



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La Contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable



La Contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable

Editado por
Ingrid Pramling Samuelsson y Yoshie Kaga

París, UNESCO
2008

Los autores se hacen responsables por la elección y presentación de los hechos que figuran en la presente publicación y por las opiniones que aquí expresan, las cuales no reflejan necesariamente las de la UNESCO, y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos, no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.


Esta publicación es una co-edición UNESCO
Sociedad de Amigos de la Educación Popular
Escuela y Liceo Elbio Fernández
Embajada de Israel en Uruguay, Filial Monte Scopus de B'nai B'rith.

Traducción al español por O.M.E.P
Esc. María Inés Imas Bellini

Se encuentra disponible en:
<http://www.unesco.org.uy/educacion>
<http://www.omep.org.uy> y puede ser reproducida
haciendo referencia explícita a la fuente.

Crédito de portada: © Osamu Fujii

Queda hecho el depósito que ordena la ley
Impreso en Uruguay - 2009
Tradinco S.A.
Minas 1367 - Montevideo.

La reinterpretación del diseño de esta publicación:
 Augusto Giussi

© UNESCO 2009
UY/2009/ED/PI/1

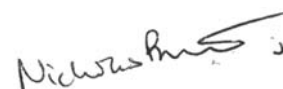
Prefacio

La Educación es la mejor esperanza y el medio más efectivo en la búsqueda de la humanidad para alcanzar un desarrollo sostenible. Esta poderosa afirmación fue hecha en 1997 en el reporte de la UNESCO *Educando para un futuro sostenible*. Cinco años más tarde, se llamó la atención de los líderes mundiales reunidos en la Cumbre Mundial Sobre Desarrollo Sostenible de Johannesburgo, allanando el camino para el establecimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con Miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014). La UNESCO fue designada como la agencia líder para la implementación del Decenio.

La Organización ha tomado a pecho el rol de liderazgo, y ha ayudado a catalizar, guiar, coordinar y documentar esfuerzos relacionados en todo el mundo. Esta publicación representa un esfuerzo de gran importancia en la implementación del Decenio: es un producto de un taller internacional bien dirigido, “El Rol de la Educación en la Primera Infancia para una Sociedad Sostenible”, realizado en Göteborg, Suecia, en mayo de 2007, durante el cual delegados de dieciséis países contribuyeron aportando una variedad de percepciones, perspectivas y experiencias. Más importante aún se trata de la educación en la primera infancia –la primera etapa de la educación, donde se establecen los cimientos para el aprendizaje y desarrollo para toda la vida- y su contribución para la construcción de una sociedad sostenible. Ofrece una rara y valiosa colección de reflexiones acerca de los lazos entre una educación temprana y el desarrollo sostenible, que la UNESCO se complace en publicar.

Me gustaría agradecer a los colegas de la Universidad de Göteborg y de la Universidad de Tecnología de Chalmers. Particularmente a Ingrid Pramling Samuelsson, Helene Nilsson, Elsi Brit Jodahl, Christer Larsson, Lars-Erik Olsson, Helene Bergsten, Inger Björneloo, Bo Samuelsson y Lisbeth Söderberg, por haber planeado y organizado el taller. También quiero agradecer a la ciudad de Göteborg por su generoso apoyo financiero para la organización del taller, y a la Universidad de Göteborg y al Centro de Medio Ambiente y Sostenibilidad, que amablemente contribuyeron para la impresión de esta publicación. Mi agradecimiento especial está reservado a Ingrid Pramling Samuelsson, de la Universidad de Göteborg, y a Yoshie Kaga, a la División para la Promoción de Educación Básica, UNESCO, que prepararon la síntesis del proceso del taller, y supervisaron la preparación de la publicación.

Espero que este informe inspire una más profunda reflexión y acción para educar y dé fuerzas a nuestros ciudadanos más jóvenes para un futuro común y sostenible.



Nicholas Burnett
Subdirector General de Educación
UNESCO

Contenidos

Lista de abreviaturas	7
Introducción	9
<i>Ingrid Pramling Samuelsson y Yoshie Kaga</i>	
¿Cómo sería la educación para la sustentabilidad en la primera infancia? – Un caso de enfoques participativos en todo tipo de escenario	18
<i>Julie M. Davis, Australia</i>	
Educación en la primera infancia para una sociedad sustentable	25
<i>Vital Didonet, Brasil</i>	
Para una especial dignidad de ECE (Educación Inicial): Política y temas de investigación que relacionan la educación de los niños en la primera infancia con una sociedad sustentable	31
<i>Lenira Haddad, Brasil</i>	
Educación para la paz en una sociedad sustentable	37
<i>Selma Simonstein Fuentes, Chile</i>	
Construyendo una sociedad armoniosa y ECE (Educación Inicial) para un desarrollo sustentable	43
<i>Liu Yan y Liu Fengfeng, China</i>	
Educación en la primera infancia para un mundo sustentable	53
<i>Yoshie Kaga, Francia</i>	
Precondiciones para el aprendizaje y práctica de los niños en la primera infancia para un desarrollo sustentable	57
<i>Eveline Pressoir, Francia</i>	
Educación eco-inteligente para una vida futura sustentable	63
<i>Tricia Herbert, Reino Unido</i>	
Las consecuencias de un entendimiento temprano de la desigualdad, ciencia y tecnología para el desarrollo de sociedades sustentables	67
<i>John Siraj-Blatchford, Reino Unido</i>	
¿Cómo sería la educación para la sustentabilidad en la primera infancia?	73
<i>Kristin Norddahl, Islandia</i>	
El rol de la educación en la primera infancia para el establecimiento de una sociedad sustentable	81
<i>Siren Qemuge, Mongolia Interior, China</i>	
El gusano de seda es un insecto fascinante para niños.	87
<i>Osama Fujii y Chise Izumi, Japón</i>	
Consideraciones culturales para la educación en la primera infancia para un desarrollo sustentable	93
<i>Lorraine Otieno, Kenya</i>	

Educación coreana en la primera infancia para un desarrollo sustentable desde una perspectiva ecológica y social/cultural.	98
<i>Jeong Yoon Kwon, República de Corea</i>	
Educación en la primera infancia para una sociedad sustentable	102
<i>Hawa S. Kamara, Liberia</i>	
Temas culturales relacionados con el desarrollo sustentable en la experiencia nigeriana	107
<i>Abimbola Are, Nigeria</i>	
El aprendizaje de los niños en la primera infancia para un desarrollo sustentable a través de la cultura tradicional	111
<i>K. A. D. P. Sarathchandra, Sri Lanka</i>	
Niños pre-escolares suecos muestran interés y están involucrados en el futuro del mundo – Las voces de los niños deben influenciar la educación para un desarrollo sustentable	116
<i>Ingrid Engdahl y Eva Årlemalm-Hagsér, Suecia</i>	
Hablando de ciencia desde la perspectiva del niño como un rasgo importante de la educación en la primera infancia para una sociedad sustentable	122
<i>Monica Sträng, Suecia</i>	
Desarrollo sustentable – Lenguaje y un sentido de pertenencia	128
<i>Susanne Thulin, Suecia</i>	
El papel de la educación en la primera infancia para una sociedad sustentable	134
<i>Lilian G. Katz, Estados Unidos</i>	
Anexo: Lista de participantes	138

Lista de abreviaturas

CBASSE	Commission on Behavioural and Social Sciences and Education (<i>Comisión de Comportamiento, Ciencias Sociales y Educación</i>)
CCF	Christian Children's Fund (Fondo de Niños Cristianos)
DESD	Decade of Education for Sustainable Development (Decenio de la Educación con Miras a un Desarrollo Sustentable)
DICECE	District Centres for Early Childhood Education (Centros Regionales de Educación en la Primera Infancia)
ECCE	Early Childhood Care and Education (Educación y Cuidados en la Primera Infancia)
ECD	Early Childhood Development (Desarrollo en la Primera Infancia)
ECE	Early Childhood Education (Educación en la Primera Infancia)
ECEC	Early Childhood Education and Care (Educación y Cuidado en la Primera Infancia)
ECEE	Early Childhood Environmental Education (Educación Medio-Ambiental en la Primera Infancia)
ECEfS	Early Childhood Education for Sustainability (Educación para la Sustentabilidad en la Primera Infancia)
EE	Environmental Education (Educación Medio-Ambiental)
EFA	Education for All (Educación para todos)
EfS	Education for Sustainability (Educación para la Sustentabilidad)
ESD	Education for Sustainable Development (Educación para un Desarrollo Sustentable)
MDGs	Millennium Development Goals (Objetivos de Desarrollo para el Milenio)
NACECE	National Centre for Early Childhood Education (Centro Nacional para la Educación en la Primera Infancia)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo)
SDS	Sustainable Development Society (Sociedad de Desarrollo Sustentable)
SD	Sustainable Development (Desarrollo Sustentable)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fondo para los Niños de las Naciones Unidas)
UNLD	United Nations Literacy Decade (Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización)
WSSD	World Summit on Sustainable Development (Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sustentable)

Introducción

Ingrid Pramling Samuelsson¹ y Yoshie Kaga²

Este informe se origina en el taller internacional “El Rol de la Educación en la Primera Infancia para una Educación Sustentable”, organizado en conjunto en Göteborg, Suecia, por la Universidad de Göteborg, la Universidad de Tecnología de Chalmers y la Ciudad de Göteborg, del 2 al 4 de mayo de 2007. Asistieron treinta y cinco participantes de dieciséis diferentes países (ver “Lista de Participantes”). El taller fue una continuación de la conferencia internacional de educación sobre educación para un desarrollo sustentable, “Aprendiendo a Cambiar Nuestro Mundo”, llevada a cabo en mayo de 2004 en Göteborg. Fue uno de cuatro talleres preparatorios conducentes a otra conferencia internacional sobre educación para un desarrollo sustentable a ser organizada en 2008 o 2009 en la misma ciudad. El objetivo de los cuatro talleres es discutir promotores y barreras relacionados con el aprendizaje para la sustentabilidad, y proponer recomendaciones para la próxima conferencia internacional.³

El presente taller fue concebido por las siguientes razones. En primer lugar, nuestras sociedades requieren urgentemente nuevos tipos de educación que puedan ayudar a prevenir una mayor degradación de nuestro planeta y que estimulen la aparición de ciudadanos cuidadosos y responsables realmente preocupados y capaces de contribuir a que tengamos un mundo justo y pacífico. En segundo lugar, estos distintos tipos de educación deben estar disponibles para todos – no solamente para un puñado de personas – y desarrollarse en varios escenarios, incluyendo familias y comunidades. En tercer lugar, deben comenzar en la primera infancia, puesto que los valores, actitudes, comportamientos y habilidades adquiridos en este período pueden tener un impacto duradero en una vida posterior. De esa forma, la educación en la primera infancia tiene un importante lugar en los esfuerzos para generar un desarrollo sustentable.

1. Departamento de Educación, Universidad de Göteborg University, Suecia.
2. División para la Promoción de la Educación Básica, UNESCO.
3. Los títulos y fechas de los demás talleres son (a) ‘Impulsos y Barreras para implementar el aprendizaje para un desarrollo sostenible en la Educación Superior, 7-9 Diciembre 2005; (b) ‘Impulsos y Barreras para la formación para un desarrollo sostenible en edad pre-escolar, escolar y formación de docentes’, 27-29 de marzo de 2006; y (c) ‘Enseñanza Pública para un desarrollo sostenible – Laboratorio para un aprendizaje democrático’, 11-14 de octubre de 2007.

Resumen de las presentaciones

El taller fue abierto por el Profesor Bo Samuelsson, de la Universidad de Göteborg, quien se refirió al concepto de desarrollo sustentable como un concepto en constante evolución que no puede ni debe ser definido de una sola forma⁴. Habló de la educación para un desarrollo sustentable como un proceso de aprendizaje y no como un producto. También mencionó que las prácticas presentes estaban lejos de ser sustentables, y que podría resultar más fácil definir lo que son las prácticas no-sustentables que las sustentables.

El Profesor Charles Hopkins, titular de la Cátedra UNESCO, de Reorientación de la Formación Docente hacia la sustentabilidad, afirmó que, a su saber y entender, éste era el primer taller internacional sobre educación para un desarrollo sustentable con referencia específica a niños en la primera infancia. Planteando preguntas provocativas tales como: “¿Qué quiere decir ser más en lugar de tener más?”, “¿Qué es suficiente?”, “¿Qué significa para todos?”, señaló la necesidad de cambiar nuestras perspectivas y modos de vivir para que nuestras sociedades se vuelvan más sustentables. Afirmó que se podría tomar varios caminos, y que para que se tomaran los correctos, los ciudadanos del mundo deberían ser educados, estar bien informados y defender valores democráticos. Además, sostuvo que mientras los países ricos continuaran creando los mayores problemas relacionados con el desarrollo sustentable, sus perspectivas, valores y conocimientos serían más a menudo tenidos en cuenta que aquellos de los países en vías de desarrollo.

Como patrocinador de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, Lena Nyberg, la Defensora del Pueblo (Ombudsman) sueca para los Niños, mencionó la importancia de escuchar a los niños, entender sus perspectivas y estimular su participación como compañeros en igualdad de derechos con los adultos. Dijo que más esfuerzos eran necesarios para implementar la Convención de las Naciones Unidas en forma apropiada, por ejemplo, la participación de los niños en la toma de decisiones en los colegios – un tema central en el programa preescolar sueco. También manifestó que las actitudes respecto de que los niños tienen los mismos derechos que los adultos eran más importantes que las leyes o el dinero, y que nunca deberíamos permitir que los niños se sientan culpables por los problemas del mundo.

Temas que surgen de las discusiones en los tres grupos de trabajo

Abajo hay un resumen de los temas que surgieron durante las discusiones en las tres áreas: (a) cómo puede ser la educación hacia la sustentabilidad en la primera infancia; (b) temas culturales relacionados con el desarrollo sustentable; y c) política y preguntas para la investigación relacionadas con las vidas de los niños en la primera infancia y el desarrollo sustentable.

4. Una definición útil es propuesta por Helen Bergsten (en el informe Annual de Chalmers, 2006, p. 31): ‘El desarrollo sustentable es una perspectiva o una visión más que una definición y proporciona la posibilidad de varios puntos de partida.’ Una de las más conocidas y usadas definiciones de desarrollo sustentable viene del informe de la Comisión Brundtland Nuestro Futuro Común, 1987, en el que define el desarrollo sustentable como “desarrollo que satisface la necesidad del presente sin comprometer la posibilidad de generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” Otro texto frecuentemente usado es la Declaración de las Naciones Unidas del Milenio en la cual el mensaje es que debemos asegurarnos de que las necesidades básicas de los seres humanos puedan ser satisfechas para todos los seres humanos sin dañar el sistema que sustenta la vida en nuestro planeta. Un mensaje común y claro en las perspectivas y definiciones recogidas de los diferentes contextos internacionales es que la línea del tiempo comprende varias generaciones, y que siempre hay una perspectiva global. La responsabilidad y participación individuales también son partes integrales del concepto de desarrollo sustentable. El principio clave es que las condiciones y procesos económicos y sociales son integrados en un todo y también incluyen oportunidades para abordar este todo desde diferentes direcciones.

El desarrollo sustentable como un tema en los programas educativos en la primera infancia.

Se enfatizó por parte de los participantes que el aprendizaje para un desarrollo sustentable no era un tópico común en el área de la educación en la primera infancia. Una razón posible era que muchos educadores percibirían las discusiones sobre desarrollo sustentable como “catastróficas y sombrías” – deprimentes y aterradoras, y por lo tanto inapropiadas para niños pequeños. Otra posible razón es que la sustentabilidad era un tema demasiado grande y abrumador para ser “lanzado” sobre los niños pequeños. Los participantes reconocieron que, mientras estas percepciones podrían ser generalizadas en la educación en la primera infancia, no eran de ningún modo compartidas por todos quienes trabajan en el área. Sentían que había formas posibles de introducir el tema en los programas educativos de la primera infancia que fueran constructivos, interesantes y positivos para los niños.

Lazo entre la educación en la primera infancia y el desarrollo sustentable.

Una pregunta común formulada al principio era “¿Qué es el desarrollo sustentable?” La mayoría de los participantes no estaban familiarizados con el concepto y rara vez tenían la oportunidad de discutir sobre la educación en la primera infancia y la vida de los niños pequeños en relación con el desarrollo sustentable. Todos sabían por intuición que la educación en la primera infancia tiene un rol en la construcción de una sociedad sustentable, aunque la relación entre los dos no estaba clara al inicio del taller. En el curso de los tres días, el lazo se había vuelto más claro en tanto los participantes se sumergían en las discusiones. Éste puede considerarse el logro principal del presente taller. Un marco útil para pensar y analizar el tema del taller fue sugerido: se compone de tres pilares de la educación para el desarrollo sustentable – a saber: economía, medio ambiente y fenómenos socio-culturales cruzándose unos con otros.

Diferentes preocupaciones en el mundo en desarrollo y en el mundo desarrollado

Estaba claro que las preocupaciones relevantes y problemas diferían en los países en desarrollo y en los países desarrollados. En los primeros, la preocupación más apremiante es la supervivencia y el desarrollo de los niños en los primeros años de vida – en familias y comunidades – y que las familias y comunidades pudieran ser lo suficientemente fuertes para asegurar cuidados adecuados, protección y estimulación a través de un mayor acceso a la salud, nutrición, saneamiento y reservas de agua parecían ser las principales inquietudes. La preocupación por cambios en los planes de estudio, por ejemplo, parecía secundaria para la mayor parte de la población. Mientras tanto, en los países desarrollados, se presta más atención a la preocupación sobre cómo mejorar la calidad de la enseñanza en la primera infancia al servicio de la sustentabilidad – por ejemplo, prácticas en las clases, plan de estudio y pedagogía y formación de docentes para la primera infancia. La desigualdad – grupos desfavorecidos como aquellos provenientes de familias de bajos ingresos, minorías étnicas, aquellos pobladores de áreas rurales y asentamientos urbanos – era reconocida como una preocupación y barrera para alcanzar la sustentabilidad en los dos mundos.

Prácticas tradicionales y desarrollo sustentable

Algunos de los participantes abogaron por “volver a las bases” en nuestras vidas y estilos de vida – por ejemplo adoptando prácticas tradicionales a los efectos de crear mejores condiciones para un desarrollo sustentable. Las culturas tradicionales estaban más atentas al ritmo del medio ambiente y tenían cuidado de no explotar en forma excesiva los recursos naturales necesarios para su supervivencia y co-habitación en el vasto eco-sistema; estaban más inmersos en redes familiares y comunidades inmediatas y por ende se proporcionaban apoyo unos a otros. Sin embargo, se señaló que no todas las prácticas tradicionales podían ser preservadas, puesto que algunas de ellas son ciertamente perniciosas para los involucrados (por ejemplo algunas prácticas para la crianza de niños, y prácticas de género).

Los participantes estuvieron de acuerdo en que había una necesidad de identificar prácticas positivas y negativas, y tratar de desestimular estas últimas. En lo que tiene que ver con las positivas, deberían ser promovidas; pero se requiere cuidado puesto que el contexto en sí mismo puede haber sufrido un cambio dramático haciendo la simple aplicación difícil.

La importancia de la relevancia local

La educación temprana para el desarrollo sustentable no puede tratarse solamente en abstracto – necesita ser insertada en la realidad local concreta de los niños pequeños si se busca que tenga significado real e impacto. En cierta medida es posible discutir rasgos generales de la educación para la sustentabilidad que puedan aplicarse a todas las situaciones. Sin embargo, las preguntas de la vida real que enfrentan los niños, sus familias y las comunidades y que surgen de contextos locales específicos son centrales para dar forma a lo que el aprendizaje para un desarrollo sustentable debería ser. Es aquí donde la participación de los niños, las familias y las comunidades se vuelve esencial.

La educación para un desarrollo sustentable debe empezar en la primera infancia.

Hubo un gran consenso respecto de que la educación para la sustentabilidad debería empezar muy temprano en la vida. Es en el período de la primera infancia que los niños desarrollan sus valores básicos, actitudes y habilidades, comportamientos y hábitos, que pueden durar mucho tiempo. Algunos estudios han demostrado que los estereotipos raciales son aprendidos tempranamente y que los niños pequeños son capaces de captar mensajes culturales sobre riqueza y desigualdad. Como la educación en la primera infancia consiste en sentar bases intelectuales, psicológicas, emocionales, sociales y físicas sólidas para el desarrollo y el aprendizaje de por vida, tiene un enorme potencial en promover valores, actitudes, habilidades y comportamientos que apoyen el desarrollo sustentable– por ejemplo, sensatez respecto al uso de los recursos, de la diversidad cultural, de la igualdad de géneros y de la democracia.

¿Qué tipo de educación es necesaria en la primera infancia para una sociedad sustentable?

Hubo una larga discusión sobre qué tipos de educación se propondrían para contribuir a un desarrollo sustentable. Las percepciones aportadas sobre este tema pueden proporcionar una guía para re-orientar y fortalecer los programas y lineamientos pedagógicos, un ejercicio necesario y un importante tema de estrategia. Primero, los participantes estuvieron de acuerdo en que la noción del niño inmerso en la visión de desarrollo sustentable es aquella postulada en la Convención sobre los Derechos del Niño de la Naciones Unidas– el niño como sujeto de derechos que es un participante activo y que tiene su contribución que hacer al presente y al futuro de la sociedad, y no un ser sin valor y marginal. En la educación para un futuro sustentable, las perspectivas y significados de los niños son escuchados, considerados y dan forma al contenido y enfoques del aprendizaje.

En segundo lugar, la educación temprana para la sustentabilidad es mucho más que educación medio-ambiental. Debería ser más amplia que simplemente llevar a los niños al aire libre a descubrir la belleza de la naturaleza y hablar del medio ambiente natural. Debe incluir oportunidades para que los niños se involucren en un diálogo intelectual relativo a la sustentabilidad, y en acciones concretas a favor del medio ambiente. Además, debería incorporar que aprendan a ser compasivos y a respetar las diferencias, igualdad y justicia, puesto que el mundo es cada vez más interdependiente y está cada vez más interconectado. Se sugirió que, en lugar de hablar de las tres disciplinas (lectura, escritura y aritmética) debería hablarse de los siete puntos para la educación para un desarrollo sustentable (reducir, re-usar, reciclar, respetar, reparar, reflexionar y rehusar). El estímulo de la alfabetización científica y tecnológica también fue propuesto como un componente a ser incluido.

En tercer lugar, la diversidad fue considerada un tema clave al considerar la educación en la primera infancia que contribuya a la sustentabilidad y fue discutida extensamente por los participantes. En el mundo globalizado donde diferentes nacionalidades y etnias conviven unas con otras, el aprender a respetar y a apreciar la diversidad, debería empezar temprano— a través de los padres, miembros de la comunidad, y programas de la primera infancia. La educación a una temprana edad debería ayudar a los niños a adquirir una identidad firmemente asentada en una cultura más cercana a ellos mientras desarrollan un sentido de sí mismos como ciudadanos del mundo. Una forma de promover eso es la educación intercultural.

Alimentar el respeto y la apreciación de la diversidad es imposible si no hay una adhesión a las prácticas y valores democráticos. La democracia es un valor fundamental inserto en el desarrollo sustentable y un requisito para una sociedad justa donde la participación de cada uno en la vida social, cultural, económica y política es valorada y tenida en cuenta. El aprender sobre las prácticas y valores democráticos puede y debería empezar en la menor unidad de la sociedad – la familia – al nacer, y debería ser también parte de un programa de educación para la primera infancia.

En cuarto lugar, el desarrollo sustentable requiere que las personas puedan pensar con sentido crítico sobre las cosas que se dan por sentado, y encontrar soluciones creativas y alternativas para hábitos y prácticas no sustentables, que tienden a dominar en el presente. El trabajo en los primeros años no debería ser sobre cómo enseñar a leer y escribir a una edad temprana y formalmente. Los niños pequeños deben ser estimulados a cuestionar el exceso de consumo a través de discusiones sobre productos alimenticios familiares, ropas, juguetes y avisos. Esas discusiones pueden ser extendidas para incorporar consideraciones sobre sus contrapartes en circunstancias de menor riqueza material y estimular conversaciones sobre solidaridad y cooperación.

Construir sobre tradiciones de pedagogías en la primera infancia

Hay mucho en las tradiciones de las pedagogías en la primera infancia que se alinean con la educación para la sustentabilidad, por ejemplo el enfoque interdisciplinario, holismo, la práctica de aprendizaje al aire libre, la integración del cuidado, desarrollo y educación, el aprendizaje a través de experiencias concretas, y proyectos reales de vida, y el involucrar a los padres y las comunidades. No es necesario inventar pedagogías enteramente “nuevas” para “realizar” una educación para la sustentabilidad en los primeros años –uno puede construir sobre las tradiciones pedagógicas para hacerlo. Las investigaciones demuestran que la materia tradicional – y la disciplina basada en impartir conocimientos comunes en las escuelas, no proporciona el mejor resultado en el aprendizaje de temas relativos al desarrollo sustentable, que son interdisciplinarios por naturaleza.

El rol de la familia en el aprendizaje de los niños pequeños.

La familia es el primer educador del niño. Tiene la mayor influencia en moldear las actitudes, valores, comportamientos, hábitos y habilidades. Como tal, tiene un rol central en la educación de sus niños para un desarrollo sustentable. El aprendizaje para la sustentabilidad puede por lo tanto emprenderse por padres, hermanos, abuelos y demás miembros de la familia. A menudo los abuelos tienen sabiduría sobre formas de vida que favorecen el vivir juntos, la preservación de la naturaleza a lo largo de las generaciones y la co-habitación de diferentes especies, que debería ser aprovechado. De esa forma, cuando no hay programas para educación inicial disponibles, puede establecerse una educación no formal – como un componente integral de los programas de la comunidad – para proporcionar a los padres y abuelos oportunidades para discutir qué podría ser hecho de forma distinta en la vida diaria para volverse un agente efectivo para generar un desarrollo sustentable. Cuando existen programas de educación inicial, una educación parental puede complementar lo que los niños experimentan en el programa.⁵

5. Un programa para los primeros años también tiene el potencial de cambiar las prácticas familiares a través de las experiencias con los niños y exposición a nuevas ideas y prácticas ofrecidas en el programa, como ha sido demostrado en trabajos de investigación

Capacitación, condiciones de trabajo y estatus de los educadores de la primera infancia

Se dedicó mucha atención a la discusión sobre la importancia vital relativa a la capacitación de los educadores de la primera infancia y al tipo de capacitación deseada. La capacitación debería en primer lugar crear conciencia en los educadores sobre el desarrollo sustentable, y el rol que la educación en la primera infancia puede jugar en promoverla. Debería permitirles abordar adecuadamente temas de sustentabilidad y “traer a la vida” los valores y principios asociados a la sustentabilidad en actividades con niños. También debería hacerlos capaces de proporcionar oportunidades a los niños para cuestionar y poner en duda creencias y prácticas que se daban por sentado. Como tal, la capacitación no debería basarse en el modelo de educación como una transmisión de conocimiento en un solo sentido, entre el docente y el alumno. Un punto discutible, sin embargo, fue la medida en que la educación inicial debería dar importancia a las habilidades académicas del docente y preparar para la educación primaria en su programa.

Los participantes estuvieron de acuerdo en que el proporcionar capacitación de alta calidad constituye una de las preocupaciones prioritarias y que proporcionar a los educadores armas para la sustentabilidad debería hacerse durante la capacitación anterior a comenzar el servicio activo y aquella que se adquiere durante el mismo. El estatus bajo y las malas condiciones de trabajo de los educadores de la primera infancia fueron señalados como un serio obstáculo para entrever un mayor y más activo papel de la educación en la primera infancia para un desarrollo sustentable. Se vio como paradójico que los educadores de educación inicial – que tienen una gran influencia en la formación de la personalidad y disposición de los niños – a menudo tienen un estatus social y profesional bajo. Es importante mejorar el estatus del área de la educación inicial y de su personal para que sea posible llegar a construir una sociedad sustentable.

Aumento de la inversión en los niños pequeños y sus familias: una preocupación prioritaria.

Hubo consenso entre los participantes en que asegurar el acceso a cuidados y educación de calidad en la primera infancia para todos los niños era una pre-condición importante que permite a las sociedades ser sustentables, así como un importante objetivo que todos los países deben tratar de alcanzar. Todo niño tiene el derecho a recibir cuidados, enseñanza, desarrollo y protección adecuados y una sociedad sustentable es aquella donde los derechos de todos son reconocidos, respetados y cumplidos. La primera infancia es donde los fundamentos del desarrollo son sentados, y debe ser percibida como la primera etapa de la educación – que debería ser accesible tanto como la educación elemental. Es una necesidad urgente que se realice una mayor **inversión** para mejorar el acceso, la calidad e igualdad de la educación en la primera infancia y mantener a las familias. Esto requiere compromiso del gobierno y liderazgo alrededor del cual otros interesados incluyendo donantes y comunidades internacionales⁶ puedan movilizarse.

Necesidad de información y de investigación.

Todos los participantes sintieron que había muy poca investigación en el tema relativa al rol de la educación en la primera infancia para una sociedad sustentable. Pusieron énfasis sobre todo en la necesidad de reunir **buenas prácticas** en educación para un desarrollo sustentable en los primeros años – que se pueden encontrar en diferentes países y culturas – que puedan inspirar y guiar el trabajo diario de los educadores de niños en la primera infancia. Otras ideas de investigación sugeridas fueron: a) investigación sobre el tipo de conocimiento y habilidades que los docentes necesitan para proporcionar una educación para la sustentabilidad; b) estudios comparativos de las actividades de los docentes y de los niños

6. Algunos de los participantes del taller prepararon una carta en apoyo de los compromisos asumidos por las naciones del G8 relativos a la financiación de los objetivos del Milenio y enviada a los respectivos jefes de Estado.

y conceptos sobre la sustentabilidad; c) recolectar historias de vida de personas famosas (por ejemplo, Al Gore) sobre sus experiencias en la primera infancia y cómo estas pueden haber moldeado sus valores, ideas y acciones a favor de un desarrollo sustentable y d) realizar una investigación longitudinal sobre los impactos y beneficios de la educación para un desarrollo sustentable en los primeros años.

Compromiso y creación de redes

La comunicación debe transmitir eficientemente los mensajes y hechos relevantes sobre sustentabilidad y explotar una variedad de medios de comunicación, por ejemplo, internet, conferencias locales, talleres, diarios y publicaciones especializadas, revistas y radio. Se sugirió que la *International Journal of Early Childhood* (Revista Internacional de la Primera Infancia)⁷ dedicara un ejemplar al tema del taller como forma de movilizar apoyo para una investigación relacionada. Otra sugerencia fue movilizar a los periodistas en lo relativo a los temas de sustentabilidad y educación en la primera infancia. Incluso hubo otra sugerencia: establecer premios para estimular nuevas ideas en el trabajo sobre el desarrollo sustentable con niños pequeños.⁸

El establecimiento de redes y la formación de alianzas fueron identificados como un ejercicio crucial para la movilización de un compromiso efectivo así como para compartir y construir conocimiento.

Recomendaciones y conclusiones sobre el tema del taller

La siguiente es una lista de recomendaciones importantes identificadas por los participantes que podrían ser presentadas en la próxima conferencia internacional sobre educación para un desarrollo sustentable en Göteborg, Suecia en 2008 o 2009.

- **Incremento de la inversión en la educación en la primera infancia** para incrementar la posibilidad de acceso a una educación de calidad en ese período. No se puede construir una sociedad sustentable si no se proporciona la oportunidad a los niños de desarrollar fuertes cimientos para el desarrollo, bienestar y aprendizaje para toda la vida.
- **Incorporar educación para un desarrollo sustentable en los primeros años sin demoras.** La primera infancia es un período altamente apropiado en el desarrollo de los niños en la cual introducir conceptos básicos relacionados con la educación para un desarrollo sustentable. Debería tenerse en cuenta el contexto local cuando se incorpora la educación para un desarrollo sustentable en los primeros años. El aprendizaje efectivo solamente tiene lugar cuando el contenido y los enfoques para implementar el contenido son hechos relevantes desde el punto de vista local.
- **Reconocer y crear conciencia sobre el poderoso rol de la educación en la primera infancia** para alcanzar una sociedad sustentable. Debería realizarse un esfuerzo para incrementar la conciencia en todos los niveles y en todos los sectores de la sociedad de que la educación inicial tiene un rol primordial a jugar en el establecimiento de los cimientos para una ciudadanía activa y responsable.
- **Tomar la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (UNCRC) como base común.** Ratificada por la mayoría de los países del mundo, puede servir como fundamento común (los niños como titulares de derechos, principios de no-discriminación, participación de los niños, etc.) sobre la cual conceptualizar y diseñar una educación en la primera infancia para un desarrollo sustentable

7. La Revista científica de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar).

8. Por ejemplo, hay periodistas en Brasil que se auto denominan "Amigos de los Niños" que podrían ayudar a escribir y divulgar información relevante.

- **Tener en cuenta que las perspectivas de la educación para un desarrollo sustentable son críticas en la división** entre ricos y pobres, Norte y Sur, diferencias de género y desigualdad entre y dentro de los países, y que piden un cambio en la conceptualización y prácticas que perpetúan dicha división – en favor de la interdependencia, solidaridad y justicia.
- **Reconocer las fortalezas de las pedagogías de la primera infancia y explotarlas completamente** en el trabajo con niños pequeños , por ejemplo mediante enfoques interdisciplinarios basados en temas o en proyectos, un enfoque interdisciplinario hacia el aprendizaje; enfoque basado en el niño, involucramiento de los padres y de la comunidad; énfasis en el aprendizaje holístico en el cual los niños aprenden con la mente y el cuerpo; uso de diferentes lenguajes y sentidos; por ejemplo verbal, visual, etc. para descubrir el sentido del mundo, expresándose y comunicándose.
- **Incluir en los programas de educación para la primera infancia:** a) contextos sensibles y contenidos culturalmente relevantes; b) contenidos que fomenten actitudes de empatía en lo que refiere al medio ambiente natural y personas que viven en otras partes del mundo; c) aprender sobre el respeto a la diversidad; d) aprender sobre temas de género e igualdad de oportunidades y derechos y responsabilidad de los niños y las niñas; e) aprendizaje de habilidades básicas; f) el concepto de aprendizaje de por vida para la sustentabilidad y g) actividades diseñadas en torno a las 7 Rs: reducir, re-usar, reparar, reciclar, respetar, reflexionar, rehusar, etc.⁹
- **Fortalecer la formación docente como base para el aprendizaje y la enseñanza** sobre educación para un desarrollo sustentable. La formación previa al servicio y la que se lleva a cabo durante el mismo para educadores y personal con niños a su cargo en todos los países deben ser revisadas y reforzadas desde la perspectiva del aprendizaje para la sustentabilidad y deben ser suministradas regularmente.
- **Aumentar el apoyo y la provisión de fondos para investigaciones** sobre educación para un desarrollo sustentable. Un número de estudios útiles, (por ejemplo el estudio comparativo sobre la educación inicial para un desarrollo sustentable entendido y practicado en diversos países) han sido identificados y mencionados anteriormente.
- **Emprender, promover y fortalecer el compromiso y la creación de redes** a nivel local, nacional, regional e internacional para alcanzar una mayor comprensión del desarrollo sustentable, para compartir buenas prácticas y trabajos de investigación y para movilizar a diferentes interesados para causas de sustentabilidad. Una actividad de compromiso útil a considerar es el establecimiento de premios nacionales e internacionales para aquellos que efectivamente se dedican a la educación para la sustentabilidad.
- **Divulgar y difundir temas sobre desarrollo sustentable a niños pequeños** a través de avisos y varios medios de comunicación, incluyendo TIC (Tecnologías de Información y Comunicaciones), para que el aprendizaje informal sobre el desarrollo sustentable suceda fuera de las escuelas y de programas de educación oficiales.
- **Intimar a los jefes de estado a que sean ejemplos para los niños** en lo que tiene que ver con inquietudes sobre educación para un desarrollo sustentable y a que se reúnan con ellos en forma regular. Los líderes y héroes en las escuelas y comunidades pueden ser entrevistados por los niños acerca de su estilo de vida para averiguar si viven de acuerdo con los principios para un desarrollo sustentable.

9

Los cuatro pilares del aprendizaje propuesto por el informe Delors (UNESCO 1998) – aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos– también son relevantes para el desarrollo de la educación en la primera infancia al servicio del desarrollo sustentable.

En conclusión, lo que emergió es una imagen de una sociedad sustentable como una *sociedad inclusiva* donde todas las personas están unidas por su humanidad común y donde las diferencias son respetadas y valoradas. El desarrollo sustentable se facilita enormemente cuando todos los grupos de personas – sin importar su edad, género, etnicidad, estatus socio-económico, lugares de residencia o capacidades – participan para encontrar soluciones y para construir un futuro sustentable para nuestro hábitat común. La sustentabilidad nos desafía a ir más allá de sociedades segregadas que existen en muchas partes del mundo de hoy y a transformarlas en otras que sean más inclusivas.

Desde esta perspectiva, ¿deberían los objetivos de la educación en la primera infancia ser re-pensados o re-definidos? ¿Debería el objetivo de la educación en la primera infancia ser primariamente promover el conocimientos académico y competencias para un aprendizaje exitoso en etapas posteriores de la educación, o deberían ofrecer una gama más amplia de conocimiento, habilidades y apoyo, y si así fuera, ¿cuáles serían? ¿Deberían los programas educativos para la primera infancia centrar su atención en los niños, como se ha enfatizado en algunas tendencias recientes que evalúan los resultados de los niños? Alternativamente, ¿deberían ellos servir a su familia? En cuyo caso, ¿hasta qué punto y en qué forma? No hay respuestas directas a estas preguntas. Sin embargo, al ver la educación en la primera infancia a través del lente de la sustentabilidad, se vuelve claro que es necesario re-pensar y re-definir en base a los paradigmas en los que se apoya la sustentabilidad.

Referencias

- Informe Anual Chalmers . 2006. Göteborg: Fundación de la Universidad de Tecnología.
- Delors, J. et al. 1998. Aprendizaje :El Tesoro Dentro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo Veintiuno, París. UNESCO.

¿Cómo sería la educación para la sustentabilidad en la primera infancia?

Un caso participativo de enfoque en todos los escenarios.

Julie M. Davis, Australia.

Resumen

La educación para la sustentabilidad en los primeros años es un área significativamente poco practicada, provista de recursos insuficientes y no examinada tanto como se debería, a pesar de que los niños pequeños son quienes sufrirán las consecuencias de nuestras acciones y de nuestra inacción en los temas relacionados con la sustentabilidad. Después de todo, ellos serán quienes vivan más tiempo—mientras las condiciones económicas, sociales y medio-ambientales empeoran. Sin embargo, durante la última década se ha venido dando un gran cambio, en la medida en que el interés en la educación sustentable para los niños en la primera infancia se ha ido extendiendo y los educadores e investigadores empiezan a pensar, desarrollar e implementar programas para la primera infancia con un énfasis medio-ambiental o sustentable. Se está reconociendo ahora que los primeros años constituyen el período de crecimiento más significativo en la vida de un niño. Las experiencias vividas en ese período influyen en forma extensiva los derechos físicos y neurológicos, que conducen respuestas biológicas, psicológicas y sociales a través de toda la vida humana. Las consecuencias del aprendizaje temprano para la sustentabilidad son obvias. Este artículo se extiende sobre estas ideas y proporciona un caso de estudio corto sobre cómo un escenario de primera infancia en Australia ha buscado comprender la sustentabilidad a través de todas sus prácticas – administración, programa de estudio y a través de sus relaciones con su comunidad – y al hacerlo ha proporcionado numerosas oportunidades para que los niños pequeños actúen como agentes de cambio para la sustentabilidad. El artículo termina con un resumen de las características claves del cambio organizacional que podrían ayudar a que otros escenarios y servicios de la infancia puedan hacer de la sustentabilidad una prioridad central.

*Si piensas en el próximo año, planta una semilla
Si piensas en la próxima década, planta un árbol.
Si piensas en el próximo siglo, educa a las personas
(Proverbio Chino)*

Al Gore (2006), *Una Verdad Incómoda*, el informe (2006) sobre la incidencia del cambio climático en la economía, y el informe del Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (2007) ha incrementado la conciencia sobre cómo los humanos están extralimitándose en el uso de los sistemas que aseguran la vida en la Tierra. No sólo hay una preocupación significativa sobre el calentamiento global y su impacto, sino que hay una cantidad de otros desafíos medio-ambientales que necesitan ser enfrentados, como por ejemplo la rápida urbanización, la reserva de agua dulce que decrece, la pérdida de bosques y biodiversidad, el continuo uso de químicos tóxicos en la cadena alimenticia, por mencionar unos pocos. Como la salud de las poblaciones humanas y la salud de los ecosistemas globales están intrincadamente unidas, la necesidad de cambios fundamentales en nuestro modo de vida se ha vuelto imposible de ignorar. Como señala McMichael (2003), estamos siendo testigos de crecientes problemas de salud crónicos que pueden prevenirse, resultado del estilo de vida moderno – como la diabetes, enfermedades cardíacas, cáncer y el creciente impacto de perturbaciones de la salud mental, como la depresión y la ansiedad. Los niños – los más vulnerables de los humanos – corren el gran riesgo de desarrollar esos problemas de salud debido a su exposición a los efectos de las circunstancias de la vida y a las elecciones de vida que se dan por un mayor período de tiempo en la medida en que las condiciones empeoran. Además, los impactos de una forma de vida no sustentable no están distribuidos en forma pareja. Mientras que algunos humanos disfrutan de los beneficios del desarrollo económico global, otros sufren en forma desproporcionada los riesgos y costos del mismo. Si bien este ha sido siempre el caso, los impactos negativos adicionales provenientes del calentamiento global, por ejemplo, fortalecen los argumentos para un mayor compromiso para la reducción de estas grandes diferencias entre naciones y continentes. Como puntualiza Stern (2006, p. xxvi), “Las naciones en desarrollo más pobres serán las primeras en ser golpeadas y las que reciban el peor golpe debido al cambio climático, a pesar de haber tenido poca participación en la creación del problema” Además, cuando los esfuerzos empiezan a encaminarse a reducir o revertir el calentamiento global en el futuro, el patrón de distribución desigual de beneficio y riesgo se está agravando hacia el futuro y las futuras generaciones deberán soportar lo peor de las consecuencias que se esperan. Lo que debe apoyar los tan necesarios cambios son perspectivas mundiales que apoyen “la Administración de la Tierra” y las necesidades de las generaciones presentes y futuras. Esas perspectivas mundiales involucran modos de pensar egocéntricos – más que puramente antropocéntricos modos de pensar, de actuar y de vivir que reconocen que las personas son una parte incluida en los sistemas naturales, más que una parte separada de ellos.

Aunque no sea la respuesta completa sobre cómo movemos sociedades enteras hacia la sustentabilidad, la educación debe jugar un papel en la forma de concebir nuevas formas de vida y transformar patrones existentes (Fien, 2001). Esto incluye la educación y cuidados iniciales (ECEC). Ya existe una creciente literatura de investigación que muestra el valor de ECEC en el desarrollo de niños saludable y de comunidades saludables (Friendly and Browne, 2002). El reconocimiento de que experiencias tempranas son estimulantes e involucran interacciones positivas con adultos en entornos de aprendizaje apropiados es un punto central para la provisión de cuidados de calidad y educación El Informe OECD (2006), Comenzando con Fuerza II, identifica este último elemento en particular, como un área en desarrollo para futuras investigaciones. El informe trata del trabajo de Malaguzzi, quien afirma que los entornos de la primera infancia a menudo fracasan en el rol de “tercer maestro” (los primeros dos son los padres y los maestros) e identifican el juego al aire libre por medio del cual se adquiere experiencia y el aprendizaje en la naturaleza como elementos que contribuyen en forma significativa al potencial de los niños para el aprendizaje y el desarrollo. Las consecuencias de estos hallazgos para la sustentabilidad son obvios, especialmente en un momento en que, como señala McKibben (1990, p. 189), ‘La Naturaleza ya está muriendo, y su muerte es callada y accidental’.

Si bien el área de la primera infancia ha sido un poco lenta en aceptar el desafío de la sustentabilidad, tiene un rol potencialmente significativo – no menor debido a preocupaciones subyacentes para el bienestar de los niños, interés en el entorno de los niños (tener en cuenta la jardinería) y su atención a la justicia social. Recientemente se ha agregado una nueva dimensión a ECEC. Ella es la educación inicial para la sustentabilidad (ECEfS), un campo nacional e internacional emergente estimulado por el lanzamiento del Decenio de las Naciones Unidas con Miras a un Desarrollo Sustentable (2005-2014) (UNESCO, 2005). ECEfS reconoce que los niños pequeños son agentes activos de cambio ahora, así como en el futuro, y que el aprendizaje a temprana edad es importante para moldear actitudes medio-

ambientales, conocimientos y acciones. Esto se debe a que el período de la infancia es un tiempo en el que los cimientos del pensamiento, el ser, el saber y el actuar se están volviendo “firmes y estructurados”, y las relaciones – con los demás y con el medio ambiente – se están estableciendo. Es también un momento para proporcionar bases significativas para el activismo adulto en lo relativo a los temas medio-ambientales (Chawla, 1998; Davis y Gibson, 2006; Wells y Lekies, 2006).

Si los niños van a crecer en un mundo que maximiza sus oportunidades de vida, que reconoce sus capacidades como ciudadanos activos, y alimenta la esperanza, la paz, la igualdad y la sustentabilidad, los adultos no pueden “seguir como hasta ahora” y simplemente pasar los problemas que acarrea una forma de vida no sustentable a la generación siguiente. El informe de UNICEF (2003), *El Estado de los Niños del Mundo* enfatiza que los niños deben ser vistos y oídos en sus comunidades, en lo que respecta a una amplia gama de temas sociales y del medio ambiente que les atañen. También observa que los ciudadanos responsables no se convierten en tales al cumplir los 18 años. Hart (1997) insiste en que incluso los niños muy pequeños tienen la capacidad de participar activamente y de adquirir habilidades de alfabetismo político, aunque se critica que los niños no son vistos como “vehículos de redención” (Dalberg y Petrie, 2002, p. 60) donde las enfermedades sociales y medio-ambientales del mundo son curadas a través ellos.

Mientras que el interés en EFEfS va creciendo, lo que está faltando es un cuerpo sustantivo de investigaciones acerca de ECEfS, que es ciertamente casi inexistente. En Australia, por ejemplo, las primeras actividades relacionadas con la investigación en lo relacionado con la educación medio-ambiental en la primera infancia¹⁰ de la cual el autor tiene conocimiento fue un simposio llevado a cabo en 1999. El simposio buscó elevar el perfil de este nuevo campo y resaltó la escasez de investigaciones en el campo de la educación medio-ambiental en la primera infancia (ECEE). El año 2003 fue testigo del lanzamiento del informe de Elliot Parches de verde – la primera revisión nacional sobre educación medio-ambiental en la primera infancia en Australia, que también pone énfasis en la falta de una base de investigación. Ciertamente, hasta el año 2000, no había estudios doctorales y solamente tres proyectos de investigación de Maestría habían sido identificados como relacionados en forma alguna con ECEE o ECEfS (Davis y Elliott, 2003). Es obvio que se trata de un “vacío” en la investigación de que las comunidades que desarrollan educación medio ambiental/educación para la sustentabilidad deberían tener el “coraje de discutir” (Reid y Scott, 2006, p. 244). Igualmente, este desafío se aplica al área de la educación inicial. Se afirma aquí que este vacío ha contribuido a que ECEfS se haya adoptado en forma lenta – en lo relativo a otros sectores de la educación – y si no son tratados, van a impactar negativamente en la totalidad del área de la educación para la sustentabilidad – ¡un componente fundamental falta! Lo que es más, la capacidad de construir el campo de ECEfS – en un momento en que el interés está creciendo rápidamente – se vería seriamente disminuida sin una fuerte plataforma basada en evidencia sólida.

En un reciente informe aún no publicado acerca del estado actual de la investigación ECEfS, este autor ha determinado que una de las áreas más importantes de investigación de ECEfS es el estudio de casos en programas de ECEfS exitosos. Esto es importante porque dichos estudios tienen el potencial para ser sumamente útiles para los practicantes por medio de (a) identificar qué funciona, porqué y cómo; (b) detallar oportunidades y barreras para la implementación exitosa de ECEfS y (c) proporcionar inspiración a otros para que “prueben”. Sin embargo, dichos estudios de casos necesitan ser ejemplares de educación para la sustentabilidad participativa y activista que también expresen la compleja dinámica de los escenarios y servicios de la primera infancia. A la fecha, es raro encontrar publicados dichos estudios. Si bien hay algunos centros y servicios comprometidos con la educación para la sustentabilidad, los practicantes generalmente no tienen el tiempo –y a menudo carecen de las habilidades de investigación – para analizar y cuestionar lo que hacen, y para hacer que su trabajo esté a disposición de una audiencia más amplia. Para solucionar esto, uno de esos estudios en profundidad fue llevado a cabo en un centro de educación inicial en Brisbane (Australia) en 2004, con colaboración entre los investigadores de la universidad y el personal del centro. Lo que sigue es una corta descripción – derivada de una versión más extensa descrita en Davis y otros (2005) – del viaje de este centro para convertirse en un centro de educación inicial sustentable. Aparecen resaltados algunos puntos claves que este autor cree fundamentales para una educación efectiva para la sustentabilidad en la etapa inicial.

10. Este autor ahora prefiere “educación para la sostenibilidad,” (EFS) en lugar de ‘educación medio-ambiental’ (EE) para reflejar las más amplias dimensiones socio-ecológicas de la sostenibilidad.

El Proyecto de Planeta Sustentable

El centro de atención en este centro de cuidado de niños – con niños de entre 2½ y 5 años- comenzó en 1997, como resultado de un ejercicio del personal para construir un equipo para fomentar relaciones con las tareas domiciliarias. Al buscar un proyecto compartido, el “medio ambiente” apareció como un interés común. Bajo el cartel de Proyecto de Planeta Sustentable, los miembros del personal buscaron agregar valor a su proyecto como educadores de niños en la primera infancia incluyendo sus intereses personales– como jardinería, la conservación de la vida salvaje, y el reciclaje. Desde el principio, el proyecto tuvo un foco centrado en la acción, encapsulado en su subtítulo, “Salvemos el Planeta: Seamos una Parte Consciente de la Solución”.

Inicialmente, el personal trabajó con los niños en varios mini-proyectos relacionados con sus propios intereses medio-ambientales particulares, como se identifican en el diagrama a continuación.



Al pasar el tiempo, estos mini-proyectos pasaron a ser parte integrante de las prácticas diarias del centro y cada vez más, los niños han sido los principales iniciadores de nuevos proyectos. Se describe brevemente aquí uno de los mencionados proyectos iniciados por los niños centrado en la conservación del agua. En este mini-proyecto, la necesidad de aprender sobre la conservación del agua se disparó al expresarse preocupación tanto por parte de los niños como de los maestros sobre el exceso en el uso del agua en el centro, especialmente por ser una época en que había una gran sequía. Guiados por el personal, los niños empezaron a notar que “sus amigos de la jardinera estaban sirviéndose más agua que la que podían beber y que después tiraban el resto al jardín”. (Campus Kindergarten, 2002). A partir de esta observación inicial, se inició un proyecto de “todo el centro” sobre la conservación del agua – colaboración entre niños, padres y docentes, pero organizado principalmente por los preescolares, de alrededor de cuatro años de edad. Esto implicó que los docentes apoyaran a los niños como investigadores preguntando sobre los orígenes del agua consumida tanto en el centro como en sus hogares, realizando discusiones sobre el concepto de sequía, y explorando fotografías y artículos de los diarios sobre conservación del agua, como eran presentados en el periódico de la comunidad.

En la medida que el conocimiento de los niños acerca de temas relacionados con el agua crecía, sus preguntas se convirtieron en acciones, incluyendo la creación de carteles que fueron colocados en todos los puntos donde hay agua cercanos al centro. Los ejemplos incluían:

- Mia:** Por favor, no deje la canilla abierta.
- Layla:** Cuando tire la cisterna, presione el botón pequeño.
- Andrew:** Cierre la manguera cuando termine.

El centro también instaló un barril de agua (alrededor de 50 litros) en el arenero para que los niños tuvieran acceso al agua y para que jugaran con arena. El mismo era llenado una vez por día solamente, y los niños han aprendido a controlar su uso. Pese a que no se registraron las cifras de consumos de

agua, se cree que el barril– y el aprendizaje asociado a su uso – ha reducido en forma dramática el total de agua consumida en el centro.

Lo que es más, los hábitos de conservación del agua aprendidos en el centro se han transferido a los hogares. Como uno de los padres comentó:

El tema del agua...lo está trayendo a la hora del baño. ¡Solamente se nos permite llenar la bañera hasta un cierto nivel y no podemos abrir la canilla nuevamente!

Otro mini-proyecto iniciado por los niños fue el “Proyecto del Carrito del Supermercado”. Aquí los niños respondieron cuando vieron un carrito de supermercado arrojado en su patio de recreo, y se involucraron activamente con el centro comercial local, de donde venía el carro en cuestión, y con la comunidad local incluyendo el sub-grupo de “ladrones de carros”. A través de su aprendizaje y activismo social, los niños pudieron resaltar sus inquietudes respecto del “robo” y abandono del carro de supermercado, y sus más amplias preocupaciones sobre las bolsas de plástico y otra basura en el medio-ambiente local.

Otro centro de atención del Proyecto de Planeta Sostenible fue el atinente al manejo de los desechos. Con los años, se ha introducido el reciclado de botellas y cartón, así como un sistema de fertilizantes orgánicos (sistema de compostación) y una granja de lombrices. El uso de papel se ha reducido significativamente, de tres resmas por mes en 2003 a una resma por mes en 2004. En sintonía con estas iniciativas ha estado el programa de “almuerzo libre de basura” – almuerzos saludables envueltos en casa utilizando un mínimo de elementos desechables. Otra práctica para el manejo de desechos fue la forma de comprar productos de cocina y de limpieza en grandes cantidades a los efectos de reducir envoltorios, un cambio que también ha hecho que se adquirieran elementos de limpieza más “eco-amigables”. Un resultado directo de todas estas medidas de manejo de desechos es que el número de contenedores a ser recogidos del centro se ha reducido significativamente– de dos contenedores por día a medio contenedor por día.

Otros resultados de Proyecto de Planeta Sostenible han sido mejoras en los lugares de juego de los niños y de la “eco-amistad” del ambiente a la intemperie. No solamente se vuelve el terreno un hábitat para la flora y fauna locales, sino que los cambios han proporcionado múltiples oportunidades nuevas para incitar la curiosidad de los niños (y de los adultos) sobre el medio-ambiente natural, ha mejorado el aprendizaje sobre los procesos naturales, y ha contribuido al desarrollo de la sensibilidad medio-ambiental y la responsabilidad– importantes cualidades para una vida sustentable.

Conclusión

Podría decirse que este centro ha desarrollado un “ética sustentable” donde el pensar y el actuar en forma sustentable penetran profundamente en la cultura del centro. Esta es también una ética que apoya la perspectiva de que incluso los niños muy pequeños pueden responder a los temas ambientales con un sentido crítico y pueden ser participantes activos en la toma de decisiones relativas a la educación y al medio-ambiente – como iniciadores, provocadores, investigadores y activistas ambientales.

Por cierto, el personal del centro es fundamental para este proceso. Reconocen el valor de un enfoque en todo tipo de escenarios, y trabajan persistentemente en la creación de una comunidad de aprendizaje en torno a la sustentabilidad. Esto involucra una síntesis de componentes de unión– prácticas de manejo en las tareas domésticas comprometidas a reducir la “huella ecológica” del centro, prácticas programáticas y pedagógicas sostenidas en la creencia en la capacidad de los niños de ser alumnos informados y ambientalistas ahora, e interacciones comunitarias que abarquen a los padres y a la comunidad más extendida. Aunque el proceso tenga sus dificultades, se han llevado a cabo cambios persistentes que influyen sobre cambios en el futuro.

De acuerdo con el teórico de la educación Michael Fullan (2003) hay solamente un número pequeño de acciones que ayudan a que una organización cree un cambio a nivel profundo, como el necesario para incorporar a la sustentabilidad como un elemento central de sus prácticas. Para resumir brevemente:

- Comenzar con su propio propósito moral específico para su contexto, dilema ético, o dirección deseable. Este no debería ser impuesto desde afuera.
- Crear una cultura de aprendizaje en colaboración donde el trabajo en equipo y el mentoring se vuelvan prácticas sociales normales.
- Asegurarse de que la práctica informada y reflexiva fomente la interacción y las deliberaciones
- Consolidar “pequeños triunfos” y construir sobre ellos para incrementar sus impactos tanto internamente como en la comunidad. Este es el “efecto mariposa” a veces asociado con la teoría del caos/complejidad.

Aunque pocos en número es obvio que poner esas acciones en práctica no es necesariamente fácil – cambiar la cultura de una organización dedicada al cuidado de niños hacia la sustentabilidad es mucho más difícil que introducir una granja de lombrices o un tanque de agua o dejar el esfuerzo a tan solo una o dos personas que tengan una pasión por el medio-ambiente. Sin embargo, esta viñeta del Proyecto de Planeta Sustentable demuestra que puede hacerse. Mientras el área de la educación inicial se mueve para capitalizar su potencialmente poderoso rol en la transición hacia la sustentabilidad, se espera que más centros y servicios de educación inicial– tanto en Australia como a nivel internacional – empleen estas formas sistémicas egocéntricas y transformativas que contribuyen a un mundo más saludable, igualitario y sostenible – para nosotros, para nuestros niños y para el medio-ambiente.

Referencias

- Campus Kindergarten. 2002. *Documentación sobre la conservación del agua*. Brisbane.
- Chawla, L. 1998. Experiencias de vida significativas revisadas : un Repaso a la Investigación sobre Fuentes de Sensibilidad Medio-Ambiental. *Investigación sobre Educación medio-ambiental*, 4 (4), 369-383.
- Davis, J.; Elliott, S. 2003. *Educación inicial medio-ambiental: Haciéndola la corriente mayoritaria*. Canberra: Primera infancia Australia.
- Davis, J.; Gibson, M. 2006. Abrazar la Complejidad: Crear un Cambio Cultural a través de la Educación para la Sustentabilidad. *Revista Internacional de Conocimiento, Cultura y Administración del Cambio* (2), 92-102.
- Davis, J.; Rowntree, N.; Gibson, M.; Pratt, R.; Eglington, A. 2005. Crear una Cultura de Sustentabilidad: de Proyecto a Educación Integrada para la Sustentabilidad en el Campus Kindergarten. En: W.L. Filho (ed.), *Manual de Investigación para la Sustentabilidad*, pp. 563-594. Alemania: Peter Lang Publishing. Dalberg, P.; Petrie, P. 2002. *De Servicios para Niños a Espacios para Niños: Política Pública , Niños e Infancia*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Fien, J. 2001. Educando para un Futuro Sustentable. En: J. Campbell (ed.), *Creando Nuestro Futuro Común : Educando para Unidad y Diversidad* , pp. 122-142. Oxford: UNESCO y Berghahn Books.
- Friendly, M.; Browne, G. 2002. *Educación y Cuidado Iniciales como Determinantes de la Salud*. Recuperado 24 July 2007, de http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/phdd/Vision-general-de-las-consecuencias/07_ecec.html
- Fullan, M. 2003. *La Moral Imperante en el Liderazgo Escolar*. California: Ontario Consejo de Directores/Corwin Press.
- Gore, A. 2006. *Una Verdad Inconveniente: La Emergencia Planetaria del Calentamiento Global y lo que Podemos Hacer al Respecto*. Emmaus, Pa.: Rodale.
- Hart, R. 1997. *Participación de los Niños: Teoría y Práctica de Involucrar a Ciudadanos Jóvenes en el Desarrollo de la Comunidad y en el Cuidado del Medio-Ambiente*. Nueva York: UNICEF.
- Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático .2007. *Cambio Climático 2007: La Base de Ciencia Física – Resumen para los diseñadores de políticas*. Ginebra: Organización Meteorológica Mundial y Programa Medio-ambiental de las Naciones Unidas.
- McKibben, B. 1990. *El Fin de la Naturaleza*. Londres: Viking.

- McMichael, T. 2003. *Sustentabilidad, Salud y Bienestar*. Trabajo presentado en Australia 21, Foro de la Naturaleza y la Sociedad, en Busca de la Sustentabilidad, conferencia online, Online conference www.isoconference.org.au.
- OECD Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 2006. *Comenzando con Fuerza II*. París: OECD Publishing.
- Reid, A.; Scott, W. 2006. Investigando la Educación y el Medio-ambiente: *Una Introducción*. *Investigación sobre la Educación Medio-ambiental*, 12 (3-4), 239-246.
- Stern, N. 2006. Resumen Ejecutivo. *La Economía del Cambio Climático*, pp. i-xxvii. Londres: Gobierno Británico.
- UNESCO. 2005). Decenio de las Naciones Unidas para un Desarrollo Sustentable, de: http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?URL_ID=23279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. 2003. *El Estado de los Niños del Mundo 2003: Participación de los Niños*. Recuperado el 13 de octubre de 2005, de: <http://www.unicef.org/sowc03/contents/pdf/SOWC03-eng.pdf>
- Wells, N.; Lekies, K. 2006. Naturaleza y Curso de Vida: Pasaje de Experiencias con la Naturaleza en la Infancia a ambientalismo adulto. *Niños, Juventud y medio-ambiente*, 16 (1), 1-25.

Educación inicial para una sociedad sustentable

Vital Didonet, Brasil

“Para avanzar debemos reconocer que en medio de una magnífica diversidad de culturas y formas de vida somos una familia humana y una comunidad en la Tierra con un destino común. Debemos unirnos para llevar adelante una sociedad global sustentable fundada en el respeto por la naturaleza, los derechos humanos fundamentales, la justicia económica y una cultura de paz”

Carta de la Tierra, Preámbulo

Resumen

El autor desarrolla (en siete puntos) su argumento relativo a la importancia de la educación inicial para una sociedad sustentable. El punto de partida es la importancia de los primeros años para un ser humano para construir las bases de la personalidad, los valores y actitudes que regirán los pensamientos, sentimientos, y comportamiento de los seres humanos para el resto de sus vidas. Luego, argumenta que los niños son muy sensibles, interesados y curiosos acerca de los elementos de la naturaleza, y asevera que la educación inicial, desde sus comienzos, debería incluir en el programa experiencias creativas y actividades exploratorias con elementos tales como plantas, flores, semillas agua, fuego y viento.

Recientemente, docentes y niños han venido discutiendo y observando problemas medio-ambientales. El artículo culmina llamando la atención de autoridades políticas y de la educación hacia la importancia de tomar decisiones que consideren a los niños como ciudadanos capaces de contribuir significativamente hacia un medio-ambiente y una sociedad sustentables.

Punto 1

Los primeros años en la vida de cualquier ser humano son los más favorables para el desarrollo de actitudes y valores que formen la base de sus personalidades. La estructura de valores y actitudes construida en los primeros años son las raíces fuertes y permanentes para toda la vida. Siempre serán usados como referencias para las principales decisiones que desafían a hombres y mujeres. Esos primeros valores determinan comportamientos éticos y morales durante toda la vida. Cuando una persona tiene que enfrentar situaciones difíciles y complejas, o cuando un nuevo desafío demanda la toma de decisiones importantes, esos valores que originalmente moldearon la personalidad guiarán nuestras opciones, resoluciones, reacciones o comportamientos.

Por lo tanto, si deseamos que los adultos en la próxima generación respeten a la naturaleza y cuiden el planeta, es importante incluir ahora en los programas de educación inicial, el estudio de la naturaleza y la interdependencia entre los seres humanos y el medio-ambiente. Todo lo que se vive, se practica y se siente con intensidad en los primeros años del desarrollo humano perdura por el resto de la vida.

Punto 2

Los niños son muy sensibles a la naturaleza y sus elementos – animales, plantas, flores, el fenómeno del fuego, el agua, la tierra, el viento. Son conmovidos emocionalmente y se interesan intelectualmente en él. La experiencia demuestra que muchos adultos que viven en grandes ciudades recuerdan con placer momentos inolvidables de su infancia en áreas rurales, con plantas y sus semillas, los árboles y sus formas, los pequeños ríos y sus fuentes, jardines y flores, caballos y ganado, pájaros y animales domésticos. A menudo vuelven a su memoria esos recuerdos.

Es una estrategia eficaz en la educación el tener en cuenta esas disposiciones tempranas, curiosidad e intereses. Por lo tanto, el estudio de la naturaleza ha sido por largo tiempo incluido como una de las áreas de actividad en ECCE. Actualmente, con la preocupación a nivel mundial por la degradación del medio-ambiente, este tema ha atraído el interés político, y probablemente ganará importancia en la educación inicial. En muchos países los planes de estudio ECCE incluyen lineamientos e incluso contenido en ese tema.

Punto 3

El plan de estudio ECCE generalmente trata dos áreas relacionadas con el medio-ambiente: (a) conocimiento por experiencia directa y concreta con la naturaleza y (b) transformación y reciclado.

La primera línea de acción involucra el estudio, exploración, aventura y experiencias con los elementos de la naturaleza (semillas, plantas, agua, tierra, arena, viento, fuego, pequeños animales, etc.) El segundo – reciclado y uso de materiales descartados para actividades didácticas – ha sido parte de la educación inicial prácticamente desde sus orígenes. ECCE ha trabajado a diario con elementos de la naturaleza (semillas, corteza, conchas de mar, etc.) transformándolos en juguetes, instrumentos musicales, materiales de juego y para arte, por ejemplo. Además, los objetos descartados tales como cajas, vasos de plástico y botellas, pedazos de papel, pañuelos descartables, ropa usada, sombreros, zapatos, lentes, espejos, tubos, restos de madera, adquieren formas interesantes, figuras y usos, por ejemplo, casas y carpas, telescopios y observatorios, botes y barcos, submarinos y cohetes, camiones y trenes, industrias y fábricas. Lo que fue usado anteriormente y descartado es capaz de dar a los niños la experiencia de descubrir el mundo y sus secretos. Esas cosas, a las que se ve como “muertas”, vuelven a la vida en las manos y en la imaginación de los niños.

La lección que aprendemos de esta actividad es que los objetos de la naturaleza no mueren, permanecen aquí, existen y tienen un sentido, pertenecen al mundo y pueden ser transformados en otros objetos. En otras palabras se les puede dar un significado diferente; puede atribuírseles un nuevo significado y quedarse más tiempo con nosotros. Por lo tanto, no se supone que deba vérselos como basura o como contaminación. Esta es una dimensión filosófica de la relación hombre/naturaleza, y tiene un profundo sentido ético. Obviamente no todos los objetos descartados pueden ser reciclados. En los centros de desarrollo inicial, podemos usar una diversidad de materiales – pero no todo. Mi punto es la posibilidad y significación que esas actividades pueden tener para los niños, si se les proporcionan materiales adecuados.

Punto 4

En ECCE, la transformación (por reciclado o por proporcionar un sentido diferente a elementos de la naturaleza o productos industriales) tiene un propósito filosófico, psicológico y pedagógico. La industrialización ha provocado el nacimiento de la sociedad de consumo, estimulando necesidades artificiales y la creciente acumulación de desechos industriales.

En todo el mundo “la persona común promedio” cree que “no podemos vivir sin los bienes producidos por la tecnología industrial”. La cantidad, diversidad y la relativa reducción de los precios de los productos industriales crea el deseo de comprar y usar productos más y más desarrollados. Se produce el reemplazo con una velocidad mayor cada vez. Estamos viviendo en un círculo vicioso de producción-consumo-reemplazo-basura. Las estrategias de mercadeo tientan a las personas a comprar los productos lanzados más recientemente y más sofisticados, descartando los que tienen en uso (que todavía tienen utilidad). Estos objetos tienden a perder su valor y se ven como anticuados.

De esa forma, se crea en nuestras mentes y hábitos un comportamiento de sustitución; una carrera en pos de lo nuevo, una actitud de desdén hacia lo viejo, un enojo por lo usado. El consumismo es tan solo una forma de expresar la nueva actitud liderada por el mundo de la producción industrial. Otra es el desdén por lo que ha sido usado, que no es nuevo, que está tecnológicamente atrás. Estas actitudes hacen a las personas desechar autos, electrodomésticos, ropa, zapatos, efectos personales, teléfonos y teléfonos celulares, computadoras, televisores, equipos de audio, cámaras, etc. Hemos empezado a preocuparnos por los desechos electrónicos (baterías, chips radioactivos, etc)

Muy seria, ciertamente, es la consecuencia en las relaciones humanas: el amor como una emoción efímera, la amistad como un sentimiento superficial, las relaciones humanas están siendo colocadas bajo el mismo criterio de utilidad. Por lo tanto las personas pueden ser fácilmente traicionadas, abandonadas, sustituidas. Las personas pueden verse como objetos descartados: un pequeño malentendido o un conflicto ocasional es suficiente para cortar los lazos que habían unido padre/madre, hijo/hija, novio/novia, marido y mujer. Las personas de edad avanzada son testigos de cuán fácilmente son abandonados y descartados por sus familias.

La re-evaluación de algunos objetos desechados encontrándoles un nuevo sentido en las vidas de las personas despierta un sentimiento de permanencia, un sentido de pertenencia. El dar valor a la naturaleza y a los seres humanos restablece los lazos entre ellos y desarrolla una actitud de conservación y respeto hacia ambos en el sentido de lo que ellos fueron, y pueden ser.

Darle un nuevo sentido a un objeto transformando su propósito original en uno nuevo (por ejemplo, transformando una botella de plástico en un camión, una taza de plástico en un sonajero, una bombita eléctrica en un objeto de arte con un barco en su interior) puede contribuir al desarrollo de dos valores: hay algo más allá de la utilidad (una taza de plástico ya usada no es válida conforme a su utilidad anterior, pero es válida ahora para el otro significado que podemos darle). Los objetos tienen una existencia con múltiples sentidos. La trans-utilidad profundiza la visión humana del significado de la existencia.

El reciclado (aparte de sus valores económicos y ecológicos) tiene un valor psicológico, filosófico y pedagógico: la re-asignación de significado, la permanencia y el pertenecer, especialmente en el caso de actitudes relacionadas con las personas. Este comportamiento puede también re-descubrir la comprensión del valor de una persona: la dignidad intrínseca, el deseo de la persona por ser más, los sueños de felicidad y amor.

Punto 5

¿Son el calentamiento global, el hueco en la capa de ozono, la reducción de las reservas de agua, la desertificación, la polución del aire, enfermedades causadas por la degradación del medio ambiente, los desechos tóxicos y atómicos ... temas accesibles e interesantes para los niños?

La presencia de temas relativos al medio ambiente en los diarios, en la televisión y en programas televisivos a diario toca la sensibilidad, las emociones e intereses cognitivos de los niños. Como los problemas del medio ambiente son parte de la vida de los niños, estos son desafiados a hablar, pensar y preocuparse por ellos.

Nada de lo que me rodea me es extraño. Sucede lo mismo con los niños. “Yo soy yo mismo y mis circunstancias”, dijo el filósofo español Ortega y Gasset. Quiere decir que mis sueños, deseos, necesidades, lenguaje, problemas sociales, entorno físico y cultural en los cuales estoy inmerso son la materia prima que forma mi personalidad. Como soy parte de la naturaleza, cada problema que la afecta— el aire, plantas, bosques, ríos, animales, las condiciones de vida en la Tierra — me afectan. “Todos los seres, hombres, mujeres, animales, pájaros, plantas, minerales, son hermanos,” dijo San Francisco de Asís. Como está escrito en la Carta de la Tierra, “La Humanidad es parte de un vasto universo en evolución. La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad de vida única”...Debemos decidir vivir con un sentido de responsabilidad universal, identificándonos con la totalidad de la comunidad de la Tierra así como con las comunidades locales.” El primer principio de la Carta es “reconocer que todos los seres son interdependientes y que toda forma de vida tiene valor sin importar el valor que le atribuyan los seres humanos.”

Punto 6

¿Cuáles son las mejores formas de incorporar estos temas en ECCE? No tengo duda de que la mejor y más efectiva manera de aprender y construir actitudes en los primeros años es el Método de Proyectos. Voy a hacer una breve referencia a un proyecto desarrollado por una clase de niños de entre tres y cuatro años con la ayuda de su docente, en un centro de educación inicial.

“Proyecto Lombrices” – Niños de 3-4 años de edad estudian lombrices

En un centro de educación inicial, un grupo de niños de 3 – 4 años decidieron hacer un proyecto sobre lombrices ¿Cómo sucedió? Estaban jugando en el patio de recreo. Bajo las hojas secas de un naranjo Felipe vio un pequeño animal. Llamó a sus amigos que estaban por ahí: “¡Miren, miren!” Uno de ellos dijo: “Es una lombriz”. La observaron, la dieron vuelta con una rama, la pusieron sobre una hoja seca y le pusieron tierra encima. Al volver a la clase, los comentarios acerca de lo que había pasado debajo del naranjo se convirtieron en el tema principal de la clase. La maestra “dio alas a la imaginación” haciendo varias preguntas tratando de entender lo que los niños habían observado, y cuáles eran sus comentarios acerca de la lombriz. Luisa dijo “Mi padre cría lombrices”. Tratando de transformar la información en una discusión para el grupo, la maestra preguntó, “¿Porqué es que su padre cría lombrices?” Y pronto apareció la respuesta: “Vende abono de lombrices”. “¿Las lombrices hacen abono?” insistió la maestra. “¿Porqué hacen abono?”

Siguieron llegando las respuestas. Después de un rato, llegaron a esta conclusión: “Hacen la tierra más mullida y las plantas crecen”. El interés de los niños era visible. Todos querían saber más sobre las lombrices. Algunos niños nunca habían visto una, y ninguno sabía cómo esos pequeños gusanos podían hacer la tierra más suave y más fértil para las plantas.

La maestra sugirió que la clase hiciera un proyecto. Podrían aprender cómo se mueven las lombrices y crean túneles, lo que comen y porqué odian la luz del sol. Podrían comenzar por invitar al padre de Luisa para que diera una charla sobre su trabajo. Podrían construir un “criadero de lombrices” y ponerlo

en el jardín. Finalmente pondrían el abono producido en las plantas del colegio y cambiarían la maceta rota por una nueva y usarían el fertilizante generado por sus lombrices en la nueva maceta.

Cuando el padre de Luisa vino a la escuela, trajo un “criadero de lombrices” hecho de vidrio, donde los niños podían observar su trabajo. También explicó cómo se multiplican, cómo crean humus y por qué es un buen fertilizante para los jardines de cocina. Habló de los microorganismos que viven en el humus, y su importancia para las plantas en general, y para los vegetales en particular. Al final, los niños mostraron curiosidad por saber cómo había hecho el criadero de lombrices.

El paso siguiente fue construir un criadero de lombrices. Encontraron varias sugerencias prácticas en internet. Coordinados por la maestra, los niños sugirieron una variedad de materiales necesarios: una botella de plástico, tijeras para cortar el costado de la botella, un kilo de tierra, un poco de arena, cinta adhesiva, una bolsa de nylon negra o un pedazo de papel de aluminio para cubrir la botella (para hacerla oscura de modo que las lombrices no sufrieran la luz). Otro elemento importante fueron las sobras de comida, cáscara de fruta y fruta en estado de descomposición y, lo más importante, unas pocas lombrices. La maestra escribió en el pizarrón todo lo que los niños decían, y después les pidió que hicieran un dibujo de esos objetos en un papel blanco.

Las tareas para los días siguientes se dividieron entre los niños. Ayudados por la maestra, los niños consiguieron los materiales y comenzaron a trabajar. Cortaron una tira ancha a un lado de la botella a través de la cual podrían colocar las capas de tierra, arena, hojas secas y cáscaras de fruta. Finalmente pusieron las lombrices y cubrieron todo con hojas de lechuga secas. Después cubrieron la botella con el plástico negro. Todos los días el plástico era sacado para observar qué había pasado. Después de cuatro semanas, la diferencia fue bastante visible: las capas estaban totalmente mezcladas. El color y la composición de los materiales adentro de la botella habían cambiado.

Mientras esos “trabajadores de la tierra” (como un niño comentó) trabajaban produciendo humus, los niños investigaban en internet. Aprendieron muchas cosas curiosas: por ejemplo, que hay varios tamaños de lombrices, desde 0,5 centímetros de largo a algunas de 3 metros. En el antiguo Egipto, eran reverenciadas como animales sagrados porque fertilizaban las costas del Río Nilo. Algunas personas comen lombrices, porque son muy nutritivas, con abundantes proteínas.

Algunos días más tarde, cuando el abono estuvo listo, los niños lo pusieron en las macetas con plantas y replantaron la flor que había perdido su maceta, rota después de ser golpeada por una pelota.

Sin embargo, el proyecto no terminó ahí. En la biblioteca de la clase los niños encontraron un libro con un cuento explicando que había una vez una lombriz que fue reconocida como una heroína por su abono, porque era usado para ayudar a hacer crecer plantas medicinales, que salvaron la vida de un niño...

Todo el conocimiento adquirido en este proyecto inspiró el interés de los niños y los llevó a cultivar una huerta en el colegio, y a construir un cantero para plantas medicinales.

Punto 7

Es necesario que el gobierno y los políticos reconozcan la importancia de la educación inicial para la construcción de una sociedad sustentable. Las Naciones Unidas, organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales han ido obteniendo buenos resultados creando una conciencia sobre la seriedad de los problemas que están poniendo en peligro la vida en nuestro planeta. Las personas se están volviendo más sensibles a los peligros que amenazan el medio ambiente. Sin embargo, no se han dado cuenta de que la infancia es un momento privilegiado para crear una nueva actitud de cuidado, respeto y sustentabilidad de la vida en nuestro planeta.

La educación inicial todavía no ha sido parte de grandes decisiones nacionales. Quizás la razón de esa falta sea que los efectos de ECCE son reconocidos solamente en el mediano y largo plazo, o porque los niños todavía son vistos como ciudadanos de importancia secundaria – cuando otros desafíos y objetivos son considerados. Por esa razón debemos discutir, demostrar y usar la presión social para poner a los niños en el orden de prioridades nacionales. Deben ser vistos como ciudadanos. La necesidad de actuar ahora en el terreno político y económico – para frenar la destrucción del planeta – no elimina la im-

portancia de reconocer la importancia estratégica de los primeros años de vida, para alimentar una nueva actitud en relación con el medio ambiente, y desarrollar actividades en la educación inicial.

En conclusión, llamamos la atención de las autoridades, los intelectuales y los docentes sobre el rol potencial de ECCE para la formación de ciudadanos para una sociedad sustentable. Si la creación de una sociedad sustentable “requiere un cambio de mente y de corazón”, como se dice en la Carta de la Tierra, nada sería mejor que empezarlo en los primeros años de vida de los seres humanos. Es durante ese período que aprendemos a respetar y a cuidar la comunidad de la vida.

Por una dignidad específica de ECE: Política y temas de investigación relacionados con la educación de niños en la primera infancia y una sociedad sustentable

Lenira Haddad, Brasil

“Creo que estamos en una época en que tenemos un viejo paradigma, un viejo principio que nos obliga a desunir, simplificar, reducir, formalizar, sin poder comunicar lo que está desconectado, sin poder conceptualizar ni las partes ni la complejidad de lo que es real. Estamos en un período “entre dos mundos”: uno que está a punto de morir, y otro que quiere nacer, pero que todavía no ha nacido. Estamos en medio de una gran confusión, en uno de esos períodos agonizantes de nacimientos, que son similares a los períodos de agonía, de muerte; pero creo que en esta gran confusión existen diferentes movimientos... para la reintroducción de la conciencia en la ciencia. Las chances no son solo de enriquecimiento de un espíritu científico, que no sería malo. No es solamente la conciencia del sentido de la complejidad que una versión mutilada de las cosas había eliminado, que sería también muy buena. Pienso que no se trata solamente de algo científico. Más que eso, es profundamente político y humano, en el sentido que afecta, tal vez, al futuro de la humanidad.”

Morin (2000), p. 40-1

Resumen

Este artículo trata el rol de la educación inicial para una sociedad sustentable desde la perspectiva de la política y temas de investigación relacionados con la vida de los niños pequeños y el desarrollo sustentable. El reconocimiento de su intensa interconexión con muchas dimensiones de la sociedad civil, la noción de “dignidad específica” de la educación inicial (ECE) son señalados como elementos claves para alcanzar una sociedad sustentable.

Este artículo busca tratar el tema de la educación inicial para una sociedad sustentable desde la perspectiva de la política y temas de investigación relacionados con las vidas de los niños en la primera infancia y el desarrollo sustentable. El reconocimiento de su intensa interconexión con muchas dimensiones de la sociedad civil, la noción de “dignidad específica” de la educación inicial (ECE) son señalados como elementos claves para alcanzar una sociedad sustentable.

Por “dignidad específica” entendemos la aparición de ECE, mientras trata de construir su propia identidad particular. La educación inicial tal como se la entiende actualmente, se ocupa de niños de hasta 6 años de edad, y es un fenómeno reciente, presente en la mayoría de las sociedades y nacida del diálo-

go entre las necesidades de la sociedad civil, en un acelerado proceso de cambio, y recursos disponibles para los niños y sus familias. Este es un diálogo que toca dimensiones de la existencia humana no considerados por la ciencia moderna – como roles de género, la relación entre la vida laboral y la vida familiar, la crianza de los niños en un contexto extra familiar, y las relaciones intensas de todos los días de los niños. Su legitimación está estrechamente asociada con la necesidad de romper los viejos paradigmas – tales como la exclusiva responsabilidad familiar por el cuidado, crianza y educación de los niños pequeños, y el modelo de educación formal que no se corresponde con la naturaleza dada al juego, afectuosa, imaginativa e inquisitiva de los niños en la primera infancia. Estos paradigmas han sido sustentados por el sentido común, así como por el conocimiento científico. El contexto en el cual la educación inicial (ECE) construye su identidad es también un contexto que inaugura nuevos significados a los roles paternos, relaciones entre hombres y mujeres, familia y estado, y educación para niños en la primera infancia.

ECE (Educación Inicial) puede ser al mismo tiempo: (a) un lugar donde los niños viven su infancia; (b) un espacio para conocer amigos, enriquecer sus experiencias, mejorando el conocimiento y llevando a cabo sus proyectos; (c) la primera etapa de la educación básica; (d) un importante sistema de apoyo para los padres y madres que trabajan; y (e) un importante mecanismo para fomentar la igualdad social y de género. “De esa forma, la dignidad específica” de la ECE [educación inicial] es expresada en su característica multifuncional y multidimensional que resalta su distinción de otros niveles de educación.

Por su conexión con esferas importantes de la vida, la educación inicial está más estrechamente ligada a la idea de desarrollo sustentable que otros niveles de educación formal. Por esta razón la relación entre estos dos temas, educación inicial y una sociedad sustentable, genera dos tipos diferentes de demanda.

La primera es una revisión de la posición de ECE [educación inicial] en el debate sobre la educación para un desarrollo sustentable. Esta necesidad surge del hecho de que cuando la ECE [educación inicial] es discutida en el ámbito de otros niveles de educación formal, sus características específicas son oscurecidas por los presupuestos del sistema educativo en su totalidad. La mayor parte del tiempo la educación se reduce a los aspectos del aprendizaje académico (o formal), mientras otros aspectos importantes relacionados con la existencia humana desaparecen. El desarrollo sustentable (SD) toca todos los aspectos de la tela social e institucional, y en este sentido proporciona una forma de articular el proyecto social en general y el objetivo de desarrollo; si la educación para un desarrollo sustentable (ESD) es ‘el proceso educativo de alcanzar el desarrollo humano [...] en una forma inclusiva, igualitaria y segura, que incluye la educación para el alivio de la pobreza, derechos humanos, igualdad de géneros, diversidad cultural, entendimiento internacional, paz, etc.’,¹¹ por lo tanto es crucial incluir ECE [educación inicial] en los puntos de ESD empezando por la perspectiva del desarrollo humano y no desde la perspectiva del aprendizaje.

El marco para la implementación del Decenio de la Educación con Miras a un Desarrollo Sustentable (DESD)¹² presenta un concepto más amplio de educación – poniendo énfasis en “el compartir conocimientos, habilidades, valores y perspectivas a través de una vida de aprendizaje en forma tal que se estimulen formas de vida sustentables y apoye a ciudadanos para que vivan vidas sustentables”. No es suficiente aferrarse a la amplitud del potencial de la educación inicial (ECE) para construir una sociedad sustentable.

Esto lleva al segundo requerimiento, que es la necesidad de un enfoque más amplio que abarque la complejidad de la relación entre ECE y una sociedad sustentable. Mejorar las estrategias para aumentar la conciencia de los niños y los docentes sobre los problemas ambientales es muy importante pero no suficiente cuando se piensa en ESD. El proceso de ampliar las opciones y capacidades de los individuos ampliando el horizonte social y cultural de las vidas de las personas mejorando la calidad de la vida común, la confianza de las personas en los demás y en el futuro de la sociedad, resaltando las posibilidades de llevar adelante iniciativas e innovaciones que les permitan realizar su potencial creativo y contribuir con efectividad a la vida colectiva, son todas dimensiones que se han sumado al concepto de desarrollo sustentable (Guimarães, 2001, p. 51).

11. Disponible en : www.ias.unu.edu/research/esd.cfm.

12. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php_URL_ID=23365&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

No podemos repetir el error de la ciencia moderna al descuidar la vida, la sociedad y la noción del hombre como objeto de estudio en ciencias naturales y humanas. La armonización de los objetivos sociales, ambientales y económicos, como es propuesta en la definición de desarrollo sustentable, requiere la habilidad de situar el objeto en el contexto en el cual está inserto, considerando conjuntamente los componentes constitutivos del fenómeno en cuestión.

El paradigma de “desunión, simplificación y legislación soberana”, como es descrito por Morin (2000, p. 67), dominó durante un largo tiempo la noción de una ciencia que trata de dividir al mundo entre las partes que lo componen. De acuerdo con el autor, la falta de habilidad para reconocer, para tratar y pensar la complejidad de un fenómeno es el resultado de nuestro sistema educativo que “nos impone una forma de conocimiento que surge de la organización de ciencia y técnicas del siglo XIX, que se difunde en la disposición de las actividades sociales, políticas y humanas” (Morin, op cit., p. 90).

Por eso, no podemos perder de vista la interconexión inherente a todas las dimensiones que involucran el campo de ECE y el contexto en el cual emergen. La conciencia de la interdependencia es el único vehículo que puede proporcionarnos la información sobre puntos de obstrucción de zonas vulnerables que evitan los avances, y demandan una acción más efectiva. La búsqueda conceptual de ECE – que está asociada a la necesidad de romper viejos paradigmas de la exclusividad de la familia y el modelo de la educación formal como se mencionó anteriormente – parece ser el punto clave. Debido a la falta de comprensión adecuada, todavía constituye el obstáculo más importante para el avance, debilitando los logros en el área.

ECE como un campo profesional emerge lado a lado con la epistemología moderna, anunciando nuevas formas de ver y pensar en la educación, socialización y crianza de los niños pequeños. Muy probablemente esté situado entre los dos mundos a los que Morin se refiere en la frase citada anteriormente, “uno que está por morir, pero que no ha muerto todavía, y otro, que quiere nacer, pero que aún no ha nacido”. Considerando que el niño es sujeto de derechos, incluyendo el de ser cuidado, educado y criado en un contexto que no es solo dentro de la familia, y que las responsabilidades de la familias pueden ser compartidas con la sociedad, causa por lo menos inquietud. Por lo tanto, es más fácil reducir la amplia dimensión educativa de ECE a la escuela.

Hoy, en muchos países, se da una atención creciente a la relación entre ECE y la escuela obligatoria. Muchos factores contribuyen a ello, la tendencia a una provisión universal para la edad anterior a la entrada a la escuela obligatoria, el creciente reconocimiento de ECE como una etapa fundacional para el aprendizaje de por vida, y la economía global que presta más atención al desempeño escolar, ejerciendo presión para que ECE asegure rápidamente que los niños estén pronto preparados para la escuela.

Consciente de la necesidad de continuidad en la educación de los niños, *Starting Strong* [Comenzando con Fuerza] (OECD, 2001) hizo varias recomendaciones para promover una sociedad fuerte e igualitaria entre la educación inicial y la educación primaria: (a) ECE debería ser reconocida como un bien público y como parte importante del proceso educativo; (b) debería adoptarse un enfoque más unificado al aprendizaje en ambos sistemas y (c) debería prestarse atención a los desafíos enfrentados por los niños pequeños al entrar a la escuela o a la transición de una etapa a la otra.

El Segundo informe, *Starting Strong II* (OECD, 2006) da dos enfoques principales que son adoptados por los países miembros: uno siguiendo el modelo “estar preparados para la escuela” y otro “la tradición pedagógica social”. El enfoque “estar preparados para la escuela”, adoptado por *Francia* y *el mundo anglo parlante* se concentra en el desarrollo cognitivo en los primeros años, y en la adquisición de una variedad de habilidades de aprendizaje y disposiciones que los niños deberían desarrollar como resultado de las experiencias en clase. Los contenidos y métodos pedagógicos en la educación inicial y en la educación primaria se han puesto más juntos, generalmente favoreciendo los enfoques académicos y aquellos centrados en el docente.

La tradición “social pedagógica” adoptada por los países Nórdicos y Centroeuropeos ve el ECE como una amplia preparación para la vida, y la etapa en la que se establecen los fundamentos para un aprendizaje de por vida. Se enfatiza el apoyo a los niños en sus tareas de desarrollo e intereses presentes. El enfoque para niños abarca cuidado, crianza y educación. Los lazos con la escuela primaria – y servicios de tiempo libre – se mantienen a través de una variedad de mecanismos, y hay un gran reconocimiento de que la pedagogía preescolar debería influenciar al menos los primeros años de la escuela primaria.

Mientras que en el primer modelo, la conexión es vista desde el punto de vista de la escuela, de modo que ECE sirve los objetivos de la educación pública y proporciona a los niños herramientas de “preparación para la escuela”; en la segunda tradición, hay una fuerte creencia de que la pedagogía de la educación inicial debería permear las clases inferiores de la escuela primaria (OECD, 2006, p. 59). El informe describe esta tradición de la siguiente manera:

...la educación inicial es vista como una amplia preparación para la vida. Los padres son vistos como socios importantes y la institución de educación inicial es concebida como unión entre la esfera pública y privada, que toma totalmente en cuenta los derechos de los padres y los intereses de los niños. Un enfoque más holístico del aprendizaje es practicado y se pone más énfasis en aprender a vivir juntos y apoyar a los niños en actividades de desarrollo y en sus intereses. Los marcos de los programas de estudio nacionales guían el trabajo de los centros y orientan, en términos generales, el trabajo pedagógico y el contenido de lo que los niños aprenden.

Este enfoque parece estar cerca del significado de desarrollo sustentable presentado en este artículo mediante un énfasis en el rol de ECE para apoyar a las familias y ampliar las necesidades de desarrollo de los niños pequeños, combinando cuidado, crianza y aprendizaje. Ayuda a asegurar el bienestar de los niños pequeños y la conceptualización apropiada de las instituciones de educación inicial, y por lo tanto, puede ser una referencia importante en la discusión sobre el rol de ECE para una sociedad sustentable.

En Brasil, se ha iniciado una relación más estrecha entre ECE y la escuela obligatoria con la aprobación de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional – LDB/96, que reconoce ECE como la primera etapa de la educación básica y unifica los servicios en el mismo sistema educativo, generando un conjunto de medidas, incluyendo la capacitación de los profesionales de ECE.

La transición de los servicios al sistema educativo ha tenido diferentes ritmos en todo el país. En algunos estados se inició incluso antes de la aprobación de la ley; en otros la transición recién se ha iniciado. En cualquier caso, se puede decir que el enfoque de los dos sistemas ha traído tanto ventajas como riesgos. El lado positivo es la mejora de las bases institucionales de la educación inicial, especialmente en lo que tiene que ver con las normas, monitoreo, control y evaluación de los servicios así como el enfoque pedagógico. El lado negativo, sin embargo, es que como la educación inicial se vuelve más totalmente integrada al sistema educativo, los servicios se han vuelto más “similares a la escuela” en lo que refiere a las horas de clase, personal, relación niños-adulto, entorno físico y pedagógico, y a la vez más aislado del bienestar del niño, salud y áreas relacionadas.

Además, la redefinición de los servicios establecida por la Ley Nacional de 1996 (guarderías para niños menores de 3 años e instituciones preescolares para niños de entre 4 y 6 años, en contraste con la división tradicional por objetivo) – guarderías de tiempo completo para familias pobres y de medio tiempo para niños de entre 4 y 6 años – ha generado diferentes interpretaciones sobre cómo el sistema de educación inicial debería estar organizado. En muchas ciudades la segmentación de servicios por edad fue seguida por una reducción radical en la atención dada a los niños menores de 3, y en la provisión de tiempo completo para niños de entre 4 y 6 años.

Más recientemente, la cuestión relativa a una relación más cercana entre la ECE (educación inicial) y la escuela obligatoria, ha ganado más fuerza con la aprobación de la ley que incluía a los niños de 6 años en la educación elemental, extendiendo el período de obligatoriedad de ocho a nueve años. A pesar de que la ley establece la fecha de vencimiento en 2010, este cambio trajo nuevamente un viejo debate sobre el rol de ECE para el éxito de la escuela.

El proceso de construir una “relación fuerte e igualitaria con el sistema educativo” se ha visto amenazada por la vieja y poderosa tradición de la educación formal. En muchas formas, Brasil ha adoptado el modelo “escolarizador” como es descrito en el informe OECD (OECD, 2006, pp. 62-63), un término que tiene connotaciones de asumir control sobre la educación inicial en una forma colonizadora. La tendencia a introducir los contenidos y métodos de la escuela primaria en la educación inicial está fuertemente establecida. Hasta hace poco tiempo, la división de la escuela elemental en el Ministerio de Educación era responsable solamente por las clases preescolares ligadas al sistema educativo y las ha administrado según los lineamientos de la escuela primaria. Los docentes de niños preescolares eran capacitados sobre todo con los métodos propios de la escuela primaria y tenían poca o ninguna certificación en pedagogía de educación inicial.

Los niños en edad preescolar iban a grupos de entre veinte y cuarenta niños, atendidos por un docente que en pocas oportunidades contaba con un asistente. Las clases son organizadas, como en la escuela primaria, de acuerdo con el año de nacimiento y los niños pasan gran parte del tiempo adentro, haciendo sus letras y números, preparándose para la escuela. Además, el equipo básico se reduce a sillas, mesas, pizarrón y estantes cerrados. Los niños no tienen fácil acceso a los materiales y recursos

La adopción de términos escolares como alumnos, clases, lecciones y deberes son comunes. Hay una fuerte creencia en que los niños deben ser vistos pero no oídos, que estar callados y sentados son condiciones para el aprendizaje, “ahora no es momento de hablar, ni de mirar para atrás, si no, no aprenderán”; que las actividades tienen que ser realizadas en forma individual, sin la ayuda de sus pares (Andrade, 2006, p. 114).

Los intereses, experiencias y elecciones de los niños pequeños son a menudo ignorados. El juego, la exploración del mundo exterior a la clase, el contacto con la naturaleza, la libertad de movimiento, el intercambio con los compañeros, y los descubrimientos de los niños mismos son pocas veces vistos como componentes pedagógicos importantes. En suma, las necesidades específicas y los patrones de aprendizaje de los niños pequeños son apenas comprendidos y se otorga poco espacio a la visión de niños competentes que pueden pensar y actuar por sí mismos.

Como en muchos otros países, el enfoque “escolarizador” presentado en muchas instituciones preescolares públicas de Brasil, presupone que el niño entra en la escuela primaria ya preparado para leer y escribir y es capaz de adaptarse a los procedimientos normales de clase.

Una fuerte e igualitaria asociación con el sistema educativo requiere consideración de las diferencias fundamentales entre ECE y la escuela obligatoria. La primera marca diferencial es la trayectoria de estas instituciones. A diferencia de la escuela obligatoria ECE no presenta una historia continua y lineal. Como ya se ha mencionado, ECE es una necesidad de la sociedad civil, y su trayectoria está marcada por la discontinuidad, inconsistencias, contradicciones, paralelismos y la superposición de responsabilidades entre sectores sociales y educativos. La convergencia de objetivos sociales y educativos es muy reciente en Brasil; por lo tanto puede soportar toda la incoherencia que viene caracterizando a este campo.

Por otra parte, la escuela obligatoria presenta una evolución más continua. Fue reconocida como un derecho por más tiempo que la educación inicial y presenta objetivos más claros. En síntesis, mientras ECE todavía está buscando su identidad, la escuela obligatoria ya ha marcado una huella; mientras hay un desorden de conceptos en ECE, uniendo los sentimientos más ambiguos sobre infancia y cuidado extra-familiar, la escuela obligatoria ha consolidado significado en el sentido común. Esto ayuda a explicar la enorme distancia entre lo que se dice y lo que se hace en la ley brasileña y lo que se hace en los centros, y porqué la adopción de objetivos y métodos de la escuela obligatoria en ECE se apoya en el sentido común.

Esta pregunta nos lleva a la importancia del desarrollo de la investigación en la representación social de ECE para profundizar nuestra comprensión de este territorio nebuloso donde las instituciones de ECE se fundamentan. Es importante tener en cuenta que las representaciones sociales de la infancia, la familia y ECE presentadas en el universo de los padres, docentes y quienes toman decisiones vienen de una “referencia de pensamiento preexistente” que fueron generadas en escenarios de sentido común y han sido evocadas por largo tiempo, y por lo tanto son difíciles de negociar. (Moscovici, 2005, p. 216).

Uno no puede esperar que las viejas representaciones sean fácilmente superadas tan solo por la aprobación de leyes que legitimen nuevas concepciones y lineamientos. Por el contrario, es necesario buscar los puntos que obstaculizan el progreso y neutralizarlos. El significado y la implicancia de un modelo basado en los derechos humanos y en responsabilidades compartidas entre familia y estado (Haddad, 2002) todavía parecen poco claros para los usuarios, docentes y líderes. Tampoco es clara la pregunta, ni defendida por los centros de capacitación docente, que son los principales generadores de significados. Casualmente, solo recientemente (diciembre 2005) el título de docente de ECE [educación inicial] en Brasil se volvió una responsabilidad del curso de pedagogía, que tampoco tiene una tradición de tratar las dimensiones de ECE que van más allá del tema enseñanza-aprendizaje.

Como dijo John Bennet (2007), “a los niños pequeños colocados en una situación de tipo escolar, demasiado formalizada desde los primeros años les es negada la experiencia de una pedagogía inicial apropiada”. Parece que el fortalecimiento del área, resaltando su cultura específica, su grandeza e identidad (y el logro de un lugar privilegiado entre otros sectores de la educación), es el mayor desafío hacia la colaboración para un desarrollo sostenible. Sin embargo, la expansión del campo ha sido rápida así como su enfoque a la escuela obligatoria sin profesionales calificados apropiadamente.

Si no prestamos atención a este tema, el viejo enfoque de la enseñanza, así rebatido por Paulo Freire, dominado por el modelo “de depósito de conocimientos” de la educación formal, contaminará nuestro sistema de educación inicial. Millones de niños en todo el mundo, especialmente provenientes de familias pobres, experimentarán, en lugar de una pedagogía de educación inicial apropiada, una pedagogía de sumisión.

Referencias

- Andrade, R. C. de. 2006. *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias (La Rutina Preescolar en la Visión de Docentes, Niños y sus Familias)* Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Bennet, J. 2006. ‘Schoolifying’ Early Childhood Education and Care: Accompanying Preschool into Education. [“Escolarizando” Educación Inicial y Cuidado: Acompañando la Educación Preescolar hacia la Educación] Un trabajo presentado en el Instituto de Educación de Londres, 10 de mayo de 2006.
- Guimarães, R. A. 2001. *Ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. (La Ética de la Sustentabilidad y la Formulación de Políticas de Desarrollo)* In: G. Viana et al. (ed.), *O desafio da sustentabilidade. (El Desafío de la Sustentabilidad)* San Pablo: Fundação Perseu Abramo.
- Haddad, L. 2002. *An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care. [Un Enfoque Integrado a la Educación Inicial]* UNESCO Primera Infancia y Políticas de Familia Serie número 3 Paris: UNESCO.
- Morin, E. 2000. ‘Ciência e consciência da complexidade.’[Ciencia y Conciencia de la Complejidad] In: E. Morin and J.-L. Le Moigne, *A Inteligência da Complexidade. [La Inteligencia de la Complejidad]* 3rd ed. pp.25-41. San Pablo: Peirópolis.
- Moscovici, S. 2005. *Representações sociais: investigações em psicologia social. [Social Psychology.] [Representaciones Sociales : Investigaciones en Psicología Social]* 3rd ed. Petrópolis (RJ), Vozes.
- OECD. 2001. *Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Paris: Education and Training Division, OECD. [Comenzando con Fuerza: Educación Inicial. París: División de Educación y Capacitación.*
- OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. París: Education and Training Division, OECD.[Comenzando con Fuerza II. Educación Inicial. París*
- División de Educación y Capacitación OECD. UNESCO. 2003. *Marca para un borrador de un plan de implementación internacional. Decenio de Educación de las Naciones Unidas Para un Desarrollo Sustentable (Enero 2005– Diciembre 2014).* París, Francia.

Educación para la paz en una sociedad sustentable

Selma Simonstein Fuentes, Chile

Resumen

La paz es concebida como un proyecto social basado en la justicia, respeto por los derechos de otros y por las naciones asociadas con solidaridad internacional. En contraposición con este proyecto hay ciertos elementos que se oponen a este estado de justicia – por ejemplo la violencia armada, el modelo económico de violencia, y violencia contra la naturaleza, así como el modelo de violencia política. Educar para la paz es educar para la justicia; por esta razón, son necesarios nuevos modos de percibir, actuar y pensar en políticas sociales y medio ambientales. Las condiciones actuales en América Latina – con contaminación, daño ecológico, el crecimiento desordenado de las ciudades con gran marginalidad urbana, los altos índices de deforestación, erosión y reducción de áreas de cultivo, menores espacios para la supervivencia de las minorías indígenas, el difícil acceso al agua, y recursos naturales cada vez más precarios – se explica por estos efectos indeseables del desarrollo y la modernización. Esta preocupación ha hecho que América Latina busque un “desarrollo sustentable”. El cambio no es posible solamente a través de la educación pero es posible contribuir a través de programas educativos para la paz desde la primera infancia.

Con la creación de la World Organization for Early Childhood Education (OMEP)[Organización Mundial para la Educación Inicial], tras la Segunda Guerra Mundial, sus fundadores quisieron una organización que contribuyera a la paz mundial. Este objetivo fue formalmente expresado en sus estatutos y ha sido constantemente reafirmado durante su historia, permaneciendo en su espíritu. OMEP se ha dedicado a la educación de niños y niñas desde su nacimiento hasta los 8 años de edad, cuando su personalidad se está formando, y su cometido es “buscar formas de instaurar en los niños un espíritu de paz”.

OMEP ha compartido estos ideales básicos con UNESCO y ha contribuido en su área de competencia, declarándose una escuela de paz apoyando a sus miembros para que encuentren caminos de acción educativa para el entendimiento internacional y la paz mundial.

Educando para la paz: dificultades y desafíos

Una de las permanentes aspiraciones de la humanidad, de importancia primaria, es el deseo de paz. Quizás sea la más importante aspiración de la humanidad, puesto que la paz es una dimensión primordial del amor. Puede ser imposible como un logro absoluto, pero han pasado generaciones desde el comienzo de la humanidad en la lucha por obtenerla y mantenerla.

El elemento contingencia hace que estos temas sean de importancia relevante en la educación. La violencia es parte de las noticias que recibimos a diario. Estos hechos, a menudo mostrados en imágenes y a veces con detalles de increíble crudeza, indican con patética insistencia la falta de paz y entendimiento en el mundo. Sin embargo, se están haciendo importantes esfuerzos para cambiar el patrón prevalente; el acuerdo de la 44ª. Sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación reunida en Ginebra en octubre de 1994 definió como cultura para la paz: "un proceso de desarrollo social no violento unido a la justicia, derechos humanos, democracia y desarrollo que puede ser construido solamente por la participación de los individuos en todos los niveles". Este es un mensaje, de Pierre Sané, Subdirector General de Ciencias Sociales y Humanas. El editorial "Un Mundo Mejor es Posible", diciembre 2006 a febrero 2007, es un llamado a la renovación de este acuerdo:

La Paz es concebida no solamente como la ausencia de guerra sino como un proyecto de sociedad basado en la justicia, respeto por los derechos de las personas y de las naciones, en otras palabras, la paz es un principio positivo de las relaciones humanas basadas en la equidad, respeto mutuo, y la cooperación de todos para un bien común. Este concepto delineado por Catalina Ferrer no iguala la paz con la ausencia de conflictos en lo intrapersonal, interpersonal o social. Por el contrario, la paz necesita ser creada, lo que implica, de acuerdo con las circunstancias, la capacidad de enfrentar los conflictos, oponerse a las injusticias confrontar el orden establecido, cuestionar y ser cuestionado, negociar, dialogar, fortalecerse.

Los derechos humanos son concebidos no solamente como un grupo de leyes o como un sistema de regulación internacional presente en la Constitución, sino como un tema considerado permanentemente y como un sistema complejo de relaciones de igualdad al mismo tiempo, en la vida diaria y en las estructuras sociales. En otras palabras, los derechos humanos involucran, por una parte un conjunto de normas que expresan las aspiraciones de cada ser humano y de cada país por una vida decente, y por el otro, las condiciones que permiten el verdadero ejercicio de los mismos en la vida diaria.

Cada uno de estos derechos se contraponen a un deber individual hacia el otro y hacia la comunidad. Es un proceso dialéctico de respeto mutuo, de justicia y de responsabilidad compartida, de igualdad y de apoyo.

La solidaridad internacional es un concepto estrechamente ligado a los derechos humanos y a la paz. De hecho, si la paz es considerada un proyecto de sociedad basado en la justicia, y el respeto hacia los derechos de las personas y de las naciones, a su vez, la solidaridad internacional constituye el camino hacia la paz.

Paz: Utopía social

A pesar de la connotación paradójica de esta palabra, la paz continúa siendo una utopía de todas las naciones. No solamente es la ausencia de guerra, sino también un estado de justicia que no puede ser alcanzado; por el contrario, a veces parece que lo estamos destruyendo. Catalina Ferrer, la sobresaliente educadora, indicó tres factores que van en contra de este estado de justicia generador de paz: (a) la violencia armada, (b) modelo de violencia económica; y (c) la violencia contra la naturaleza. Yo agregaría también como factor: la violencia del modelo político. El tiempo ha pasado, y los mismos factores siguen

trabajando contra la paz. Es una tarea difícil determinar si estos factores son más fuertes que antes. Sin embargo, está claro que juegan un papel importante.

Violencia Armada. Esto continúa sorprendiendo al mundo. Estamos presenciando guerras donde se usan gigantescos recursos. Vemos por televisión el bombardeo de ciudades, donde cada chispazo en la pantalla representa muerte y destrucción. Somos testigos de una fuerza asimétrica aplicada por ejércitos poderosos sobre naciones no desarrolladas, y actos terroristas que solo conocíamos en la ficción. Argumentan que la violencia ejercida está respondiendo a la violencia del otro, convirtiéndose en un intrincado círculo sin respuesta. La violencia se legitima. Con cada acto de violencia, el miedo al otro aumenta: el miedo y la desconfianza lo generan y lo aumentan. No obstante, sabemos que no funciona, y que personas inocentes mueren, los humildes que solo desean la dignidad.

Violencia por razones económicas. La apertura de los mercados mundiales ha tenido como consecuencia una competencia sin precedentes en busca del control del comercio mundial. Uno de los resultados del fenómeno de la globalización es que lo que pasa en una nación afecta a todo el planeta. Hay una lucha entre las naciones, entre regiones y entre compañías transnacionales que nos está afectando a todos. Es una guerra total, y no siempre sin derramamiento de sangre. Además, hay luchas internas en todos los países. Como en todas las controversias, el éxito está en las manos de los competidores fuertes y poderosos. Los débiles son los perdedores. La distribución de las ganancias se ha vuelto más y más desigual. ¿Cómo puede sobrevivir la paz en ese estado de injusticia?

Violencia contra la naturaleza. Como resultado de siglos de explotación (con un inimaginable crecimiento en el último siglo de intervención humana en la naturaleza) estamos ahora presenciando una devastación sin precedentes. Los científicos de todo el mundo están advirtiendo sobre el peligro que se cierne sobre la humanidad. Se está dando una reacción global, pero los países se sienten indefensos cuando enfrentan una reacción negativa de países más grandes, como los Estados Unidos, para la firma de tratados que protejan a la naturaleza de daños mayores que se volverán irreparables. Tenemos la impresión de que incluso la naturaleza se está rebelando contra el pillaje. La naturaleza también tiende al equilibrio – que es equivalente a la necesidad que tiene la sociedad de justicia.

Violencia por razones políticas. Agregué como uno de los factores que redundan en la ausencia de paz la violencia existente en el modelo político. Los tres factores previos podrían cambiar si la inmensa mayoría de los miembros de la sociedad participaran en las decisiones políticas. Sin embargo, no lo hacen. La democracia plena no ha sido alcanzada en ningún país, a pesar de que no podamos notar diferencias significativas. Las decisiones de guerra, que involucran temas de desarrollo económico sustentable, respetuosos de la naturaleza, son tomadas por pequeños grupos que detentan el poder. Las contradicciones entre estos grupos y las grandes mayorías a menudo se vuelven conflictivas y las situaciones de confrontación resultan en una falta de gobernabilidad. La educación para una participación en la vida política parece ser una tarea esencial para la paz.

La paz: un anhelo individual

Aparte de ser una utopía de las naciones, la paz es un anhelo individual. La creación de sentimientos, la creación de profundos lazos de unión, descubren nuestra propia identidad, echan raíces, aprenden a dar y recibir, tienen un sentido de trascendencia, son experiencias espirituales que conducen al logro de la paz interior, tanto individualmente o en grupos de diferentes religiones, grupos de desarrollo espiritual, sectas y organizaciones de ayuda.

Ser capaces de vivir experiencias espirituales suavemente puede derivar de la paz interior que buscamos. La pregunta que nos viene a la mente es: ¿es posible que cerremos los ojos a la luz de realidades dolorosas que debemos presenciar a diario y obtener la paz interior? ¿Es posible alcanzar la paz interior en medio de un mundo de competencia en conflicto, en confrontación, en conflagración? ¿Es posible cerrar nuestros ojos a la luz de las dolorosas realidades que debemos ver diariamente y obtener la paz interior? En algunos casos, puede suceder que cerrar nuestros ojos no sea un intento de ignorar la realidad sino un acto de profundo acercamiento con nuestros latidos, esperanzas y sueños que nos permiten sobrevivir, crecer y la posibilidad de trascender. Para alcanzar la paz interior es probablemente

necesario reconocer nuestras propias limitaciones, y volvernos conscientes que la paz interior nos ayudará a alcanzar a otros más fácilmente.

Permítanme meditar más sobre lo referente a experiencias espirituales, que podrían llevarlos a un estado de paz interior. El construir sentidos es algo que hacemos durante la vida, desde la infancia, no se hace solo por aquellos que han dejado la infancia. Las actividades diarias nos llenan de preocupaciones y a veces de angustia. Los niños son a menudo víctimas de obligaciones tediosas e impuestas, en la escuela y en los hogares. A veces los privamos de sus juegos (que les proporcionan un profundo y constante aprendizaje), obligándolos a realizar tareas que no significan nada para ellos. Aparentemente hacer que “los niños se adapten” a esta situación implica tener niños y adultos sin sentido de vida – por lo tanto, sin paz interior.

La creación de lazos es también algo que uno lleva durante toda la vida. Estos son creados antes del nacimiento. La calidad de los contactos que se establecen a través de la vida nos permite crear lazos emocionales. Todo esto parece muy simple, pero la calidad de los contactos depende del mundo que el niño oye, cómo se lo cuida y acaricia, del tiempo dedicado genuinamente al niño, del amor reflejado en nuestros ojos, de la belleza de nuestras relaciones con todos los que nos rodean. Podemos dar paz solamente si la poseemos. Creamos lazos no solamente con personas. También los creamos con el entorno natural y cultural al cual sentimos que pertenecemos. Aprender a amar a la naturaleza, a sentirnos parte de ella, a cuidarla como cuidamos de nuestras vidas, aprender de ella en todos sus detalles, nos permite crear este vínculo que involucra nuestro sentimiento, nuestro pensamiento y nuestros actos.

Sentir que somos parte de la cultura que nos formó desde nuestro nacimiento – y que tenemos la posibilidad de continuar construyendo durante nuestra vida, con nuestras ideas, nuestras creencias y nuestros sueños – nos permite sentir que pertenecemos a algo que nos trasciende. Este sentimiento de pertenencia nos ayuda a establecernos firmemente y a pararnos frente al mundo con una actitud serena, pacífica y creativa.

Creamos nuestra identidad basados en nuestras relaciones con los demás, recibiendo de los demás lo que somos capaces de aceptar, hasta que se vuelve nuestro, y damos a los demás lo que podemos compartir. “La definición de mi propio yo siempre involucra diferencias con los valores, características y estilo de vida de los otros”. Nos contamos una “historia” de cómo nos vemos a nosotros mismos y la creemos. Así es como empezamos a ser diferentes, hasta que adoptamos nuestra propia identidad. Una auto evaluación positiva va paralela con el sentimiento que estamos transmitiendo a otros, favoreciendo nuestra propia autoestima. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que “no es posible tener identidades personales sin identidades colectivas y viceversa”. Pertenecemos a una comunidad con la que nos identificamos. La concepción de la comunidad también se vuelve una suerte de “historia” que aceptamos colectivamente y que, con algunas diferencias, aceptamos individualmente. Es la historia colectiva con la que la comunidad se identifica, y con la que también nos identificamos, a pesar de que nunca es una identificación total debido a nuestras propias características.

Depender de nuestra capacidad para concebir una identidad individual con una autoestima adecuada reconociendo las cualidades positivas de otros, nos ayuda a establecer relaciones con otros. En la misma forma, las naciones o comunidades que conciben sus identidades positivamente y son capaces de reconocer en otras naciones o comunidades sus cualidades características distintivas, son capaces de compartir una relación en paz.

La educación tiene una misión relevante para ayudar a los individuos y comunidades a crear identidades para la paz. Las niñas y los niños que tienen una identidad que les da seguridad, una capacidad de contacto y empatía, son seres de paz. Por otra parte, aquellos que son concebidos como débiles, aislados y solitarios se vuelven seres hostiles y tristes. Sacarlos de esa situación es una tarea difícil. Aquellos con una identidad positiva contribuyen a la paz, a las naciones y comunidades que se valoran a sí mismas, sin deteriorar los valores de otros.

Los desafíos del desarrollo sustentable

El desarrollo sustentable se refiere a los aspectos políticos, sociales, medio ambientales e institucionales del desarrollo, basados en nuevas éticas donde la equidad y los derechos humanos están en el centro del proceso.

Se requieren nuevas áreas de discusión donde los distintos actores sociales construyan un nuevo proyecto de sociedad. Tanto el estado como el mercado son insuficientes: se necesita la participación de la sociedad civil. Esta participación es vital para alcanzar un consenso sobre el tipo de desarrollo a construir.

Las condiciones actuales en América Latina – como la contaminación, deterioro ecológico, industrialización, la expansión no planeada de ciudades con gran marginalidad urbana, los índices de deforestación, erosión y reducción de tierra cultivable, el espacio reducido para la supervivencia de las minorías indígenas, el difícil acceso al agua y a los recursos naturales, que son cada vez más precarios, son explicados como algunos de estos efectos indeseables del desarrollo y la modernización.

Es esencial recrear el concepto de “desarrollo”. Elizalde y Quiroga sostienen que el concepto de “desarrollo”, con su significado inferido de “sustentable” requiere ser disociado de la noción de “desarrollo” entendido como crecimiento (2000). La diferencia entre ambas nociones, por ejemplo desarrollo/crecimiento, entendido como una progresión ilimitada, supone una posibilidad siempre abierta de expandir el horizonte, porque las limitaciones sistémicas son desconocidas. Se piensa que generalmente habrá alguna forma de superar las limitaciones que surgirán por el tratamiento de algunas de las variables involucradas. El nuevo concepto reconoce la existencia de límites o umbrales. Una vez estos se traspasan, se generan inevitablemente condiciones catastróficas o tendientes al colapso de los sistemas que se están desarrollando.

El desarrollo, como es descrito por Denis Goulet, requiere claros contenidos éticos – respeto por la diversidad cultural y biológica, la coexistencia de pluralidad de racionalidades: es decir, tolerancia, reconocimiento de pluralidad de modelos potenciales, un enfoque no-reduccionista de la economía, la valoración de los seres humanos como el valor último que no es meramente instrumental, el sagrado respeto por la biosfera como la base para sostener la vida humana, y la responsabilidad por el manejo del Cosmos y la integridad y supervivencia de la naturaleza (2000).

De la misma manera, estos autores sostienen que el desarrollo también debe involucrar la existencia de una ética profundamente solidaria, expresada en la solidaridad interna entre las personas, la solidaridad internacional e intergeneracional. La solidaridad sola puede contrarrestar los efectos de las dinámicas excluyentes de las fuerzas del mercado y de los procesos de crecimiento, operando sin ningún control ni regulación.

La preocupación por el deterioro medio ambiental producido por el modelo de desarrollo y la introducción de la idea de que hay ciertos límites ecológicos al crecimiento económico, han dado lugar a la noción de “desarrollo sustentable” que ha sido definido como el “que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la posibilidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.” (Brundtland, 1986).

Se desarrolló una experiencia de un programa de derechos humanos con niños preescolares en New Brunswick, Canadá, en 1991, con los siguientes objetivos:

- Aprender a conocerse a sí mismo y realizar su propio potencial, con auto-respeto y en armonía de ambos.
- Aprender a establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y en la cooperación.
- Aprender a relacionarse con la realidad social basándose en el respeto por las diferencias socio-culturales y la solidaridad.
- Aprender a estar en contacto con el medio ambiente natural basados en el respeto por el medio ambiente.

Sin pensar que el cambio social solamente pueda ser logrado a través de la educación, creemos que en la medida que se establezcan vínculos de cooperación entre los diferentes niveles del sistema educativo y la educación no formal, se puede contribuir al desarrollo tanto de la conciencia como de la práctica de los derechos humanos. Permítanme citar a Andrés Domínguez Vial (2003), 'La educación para los derechos humanos evoluciona de educación para las personas a través de la educación de la comunidad y la sociedad como un todo...Por ende no es un programa que pueda ser reducido a una cierta actividad pedagógica y una cierta forma de comunicación social. Entonces la educación para los derechos humanos parece ser el desarrollo, la habilidad de liberar, que por medio de la auto transformación y la transformación del medio ambiente, permite expandir la capacidades de vida de las personas y del grupo social."

Referencias

- Bruntland, G. (ed.). 1987. **Nuestro Futuro Común: Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo**, Oxford.Oxford University Press.
- Domínguez, A. (2003) **Educación y Derechos Humanos, la Práctica de la Comisión Chilena de Derechos Humanos** *Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Visión de Chile*, p. 28.
- Ferrer, C. 1993. **Educar Para los Derechos Humanos, Paz, Protección del Medio Ambiente y Solidaridad Internacional: Programa Francófono de Educación Preescolar de New Brunswick.** *Perspective Magazine*, No. 7.
- Larraín, J. 2005. **América Latina Moderna. Globalización e Identidad.** p. 93.Santiago de Chile, LOM Editions.
- OMEPE. 1998. **50 años al servicio de la Educación Inicial.** Goutard, Madelaine.
- Participación, superación de la pobreza y desarrollo sustentable. Aprendizaje de los fondos sociales y ambientales de América Latina y el Caribe.** Fondo de las Américas, Fosis, Marzo 2000, Santiago de Chile.

Construyendo una sociedad armoniosa y ECE [educación inicial] para un desarrollo sustentable

Liu Yan y Liu Fengfeng, China

Resumen

Este artículo trata el concepto de desarrollo sustentable con la filosofía china de la armonía, y explora los enfoques de ECE para un desarrollo sustentable en China, con una visión global. Los autores creen que la educación inicial juega papeles importantes en la construcción de una sociedad sustentable y armoniosa. ECE para un desarrollo sustentable consiste en ECE para un desarrollo sustentable de por vida y para que los niños pequeños aprendan con miras a él. “Programas de estudio integrados con ESD [Educación para un Desarrollo Sustentable]”, “preguntas de la vida real”, y “juguetes caseros”, etc., podrían ser adoptados como enfoques apropiados y efectivos del aprendizaje de los niños en la primera infancia para un desarrollo sustentable.

Las definiciones de “desarrollo sustentable” y de “sociedad armoniosa”

Puede decirse que el concepto de desarrollo sustentable es el resultado de una serie de crisis que los seres humanos han estado enfrentando y siguen enfrentando. Desde la mitad del siglo pasado, los humanos han sentido claramente el peligro y problemas en el medio ambiente, la sociedad y la economía debidos al creciente deseo de riqueza material y comportamientos no racionales. Es no solamente necesario tratar estos problemas, sino incluso más esencial ver cómo están inter-relacionados, y reconocer la necesidad fundamental de desarrollar una nueva perspectiva basada en el principio de sustentabilidad.

El concepto de desarrollo sustentable emergió en los años ochenta. Se han introducido varias definiciones del término a través de los años, y la más comúnmente citada viene del informe Brundtland, 1987, *Our Common Future* [Nuestro Futuro Común.] Sostiene que el desarrollo sustentable es aquel que “satisface las necesidades del presente sin comprometer la posibilidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”, lo que significa que no podemos causar un daño irreversible al capital natural en el largo plazo a cambio de beneficios en el corto plazo. En los noventa, la World Conservation Union [Unión para la Conservación Mundial] definió el desarrollo sustentable como “mejorar la calidad de vida humana mientras vivimos dentro de la capacidad de apoyar los ecosistemas”, lo cual pone énfasis

en mejorar la calidad de vida humana pero protegiendo la capacidad de la Tierra para la regeneración. Las dos definiciones se centran en la relación entre las personas y el medio ambiente. Para la Cumbre de Johannesburgo de 2002, la definición de desarrollo sustentable se había extendido con las dimensiones de justicia social y de lucha contra la pobreza, y el desarrollo sustentable ahora abarca tres grandes dimensiones integradas: social, económica y ecológica, para todos los temas de desarrollo.

El concepto de desarrollo sustentable ha ganado amplia atención en China tan pronto como apareció. Desde los ochenta la economía ha venido creciendo rápidamente en China y ha mejorado en gran forma la calidad de vida de los chinos. Por una parte, ha sacado a 200 millones de personas de la pobreza, creando a la vez algunos problemas medio ambientales y socio económicos serios por otra. Ejemplos de esto último son el daño al medio ambiente, y la escasez de recursos naturales, el desarrollo desigual de las áreas urbanas y rurales, la amplia brecha entre ricos y pobres, etc. En respuesta a una necesidad urgente de crear un equilibrio entre el progreso económico y social, con preocupación por el empeoramiento del medio ambiente natural, el pueblo chino y su gobierno han puesto en práctica un nuevo plan para construir una sociedad armónica en un sentido circular, como por ejemplo un enfoque al desarrollo sustentable de las actividades humanas, el medio ambiente y la sociedad, que ha obtenido reconocimiento en todo el país.

“La armonía es valiosa”, es la filosofía tradicional de la cultura china. En la Antigua China, la palabra “armonía” estaba conectada originalmente con la música, y luego se extendió a los corazones humanos, como dice la Doctrina de Mean “Cuando la alegría, el enojo, la tristeza y el placer se desarrollan hasta los niveles apropiados, se llama armonía”. “La Armonía es la penetración del Camino a través de todo bajo el Cielo”. Se había usado para interpretar las relaciones entre las personas. Por ejemplo, puede describir una vida de casados felices (un matrimonio feliz es como dos instrumentos musicales tocando en armonía). Finalmente la armonía se convirtió en un ideal de vida social y política. Zhong Chang Tong, un político y consejero de CaoCao, un político y militarista que vivió hacia fines de la Dinastía de East Han (A.D.25-220) dijo, “la armonía es la base de la paz y la tranquilidad y la falta de armonía es la causa de caos y calamidades”. Inspirado en la filosofía cultural tradicional de “armonía”, ahora tenemos una explicación moderna para la necesidad de asegurar el desarrollo armonioso de la sociedad – la armonía entre los seres humanos y la naturaleza, la armonía entre las personas y la sociedad en la que viven, y el desarrollo armonioso del individuo.

La armonía entre los seres humanos y la naturaleza

Los seres humanos y la naturaleza son iguales, y deberían convivir armoniosamente. Los seres humanos no son los anfitriones de la naturaleza. Para desarrollar una relación armoniosa entre los seres humanos y la naturaleza es necesario reforzar su protección. Un proverbio chino dice, “No seques el estanque para pescar, no quemes el bosque para cazar.” No podemos causar un daño irreversible al capital natural en el largo plazo para obtener beneficios a corto plazo. Es una cuestión de gran urgencia reconstruir una relación equilibrada entre los seres humanos, y tomar toda clase de medidas para proteger el medio ambiente para recuperar un ecosistema de apoyo.

La armonía entre las personas y la sociedad

Las personas en la sociedad deberían convivir en forma armoniosa. Como Mencius, un gran filósofo chino dijo, “Las oportunidades de tiempo concedidas por el Paraíso no son equivalentes a las ventajas de situaciones proporcionadas por la Tierra, y las ventajas de situaciones proporcionadas por la Tierra no son equivalentes a la unidad que surge del acuerdo entre las personas”. Esto significa que la armonía entre las personas es la más importante llave para el éxito. Las relaciones humanas juegan un rol más crítico que las otras, incluso hoy. Una sociedad armoniosa en la China de hoy debería ser construida en

tal forma que sea democrática y legal, justa, honesta y amable, enérgica, estable y ordenada. Deberíamos hacer un gran esfuerzo para establecer un sistema social justo que garantice los derechos humanos de todos, que achique la brecha de riqueza que se hace cada vez mayor y reduzca el fenómeno de la pobreza, especialmente en las áreas rurales para aumentar la armonía entre las comunidades

El desarrollo armonioso del individuo

El desarrollo sustentable no solamente es necesario para la sociedad (las personas en general) sino también para el individuo. El desarrollo sustentable social puede ser alcanzado solamente si todos pueden desarrollarse en una forma sustentable. Para el individuo, el desarrollo sustentable es la capacidad de aprendizaje y desarrollo de por vida que está basado en el desarrollo totalmente armonioso de la persona. Si el desarrollo general de la persona es armonioso, su desarrollo puede ser sustentable.

Una educación de calidad es la condición más importante para el desarrollo armonioso y sustentable de las personas. Deberíamos hacer un gran esfuerzo para construir un sistema educativo de calidad con igualdad de oportunidades, y para formar una comunidad de aprendizaje que apoye el aprendizaje de por vida de todos. La sociedad debería ayudar y apoyar el desarrollo sustentable de todos, fomentando, respetando y protegiendo las innovaciones y creaciones de todos.

Características de ESD [Educación para un Desarrollo Sustentable]

El rol de la educación en la protección del medio ambiente fue reconocido en los ochenta. En 1988, UNESCO utilizó el término “educación para la sustentabilidad”, basado en la combinación de los objetivos, características, tareas y contenidos de la educación medio ambiental. Durante la totalidad de los noventa “educación para la sustentabilidad” quería decir principalmente educación medio ambiental, y aspiraba a tratar la crisis medio ambiental.

Sin embargo, la solución de los problemas medio ambientales es muy compleja, e involucra aspectos sociales, económicos culturales y medio ambientales. Es imposible solucionar la crisis ambiental y alcanzar los objetivos del desarrollo sustentable solamente a través del enfoque de la educación medio ambiental.

En diciembre de 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas propuso el Decenio de la Educación con Miras a un Desarrollo Sustentable (DESD) para el período 2005-2014, desarrolló un borrador para un Plan de Implementación Internacional (IIS)[Internacional Implementation Scheme] para el Decenio y explicó ESD manifiestamente como se expresará más adelante.¹³

ESD trata de representar “el ideal y principios del desarrollo sustentable”, y se concentra en los problemas de tres áreas claves del desarrollo sustentable – sociedad, medio ambiente y economía, con la cultura como una dimensión subyacente. Esto incluye la realidad y problemas futuros del desarrollo sustentable tales como los derechos humanos, paz y seguridad, igualdad de géneros, diversidad cultural, entendimiento intercultural, salud, HIV/AIDS, forma de gobierno, recursos naturales, cambio climático, desarrollo rural, prevención y mitigación de desastres, reducción de la pobreza, responsabilidad empresarial, economía de mercado, etc.

13. UNESCO, DESD, 2005.

“ESD es fundamentalmente sobre valores, con el respeto en el centro: respeto por los demás, incluyendo aquellos de las generaciones presente y futuras, por el medio ambiente, por los recursos del planeta en el que vivimos.”

“ESD enfatiza principios holísticos e interdisciplinarios. El aprendizaje para un desarrollo sustentable debe estar incluido en todo el programa de estudio, no como una materia separada”. Los objetivos del aprendizaje para un desarrollo sustentable son extensivos, y se integran con otras disciplinas. Debido a su amplio campo, no puede ser aislado como una materia académica separada. ESD requiere que el programa de estudio sea reconstruido para permitir a los estudiantes entender cómo las materias se vinculan con los problemas ambientales, económicos y sociales.

“ESD es para todos, en cualquier etapa de la vida en que se encuentren. Se da por lo tanto dentro de una perspectiva de aprendizaje para toda la vida, comprometiendo todos los posibles espacios del aprendizaje, formal, no formal e informal desde la primera infancia hasta la vida adulta”.

En suma, ESD es la educación para formar los valores, comportamiento y estilo de vida requeridos por el desarrollo sustentable. El objetivo general de ESD es “integrar los valores inherentes al desarrollo sustentable a todos los aspectos del aprendizaje para estimular cambios de comportamiento que permitan una sociedad más justa y sostenible para todos.”¹⁴ Esta nueva definición colocó la ESD más allá de la estrecha concepción de educación medio ambiental, y resaltó los importantes roles de ESD en la promoción del desarrollo sustentable de la sociedad, el medio ambiente y la economía.

Se están haciendo vigorosos esfuerzos para establecer proyectos de ESD en toda China. Desde 1998 el comité chino de la UNESCO ha organizado y promovido proyectos experimentales ESD EPD en ocho provincias de China, que han involucrado a más de 10.000 docentes y más de 50 millones de estudiantes. En 2003 el Premier chino Wen Jiabao dio instrucciones claras para incrementar ESD: “Es necesario para la mayoría de los ciudadanos, especialmente los jóvenes, reciban educación sobre el medio ambiente, la salud y educación para un desarrollo sustentable. Deberíamos integrar esta educación con educación moral y educación de calidad, y hacerla algo regular e institucionalizado”. Hasta ahora, China ha formulado un plan quinquenal para ESD (2006-2010): más y más docentes y estudiantes están participando en ESD, incluyendo algunas jardinerías para niños de 3 a 6 años. Sin embargo, la práctica de desarrollo culturalmente apropiada de educación inicial para un desarrollo sustentable todavía es un problema que necesita ser explorado.

ECE para un desarrollo sustentable

ECE para un desarrollo sustentable debería incluir dos aspectos: (a) ECE para el desarrollo sustentable de los niños pequeños y (b) el aprendizaje de los niños en edad inicial para un desarrollo sustentable

ECE para el desarrollo sustentable de los niños pequeños

ESD es un aprendizaje de por vida desde la infancia a la edad adulta. La construcción de una sociedad sustentable requiere de personas con una capacidad para un desarrollo sustentable que es también una capacidad para el aprendizaje de por vida y desarrollo. Sin embargo, es el ser humano quien está en el centro del desarrollo sustentable y “todos tenemos un interés en la educación para un desarrollo sustentable”.¹⁵

Para aprender constantemente y ajustarse activamente a todos los tipos de desafíos como una base duradera para la capacidad de aprender durante toda la vida, ESD debería concentrarse en cultivar la capacidad de los niños para un aprendizaje de por vida y un desarrollo sustentable ayudándoles a aprender a ser, a vivir, a asumir responsabilidades y a tomar iniciativas para actuar en la promoción del desarrollo sustentable y contribuir a un futuro más igualitario y sustentable.

14. Ibid.

15. UN Decade for Education for Sustainable Development [Naciones Unidas Decenio para la Educación para un Desarrollo Sustentable] (2005-2014).

Los fundamentos de un desarrollo sustentable de por vida deben ser construidos desde la primera infancia. Esto debe hacerse cultivando su objetividad, iniciativa, independencia y creatividad y promoviendo su desarrollo armonioso. ESD llama a una re-orientación de los enfoques de ECE, desde la enseñanza didáctica a facilitar el aprendizaje activo y la exploración de los niños, desde el énfasis en las habilidades y el conocimiento académicos a la valoración de la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la solución de problemas, herramientas de comunicación y cooperación, etc.

El aprendizaje de los niños pequeños para un desarrollo sustentable

Basados en los valores centrales para un desarrollo sustentable, los objetivos del aprendizaje de los niños en edad inicial para un desarrollo sustentable son cultivar la conciencia, conocimiento, valores comportamientos y hábitos relacionados con el desarrollo sustentable y promover su capacidad de transformar dicho ideal en una realidad. Sin embargo, el ayudar a que los niños entiendan el significado de un desarrollo sustentable, y a que aprendan a tomar medidas relevantes a través de un enfoque apropiado, es el punto central del aprendizaje de los niños en edad inicial para un desarrollo sustentable.

El aprendizaje de los niños en edad inicial para un desarrollo sustentable debería estar enmarcado en su vida diaria y en su juego, integrado a su plan de estudios, no separado de su vida real ni convertirse en una materia separada “Plan de estudios integrado con ESD”, “temas de la vida real”, y “juguetes caseros”, etc. podrían adoptarse como enfoques apropiados y efectivos para el aprendizaje de los niños para un desarrollo sustentable.

Plan de estudios integrado con ESD [Educación para un Desarrollo Sustentable]

“ESD es fundamentalmente sobre valores, con el respeto en el centro: respeto por otros, incluyendo aquellos de las generaciones presentes y futuras, por las diferencias y la diversidad, por el medio ambiente, por los recursos del planeta que habitamos”¹⁶ Es crucial ayudar a los niños a entenderse a sí mismos y a los demás y sus vínculos con el más amplio entorno natural y social, aprender a preocuparse por los problemas concernientes al desarrollo sustentable, y a respetar la diversidad y diferencias de culturas y pueblos del mundo. Estos contenidos del aprendizaje son bastante complicados para que los niños en edad inicial los entiendan. Por lo tanto es importante integrarlos al contenido de los planes de estudio, que deberían reflejar las necesidades actuales de los niños, intereses y experiencias y potencial habilidad. La figura 1 muestra un ejemplo de cómo combinar el respeto por la diversidad cultural y diferencias con el tema “entenderme a mí mismo”. Los contenidos podrían extenderse de “entenderme a mí mismo, “lo que puedo hacer”, “mis amigos”, etc. a entender a los “demás”, “igualdad de género”, y “respeto por la diversidad y diferencias entre pueblos y culturas

16. Ibid.

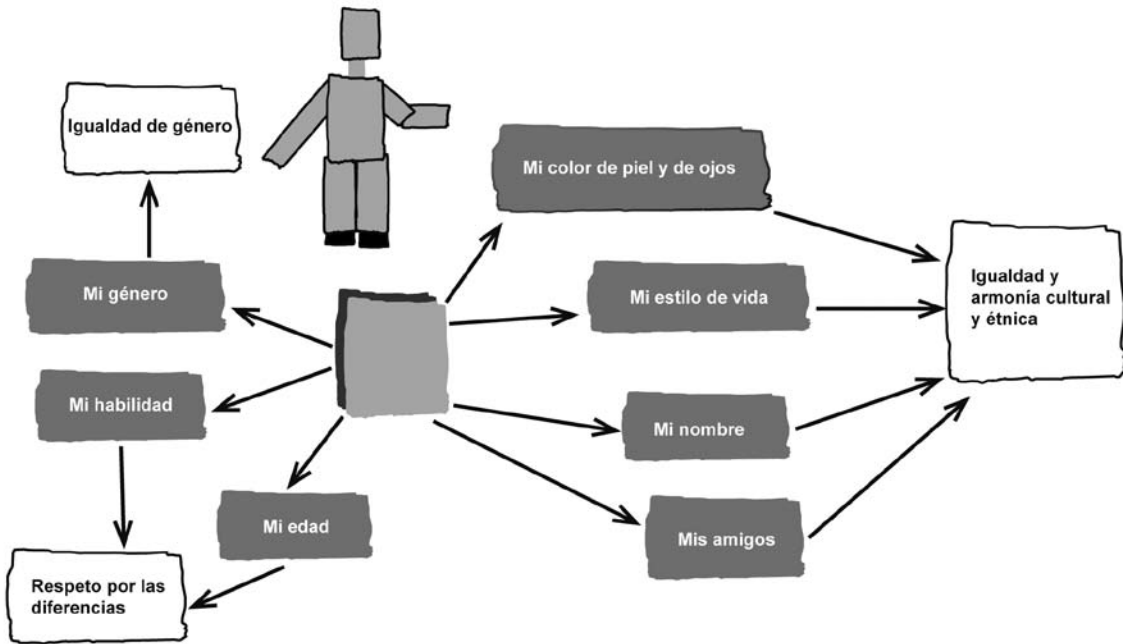


Figura 1- Combinar “respeto” con el tema de “entenderme a mí mismo”.

Enfoque del problema real

Los niños pequeños viven en el mundo real en el que tendrán que enfrentar muchos problemas reales relacionados con el desarrollo sustentable. Tomando estos problemas reales como punto de partida, las actividades proyecto podrían ser organizadas de modo de darles la oportunidad de participar en la sociedad, de expresar sus propias opiniones y de encontrar soluciones. La siguiente red muestra las actividades proyecto de “Tormenta de Arena”. Las tormentas de arena se dan todas las primaveras en Beijing. Los maestros de la guardería iniciaron el proyecto (ver figura 2). Las pinturas realizadas por niños de 5 a 6 años (ver fotos abajo 1-8) muestran su comprensión y soluciones a estos problemas reales.

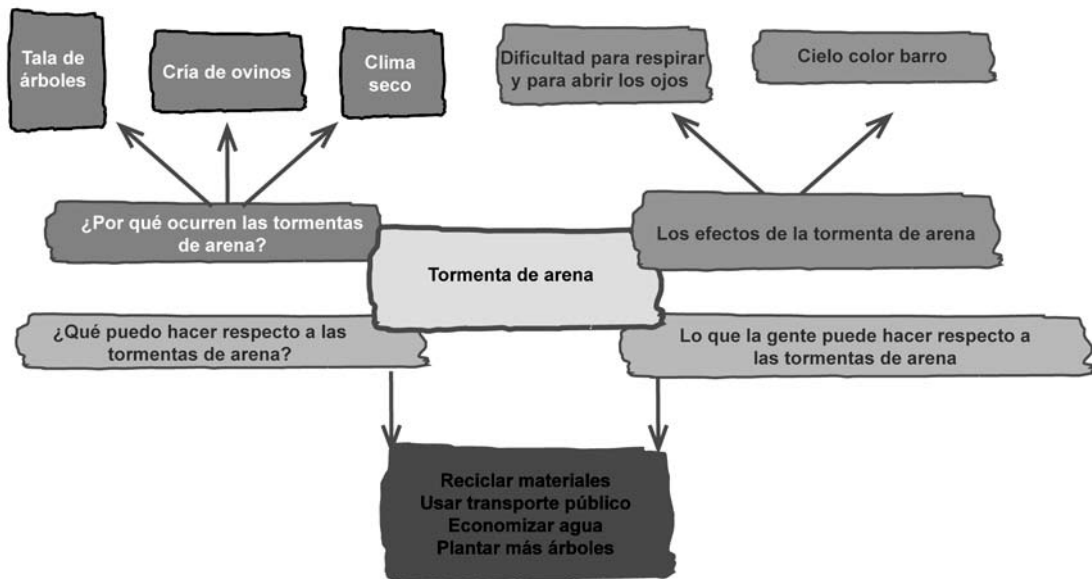


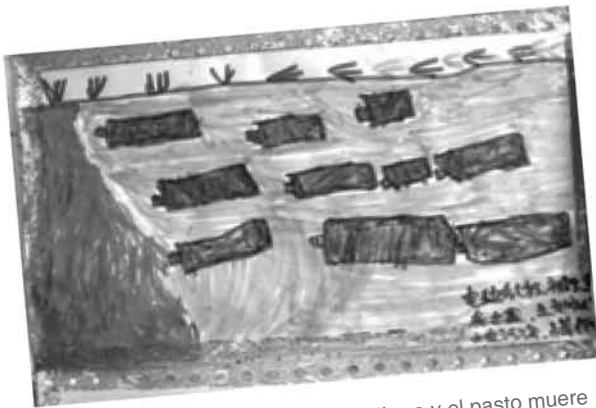
Figura 2. Proyecto “Tormenta de Arena”



1-Los pobres renacuajos estaban en la bolsa de plástico que tiraron en el estanque, y no pueden salir a buscar a su madre



2-Le diré a mi padre que no conduzca su auto una vez por semana para reducir la polución



3-Las baterías usadas contaminan la tierra y el pasto muere



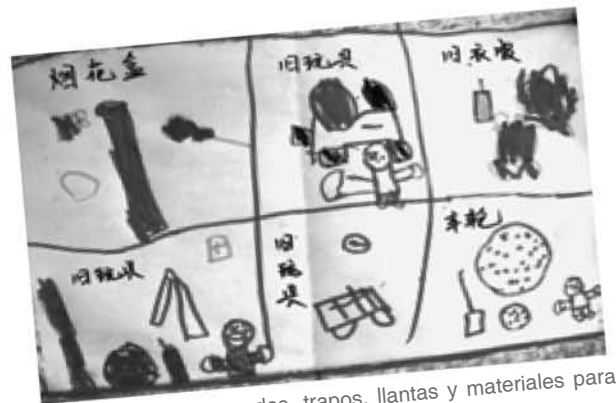
5-Cerezos y pasto



4-Economizar agua



6-Desenchufa el ventilador cuando no lo estás usando



7-Cajas, juguetes usados, trapos, llantas y materiales para reciclar



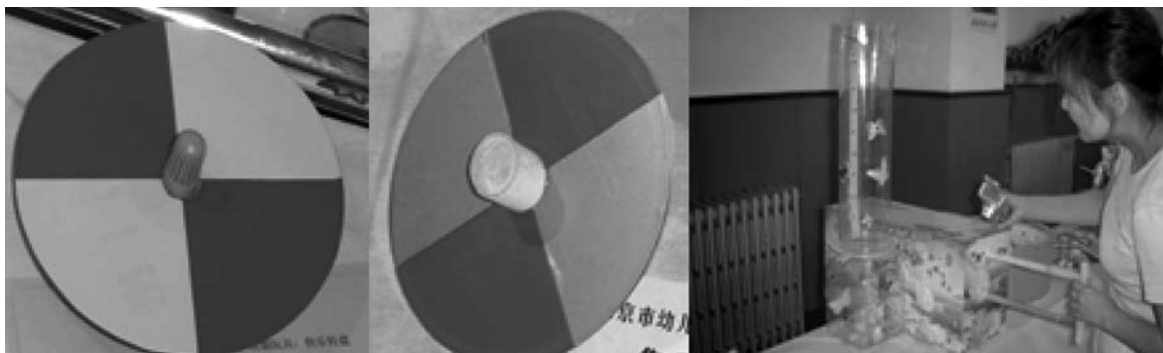
8-Papel usado, vidrio, discos compactos, flores de plástico, escalera, pajas, libros, y conchas de mar son materiales reciclables

Haciendo nuestros propios juguetes

Los juguetes hechos por los niños mismos son lo contrario de los juguetes hechos comercialmente. Hay una gran brecha entre la manufactura de juguetes y su consumo entre los países desarrollados y los países en vía de desarrollo. Como el mayor país productor de juguetes y exportador en el mundo, hay más de 8.000 empresas manufactureras de juguetes en China y alrededor de 3 millones de trabajadores producen el 75 por ciento de los juguetes del mundo. Como país con una gran población de 1.3 billones de personas, hay alrededor de 300 millones de niños menores de 14 años, que constituyen un tercio del número total de niños de esta edad en el mundo. En las áreas urbanas, hay alrededor de 80 millones de niños, lo que constituye un enorme grupo potencial de consumo de juguetes. Sin embargo, para los niños en las zonas urbanas, el consumo promedio de juguetes es equivalente a alrededor de 35 dólares chinos por año, y para los niños de las zonas rurales, es menor a 10 dólares: Es obviamente muy bajo en China, en contraste con un consumo promedio de USD340 por año en los países desarrollados, USD140 en los países europeos y USD 13 en algunos países asiáticos.¹⁷

Pese a que los juguetes no son una necesidad, y los niños pueden jugar con cualquier cosa que tengan a mano, son materiales importantes para el juego y el aprendizaje de los niños. Es responsabilidad de la sociedad y de los adultos el proporcionar a los niños juguetes que salvaguarden su derecho al juego. En el pasado se fomentaban los juguetes caseros para compensar la escasez de recursos educativos en China. ESD nos hizo repensar el valor de esos juguetes. Los juguetes caseros generalmente son hechos con materiales reciclados, lo que no solamente contribuye a conservar recursos, protegiendo el medio ambiente, sino que también promueve la conciencia de los niños, sus actitudes, responsabilidades y medidas para la sustentabilidad. Los juguetes caseros deberían transformarse en una parte importante de ESD. En noviembre de 2007, se llevará a cabo una competencia nacional de construcción de juguetes para docentes y niños en la primera infancia en Beijing, que mejorará aún más las actividades para hacer juguetes y ESD en guarderías. A continuación hay algunos ejemplos de juguetes caseros de Beijing (ver fotos 9 y 10).

Hacer juguetes en las guarderías comprende dos tipos de actividades: (a) los docentes hacen juguetes para los niños; (b) los niños hacen juguetes solos con la guía de los docentes, que es a la vez juego y aprendizaje para los niños. En el proceso de hacer juguetes, los niños exploran, imaginan, crean y solucionan problemas. El hacer juguetes ellos mismos da a los niños alegría y sentimientos de fuerza y éxito.



9. Trompos hechos de CDs usados, papel coloreado y las tapas de lapiceras usadas.

10. Fuelles hechos con una caja, y botella de plástico puede ayudar a los niños a sentir el poder del viento, y el modo tradicional de hacer fuego y cocinar.

17. Conferencia de Política Consultiva del Pueblo Chino, Diario, Mayo 21, 2004, C1.

Conclusión

ESD trata temas locales así como temas globales. Lo global y lo local, lo natural y lo humanístico, forman dos dimensiones de ESD (ver figura 3). Usando la filosofía china de la armonía, la misión de ESD es construir una relación armoniosa entre la naturaleza, las personas y la sociedad. La educación inicial juega un papel importante en la construcción de una sociedad armoniosa y sostenible. Al comienzo, deberíamos ayudar a los niños a que tomen conciencia de que hay solamente una "Tierra", y que las actividades de las personas interactúan unas con otras en el mundo.

En el mundo de hoy, la brecha entre los ricos y los pobres no se ha reducido; todavía existen muchos conflictos y contradicciones. Para lograr un mundo más pacífico y armonioso, es muy importante ayudar a los niños a aprender a entender, apreciar y respetar la diversidad de pueblos y culturas en la primera etapa del aprendizaje de por vida. Las nuevas actitudes y valores van a inspirar más decisiones y medidas tendientes a hacer del desarrollo sustentable un ideal más alcanzable.

	Global	
	Global natural	Global humanístico
	Local-natural	Local humanístico

Figura 3: Las dos dimensiones de ESD

Reconocimientos

Guardería Jin Song No.1, Distrito Chao Yang, Beijing, por su permiso para usar los dibujos de sus niños; al Instituto de investigación de equipo educativo del Ministerio de Educación de China por su permiso para usar las fotos de juguetes caseros.

Referencias

- Guía de Programa de estudio para educación inicial en China, 2001. China: Ministerio de Educación.
- Educando para un futuro sostenible: Una visión transdisciplinaria y acción ceconcertada, 1997. EPD-97/CONF.401/CLD.1. París: UNESCO.
- Consejo Ejecutivo de UNESCO, 172EX/11, PARIS, 2005/8.
- Hao Guowen; Duan Jiabin. 2005. Desarrollo Sustentable y Construcción de un Sistema Educativo para toda la vida, La teoría Frontage, No.18.
- Hu Jintao. 2005. Mejora de la Posibilidad de Construir una Sociedad Socialista Armónica. Discurso en la Conferencia sobre la construcción de una Sociedad socialista armoniosa Plan de Implementación Internacional del Decenio deEducación para un Desarrollo Sustentable (2005-2014). 2005.
- Liu Wenying; Jiang Dongmei; Chen Yunfeng; Lu Genfa. 2005. Principios de auto-organización y Desarrollo Sustentable de ecosistemas complejos, ecología y medio ambiente, 14 (4).
- Qian Lixia. 2005. Desarrollo del concepto y análisis de valor de ESD . ESDen China, No. 4. 2005. Estrategia de Implementación de UNDES D IIS y recomendación en China China. ESD en China, No. 5.

- Shi Gendong; Wang Qiaoling. 2007. ESD Dirigido al Concepto Científico de Desarrollo, Revista de la Universidad Normal de Mongolia Interior (Ciencia Educativa), 20(1).
- La Necesidad de Juguetes en China. Comunicación Política de las Personas, Diario, Mayo 21, 2004, C1.
- Naciones Unidas 2004. Decenio para un Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas (2005-2014). No. 59/237 Decisión.
- UNESCO. 2002. Enseñando y Aprendiendo para un Futuro Sustentable. Introducción.
- Wu Xiusheng. 2004. Juguetes, recién hechos en China Conferencia de Política Consultiva del Pueblo Chino, Diario, 21 Mayo, 2004, C1.
- Yao Li; Hu Xihua. 2006. Explore la Teoría y Práctica del Desarrollo Sustentable, Revista de Suzhou Universidad Vocacional, 17(2).
- Zhang Luqiang. 2006. Teoría del nivel de totalidad del Desarrollo Sustentable, Economía ecológica, No. 9.1

Educación inicial para un mundo sustentable

Yoshie Kaga¹⁸, Francia

Resumen

Este artículo sostiene que una forma efectiva de construir un mundo justo y sustentable es prestarle atención a la primera infancia asegurar un cuidado adecuado y desarrollo a todos los niños y enseñarles los tipos de conocimiento, habilidades y valores – tales como empatía, compartir, respeto por los demás, amor por la naturaleza – que promueven la sustentabilidad desde muy temprana edad. Al sugerir algunas características de la educación inicial que contribuyen a construir una sociedad sustentable, el artículo señala la importancia de fundar los esfuerzos relacionados en las realidades locales: diferentes escenarios formales, informales y no formales; reorientando los contenidos de los programas hacia la sustentabilidad, asegurando políticas de apoyo de la salud, sociales, económicas y de trabajo para los niños y sus familias ; creando asociaciones; e invirtiendo en áreas de la educación en forma holística incluyendo la edad inicial, primaria, secundaria edad adulta, y alfabetización .

El desarrollo ha traído muchos beneficios a la sociedad. Conecta a las personas alrededor del mundo gracias a Internet y otras tecnologías modernas. Las personas en muchas partes del mundo pueden obtener ahora productos frescos (que se cultivan en ciertos países) en su mercado local, y disfrutarlos, dados los modernos medios de transporte y las nuevas técnicas de conservación. Es posible sacar partido y comprar materiales educativos y juegos a bajo precio producidos en países extranjeros donde la mano de obra y los costos de los materiales son muy bajos. Los mercados comunes, la moneda común, y la mercadería común dan cierto grado de confort cuando uno viaja por un país extranjero por primera vez.

Sin embargo, el tipo de desarrollo del cual hemos extraído beneficios, no es, en muchos casos, sustentable. Las bolsas de plástico producen polución y accidentes a humanos y animales en muchos países al ser dejadas en las calles y en los campos debido al uso irresponsable y falta de lugares de procesamiento de basura adecuados. El deseo de producir más mercaderías para el uso local y la exportación han intensificado los conflictos sobre el control de recursos limitados, poniendo en peligro el medio ambiente así como la posibilidad de vida presente y futura de innumerables niños y adultos. La brecha entre los que “tienen” y los que “no tienen” está creciendo, y aquellos que no tienen acceso a los servicios sociales básicos no pueden imaginar la participación en el desarrollo social, económico y cultural.

18. Las opiniones expresadas en este texto son enteramente suyas propias y no deberían ser atribuidas a UNESCO o su División para la Promoción de la Educación Básica.

Los efectos de las prácticas no sustentables afectan al mundo en desarrollo en un modo más agudo, especialmente a los pobres y los desposeídos. La necesidad lleva al mal uso, al sobre uso de todos los recursos a mano (por ejemplo la madera, agua, vegetación) que los ayudan a satisfacer sus necesidades vitales. La pobreza hace que proporcionar educación y salud se haga más difícil y provoca un crecimiento en la población. Puede también ser una fuente de violencia y de guerra, que es destructiva para los humanos y la naturaleza. Un cuarto de la población del mundo consume tres cuartas partes de sus recursos naturales. Se estima que “la riqueza de los 359 individuos más ricos del mundo equivale al ingreso anual de los 2.4 billones de personas más pobres, alrededor del 40 por cientos de la humanidad”. (UNESCO, 1997, p. 9).

En lo que concierne a los niños de corta edad, la falta de igualdad es grande también. Hoy, un niño nacido en el mundo en desarrollo tiene una chance del 40 por ciento de vivir en extrema pobreza; los índices de mortalidad de los niños menores de cinco años son altos en África al sur del Sahara, y en el Sur y en Oeste de Asia.;31 por ciento de los niños en países en desarrollo se encuentran moderada o severamente por debajo de los índices de crecimiento;1.800 niños son infectados con HIV cada día; los niños en situaciones de conflicto y post-conflicto son extremadamente vulnerables (UNESCO, 2006b). En lugares industrializados y urbanos los niños tienen poco espacio para correr y divertirse; están estresados por vivir en edificios llenos de gente y en entornos con polución.

Todo esto necesita cambiar: el cambio es posible a través de la educación. La educación es” la mayor esperanza de la humanidad y el medio más efectivo en la búsqueda para alcanzar un desarrollo sustentable.”(UNESCO, 1997,p. 16). La educación fortalece a las personas equipándolas con valores y habilidades básicas que les permiten reflexionar en forma crítica y tomar decisiones informadas sobre temas y cursos de acción a favor de la paz, la igualdad social y la justicia. La educación también permite a aquellos que están siendo explotados defender sus intereses y el medio ambiente mejor. Para la sustentabilidad, la educación debería abrazar los principios y valores que forman la base del desarrollo sustentable: por ejemplo, “igualdad integracional, paridad de géneros, tolerancia social, reducción de la pobreza, protección y restauración del medio ambiente, conservación de los recursos naturales, y sociedades justas y pacíficas.” (UNESCO 2006 c, p.5).

La educación para la sustentabilidad debe empezar en la primera infancia. El aprendizaje empieza con el nacimiento (Declaración Mundial de Educación Para Todos, 1990, artículo 5) e incluso antes. La educación inicial proporciona los fundamentos para el aprendizaje posterior y el desarrollo. Las habilidades básicas de la vida, tales como la comunicación (incluso las habilidades de pre-alfabetización), cooperación, autonomía, creatividad, resolución de problemas y persistencia son adquiridos y las disposiciones positivas y negativas hacia el aprendizaje (por ejemplo, la motivación para aprender, o el placer derivado del aprendizaje) y la sociedad, se forman en los primeros años. Mientras las habilidades y disposiciones adquiridos en la primera infancia evolucionan durante la vida, pueden ser continuados y reforzados a través de continuas interacciones dentro de las familias y las comunidades.

¿Cómo sería la educación inicial que contribuye a construir una sociedad sustentable? Sería educación inicial que:

- No excluye a ningún niño sobre la base del género, nacionalidad, etnicidad, edad, estatus socio-económico y capacidades. La igualdad es un principio fundamental inserto en el concepto de sustentabilidad (UNESCO, 1997: 22), por ende, el acceso a la educación inicial debería ser igualitario. Los niños son tenedores de derechos, recuerda la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño: todos tienen derecho al desarrollo, al aprendizaje y al bienestar. Todos tienen derecho a un comienzo digno de la vida donde puedan aprender y desarrollarse en un entorno seguro y saludable en el que reciban cuidados.
- Que nutra las disposiciones para el aprendizaje y las habilidades básicas para la vida necesarias para construir una sociedad sostenible. El actuar para la sostenibilidad requiere de mentes inquisitivas, la habilidad de buscar información relevante acerca de las causas de las prácticas no sustentables, y la creatividad para encontrar soluciones innovativas. Necesita ciudadanos responsables que respondan. Necesita disposición y la capacidad de trabajar juntos y aprender de los demás, puesto que los temas de sustentabilidad son interdisciplinarios y pueden ser similares en distintos lugares.

- Que fomente el amor por la naturaleza y actitudes de cuidado y respeto hacia esta. El aprendizaje inicial debería estimular una conciencia de los problemas que las prácticas y el estilo de vida no sustentable acarrearán para las generaciones presentes y futuras, y proporcionar instancias de reflexión sobre las posibles consecuencias de dichas prácticas y estilos de vida. Además, debería ofrecerse oportunidades a los niños pequeños para aprender que los seres humanos son parte de un vasto e intrincado sistema ecológico, y que la sustentabilidad es un problema de todos.
- Que fomente valores como la empatía, el compartir, el respeto por los demás, y la diversidad como positiva y enriquecedora. La sustentabilidad requiere una comprensión de las diversas poblaciones – su historia particular, cultura y tradiciones – y un deseo de vivir juntos.
- Que promueva el contacto de los niños con la naturaleza y que incorpore proyectos concretos al aire libre que les permita tener una conciencia del medio ambiente y de otros temas concernientes a la sustentabilidad. Como los niños pequeños se encuentran en un período sensible al desarrollo social, emocional, cognitivo y físico, la experiencia de primera mano con plantas, flores, vegetación, animales, clima, recursos acuíferos etc., debería ser estimulada. Los proyectos creativos que demuestran interdependencia entre las actividades humanas y el medio ambiente pueden ser concebidos y desarrollados con la participación activa de los niños.

¿Cómo podemos promover ese tipo de educación inicial? Un punto de partida útil para pensar en ello es a nivel local: ¿es en la India rural donde el único modo de lograr un ingreso suficiente es cortar árboles para la industria papelería local? ¿Es en el México urbano donde los niños tienen poco contacto con la naturaleza y viven en ciudades llenas de personas en un entorno estresante? ¿Es en una comunidad de Zambia donde hay muchos huérfanos de VIH que necesitan arreglos alternativos para el cuidado familiar? ¿Es en un vecindario japonés donde ambos padres trabajan muchas horas y tienen poco tiempo para jugar con sus niños (que pasan mucho tiempo en guarderías con escaso personal)?

El aprendizaje temprano para la sustentabilidad puede llevarse a cabo en diferentes escenarios: en familias, comunidades, escuelas, programas de educación inicial, centros de recreación, por nombrar algunos. Debería usarse escenarios formales, no formales e informales. Debe crearse conciencia de que cada uno es responsable por y necesario para salvar el planeta y hacer las sociedades sustentables. Los recursos – culturales (por ejemplo cuentos y canciones del folklore local y ceremonias tradicionales), económicos (por ejemplo, negocios), sociales y políticos (por ejemplo ONGs, y gobiernos) – deben ser movilizados para crear movimientos de aprendizaje relevantes a la sustentabilidad y significativos para los niños pequeños.

Los objetivos, contenidos y métodos de los programas de estudio para edad inicial existentes pueden ser reorientados hacia la sustentabilidad. Se observa que los programas escolares “han tendido en el pasado a reproducir una cultura no sustentable con problemas de desarrollo y de medio ambiente en lugar de estimular a los ciudadanos a pensar y trabajar hacia su solución” (UNESCO, 1997, p. 26). La capacitación de los docentes y educadores debería reflejar los programas de estudio y lineamientos pedagógicos reorientados. Un aprendizaje relevante favorecería una estructura de gobierno que posibilite la flexibilidad y libertad de las autoridades locales y programe al personal para diseñar actividades de aprendizaje adecuadas a los diferentes contextos.

A su vez, el aprendizaje efectivo se hace difícil en un entorno donde los niños no reciben la nutrición adecuada, atención médica, y apoyo físico y emocional en general. Por lo tanto es necesario implementar políticas de apoyo de la salud, políticas sociales, económicas y de trabajo y servicios relacionados para los niños y sus familias. La preocupación por la calidad de la educación inicial nos lleva a prestar atención al contexto más amplio y encarar el tema en forma holística. Los planes para el desarrollo nacional y la reducción de la pobreza deberían incluir la preocupación por el cuidado y el aprendizaje en la etapa inicial. La políticas de promoción de la igualdad de género en el empleo, tales como licencias paternales pagas y otras medidas familiares amigables, deberían existir. En esa materia, es una tarea importante movilizar personas y recursos a diferentes niveles para la educación inicial para la sustentabilidad, y forjar asociaciones con ese propósito. De esto trata el Decenio de Educación para un Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas (2005-2014). El decenio será un éxito solo si todos nosotros – gobiernos, organizaciones internacionales, comunidades, educadores, sector privado y los ciudadanos – contribuimos a eso juntos (UNESCO, 2006c).

El énfasis en la educación inicial también nos lleva a prestar atención a la importancia de mejorar otras áreas de la educación. Los niveles educativos de los padres – especialmente el de las madres – es una forma de predecir el nivel de la calidad del cuidado y la educación que los niños recibirán eventualmente. Por lo tanto, la educación de los padres y de las madres a través de la alfabetización y otros programas no formales debe ser promovida. La inversión en educación secundaria de calidad es crucial, especialmente para niñas, porque ellas forman la fuerza de trabajo de la educación inicial y son futuras madres. La calidad de la educación primaria es necesaria para que los beneficios de la educación inicial continúen. En suma, la inversión en los seis objetivos de Dakar de EFA ¹⁹ es imperativa (Marco de Acción de Dakar, 2000).

En conclusión, el aprendizaje para una sociedad sustentable requiere establecer una nueva relación entre las personas y con el medio ambiente que sostiene la vida humana – una relación que permita a las sociedades buscar el desarrollo “que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la posibilidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”, para usar la frase en el Informe Bruntland de 1987. No es ni un lujo ni una idea noble y abstracta. Es una necesidad (UNESCO, 2006a). Si no invertimos en la sustentabilidad ahora, nuestros niños van a pagar necesariamente un precio mucho más alto, tanto financieramente como en su calidad de vida.

Referencias

Marco de trabajo de Dakar: Educación Para Todos .Cumpliendo con nuestros compromisos colectivos. 2000. Adoptado por el Foro Mundial de Educación , Dakar, Senegal, 26-28 Abril 2000. UNESCO. <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm>

UNESCO. 2006a. Educación para el Mundo de Mañana. Educación Hoy. Febrero –mayo 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144403E.pdf>

2006b. Informe de Monitoreo Global t 2007.Bases firmes. Educación y cuidado Iniciales: París: UNESCO.

2006c. Promoción de una Asociación Global para el Decenio de la Educación para un Desarrollo Suatentable de las Naciones Unidas (2005-2014). París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147361E.pdf>

1997. Educar para un Futuro Sustentable: Una Visión Transdisciplinaria Para una Acción Concertada <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf>

Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos Satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>

19. Los seis objetivos de EFA[Educación Para Todos] son: (1) expandir y mejorar el cuidado y la educación iniciales; (2) universalizando la educación primaria para el 2015; (3) promover el acceso igualitario a un aprendizaje apropiado y programas de habilidades para jóvenes y adultos; (4) alcanzar una mejora del 50% en los niveles de alfabetización adulta para el 2015 y promover un acceso igualitario a la educación básica y la posibilidad de continuar para todos los adultos; (5) alcanzar la igualdad de género en la educación primaria y secundaria para 2005, y alcanzar igualdad de género en la educación para el 2015 (6) mejorar la calidad de la educación.

Precondiciones para el aprendizaje y práctica de los niños para un desarrollo sustentable

Eveline Pressoir, Francia

Resumen

El calentamiento global y la globalización están desafiando al mundo a una velocidad y magnitud que piden un esfuerzo global para desarrollar un mundo más sustentable. Debemos empezar en los primeros años. La inversión en la edad inicial y la construcción de una sociedad sustentable están fuertemente interrelacionados.

Sin embargo en nuestro mundo actual con crecientes desafíos y crisis económicas y sociales, proporcionar a todos los niños condiciones propicias para desarrollarse y aprender es problemático, especialmente en países en desarrollo donde más de 200 millones de niños menores de 5 años no están desarrollando su potencial. La mayoría de ellos viven en el Sur de Asia y los países al sur del Sahara. La comunidad internacional, a través de varios tratados y reuniones, se ha movilizado para superar esta situación y la Association for the Development of Education in Africa (ADEA)[Asociación para el Desarrollo y la Educación en África], en vigor desde 1992, creó un grupo de trabajo para tratar especialmente el Desarrollo en la primera Infancia y la Educación en África. Sin embargo, si tomamos en cuenta la fragilidad del mundo presente, trabajar para asegurar a cada niño “un buen comienzo en la vida” no es suficiente. También debemos trabajar para el Desarrollo Sustentable, y cumplir con las tres mayores limitaciones que están interrelacionadas e interconectadas: (a) medio ambiente y ecología; (b) economía; (c) sociedad y cultura. Pero, ¿qué significa en términos concretos educar a los niños pequeños en el desarrollo sustentable? ¿Cómo pueden los educadores y docentes trabajar sobre estos temas con niños pequeños (metodología, contenidos, estrategias)? Eso también genera preguntas relacionadas con el contexto africano. ¿Cómo enseñamos SD en un contexto de escasez e inestabilidad? ¿Cómo nos aseguramos estos nuevos métodos y contenidos? ¿Cómo tenemos en cuenta los temas culturales? En relación con el enfoque holístico a ESD/ECE, también está claro que ESD debería integrar los tres niveles de intervención identificados: política, servicios y educación a los padres. Para acelerar los cambios, ECE/ESD debería ser parte de un cambio más amplio en la totalidad del sistema educativo: esto sigue la línea del Decenio para la Educación para un Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas (2005-2014).

El mundo está cambiando. Este cambio es más que ambiental – el calentamiento global – es también la globalización social y económica. Los cambios desde la Segunda Guerra Mundial se ven en su velocidad y magnitud; ahora son más rápidos y en una mayor escala. Más y más personas están ahora conscientes de los desafíos resultantes de estos cambios, que ponen al planeta y a la vida misma, sea esta vegetal, animal o humana en peligro, y generan crecientes disparidades en el mundo: el equilibrio entre la naturaleza y el desarrollo humano se está rompiendo, los recursos se hacen más escasos y las disparidades e inequidades están aumentando.

Si queremos introducir cambios para un mundo más sustentable y un futuro mejor, debemos empezar en los primeros años. La inversión en la edad inicial y la construcción de una sociedad sustentable están estrechamente interrelacionados.

La investigación científica ha establecido que los primeros años son cruciales para el desarrollo del individuo tanto en las áreas de desarrollo físico – anatomía y fisiología – y desarrollo psicológico – cognitivo, psico social y formador de la personalidad. Esta posición va desde los logros de la ciencia en las recientes décadas, desde los descubrimientos sobre la evolución del cerebro (70 por ciento del cual se forma antes del nacimiento) y en la evolución del individuo desde la etapa sensor-motora a la etapa pre-operacional antes de los 7 años de edad. La Conferencia de Dakar en 2000 nos recordaba que “El Aprendizaje Comienza en el Nacimiento”.

Las investigaciones y la experiencia también han ilustrado que el dar a los niños pequeños condiciones adecuadas para sobrevivir, desarrollarse y aprender, les da una mejor oportunidad de ser exitosos en la escuela y de ser adultos bien preparados para la vida. En ese sentido, la inversión en el desarrollo del niño en la primera infancia y en la educación inicial es la mejor forma de desarrollo individual y social – y también para el desarrollo sustentable. Es la estrategia más adecuada para romper el círculo vicioso de pobreza intergeneracional. La educación de los niños pequeños es una “inversión en capital humano”. Sin embargo en nuestro mundo actual con crecientes desafíos y muchos cambios económicos y sociales y crisis, dar a todos los niños buenas condiciones para desarrollarse y aprender es a menudo problemático. Deben darse varias condiciones para alcanzar ese objetivo, que es el primero de los objetivos EFA: “Desarrollar y mejorar en todos los aspectos la protección y educación de la primera infancia y especialmente de los niños más vulnerables y desposeídos” Este objetivo está de acuerdo con tratados claves relativos a los derechos de los niños:

- La Convención de los Derechos del Niño (1989), que nos recuerda que todos los niños tienen derechos y que todos los niños son iguales.
- La Declaración Global para la Supervivencia Protección y Desarrollo del Niño (adoptada en la Cumbre Mundial Para los Niños, Setiembre de 1990) y su Plan de Acción.
- The Millennium Development Goals (MDGs) [Objetivos de Desarrollos del Milenio] ratificados por 189 Estados en ocasión de la Sesión Especial de las Naciones Unidas en mayo de 2002.

El último ejemplar de la serie Lancet sobre ‘Desarrollo del Niño en los Países en Desarrollo’ (Enero 2007) estima que “más de 200 millones de niños menores de 5 años no están desarrollando todo su potencial. La mayoría viven en el Sur de Asia y los países al sur del Sahara.” Sigue con esta conclusión obvia: “En países con una gran proporción de estos niños, el desarrollo nacional se verá probablemente afectado”. En relación con el sector educativo, este artículo también nos recuerda que “los desarrollos cognitivos, sociales/emocionales son fuertes determinantes del progreso escolar en los países desarrollados.”

Para enfrentar esta situación, y también de acuerdo con estos principios y fundamentos, la Asociación Para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA) creó un grupo de trabajo para tratar específicamente el desarrollo y la educación en la edad inicial. Este grupo de trabajo viene desarrollando labores desde 1992 e incluye UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el Grupo Consultivo de ECD, la Fundación Dutch Cooperation Bernard Van Leer Foundation y otras organizaciones, y recientemente algunos ministerios que tratan el tema de ECDE (Early Childhood Development and Education) [Educación y Desarrollo en la Primera Infancia] que representan algunos gobiernos africanos. El grupo de trabajo y sus asociados han dirigido y apoyado muchos eventos recientemente para poner ECD y ECCE en el tapete en África: La Conferencia Internacional en Kampala (1999) organizada por el Banco Mundial, con el objetivo de crear conciencia pública y abogar por ECD/ECCE; la Conferencia Internacional Africana en Asmara en 2002, con el objetivo de demostrar que ECD/ECCE puede trabajar en el contexto africano, con muchos casos

de estudio e innovaciones informados ; y finalmente la Tercera Conferencia Internacional Africana llevada a cabo en Accra, Ghana 2005, con el objetivo de poner ECD/ECCE en la agenda política en África (300 participantes y 35 países representados).

El grupo de trabajo cree que para dar a todos los niños condiciones de aprendizaje adecuadas debemos trabajar en varios niveles:

- El primer nivel es trabajar con los padres, familias y comunidades. Los padres son los primeros en dar cuidados y educación a los niños. Incluso en la cultura tradicional hay elementos de sabiduría y conocimiento, actitudes y prácticas que son positivas para el niño, el nuevo conocimiento científico y actitudes relacionadas con las capacidades y necesidades del niño proporcionan nuevos desafíos de los que los padres no siempre son concientes particularmente en países en desarrollo con tantos padres analfabetos. Además, debido a los cambiantes patrones de trabajo, y circunstancias de vida, muchas familias y comunidades están enfrentando nuevos desafíos debido a la pobreza, enfermedades, conflictos, etc. Su capacidad de enfrentar todo eso se fuerza más allá de los límites, con un impacto negativo directo sobre los más vulnerables, los más jóvenes. Por lo tanto, trabajar con los padres es una estrategia clave para asegurar prácticas de cuidado eficientes y condiciones de aprendizaje adecuadas para los niños. Muchos programas tradicionales de desarrollo están tratando de proporcionar el apoyo económico, financiero y técnico y a veces el marco político, protección y seguridad necesarios para el desarrollo. En ADEA también estamos tratando de transmitir el conocimiento complementario sobre supervivencia y desarrollo del niño, y sobre todo de cambiar actitudes y comportamientos algunas veces inadecuados e incluso perniciosos para el niño. Abogar y sensibilizar a las familias sobre una paternidad responsable también es un importante lineamiento que se debe tratar de implementar. Estas acciones son claves para proporcionar al niño un buen entorno para el aprendizaje, y también para prepararlo para la escuela.
- El Segundo nivel es ofrecer a todos los niños una buena calidad de servicios educativos. El Informe Sobre Educación Global (EFA REPORT 2007) confirma que el éxito de los niños en la vida empieza en la primera infancia, y la inversión en ECD y ECCE tiene un impacto directo y positivo en las inscripciones en la escuela primaria, su permanencia, y su finalización. Sin embargo, se ha establecido que las intervenciones que tuvieron en cuenta solamente un sector, por ejemplo, la educación, sin coordinación con los otros, tienen resultados limitados. La coordinación de todos los sectores relevantes, como la salud, nutrición, sanidad e higiene del agua, protección y educación, es ahora ampliamente reconocida como crucial, porque todos los aspectos del desarrollo del niño están correlacionados y pueden ser separados solo artificialmente. Es por eso que estamos promoviendo un enfoque holístico a ECD/ECCE (de conformidad con el Objetivo 1 de EFA): reunir sectores para una respuesta global a los derechos y necesidades del niño, estimulándolos de ese modo a un buen comienzo en la vida y a un buen comienzo en el aprendizaje a través de actividades de aprendizaje tempranas para el niño en edad inicial. “La integración es vista como el modo más efectivo de ayudar a los niños, familias, comunidades y naciones pobres para romper el ciclo intergeneracional de pobreza” (Haddad, 2002). Muchos estudios e investigaciones (Jaramillo y Tietjen en Ghana y Cape Verde, 2001; Arnold en Nepal, 2003) han establecido que los niños que se beneficiaron de intervenciones preescolares están más motivados en la escuela y se desempeñan mejor en el corto y largo plazo.
- Preparar al niño para la escuela no es suficiente. La escuela también debería estar preparada para el niño. La adopción de una pedagogía participativa en el primero y segundo grado; buena preparación y capacitación del docente, procurar material pedagógico adecuado; utilización de un lenguaje que el niño pueda entender (lengua materna); transición suave de la familia o la guardería a la escuela. Todos estos factores contribuyen a reducir la deserción escolar, la repetición y la necesidad de educación especial. Se mejora por lo tanto la eficiencia interna de la educación primaria y se reducen los costos tanto para el gobierno como para las familias. (EFA Objetivo 3). Se hace un pedido para asegurar la asignación adecuada de recursos en estos primeros grados. Muy a menudo, los mejores recursos en materia de docentes, libros, materiales son reservados a los grados altos, pese a que muchos niños ya han desertado antes que puedan beneficiarse de la escuela. El asegurarse de que el niño empieza la escuela en la edad correcta es también un elemento importante.

- Sin embargo, para trabajar en forma eficiente en los tres niveles indicados anteriormente, es necesario un entorno político de apoyo. En África, si los países tienen una política en salud y educación, muchos de ellos no tienen ninguna en sanidad e higiene del agua o protección. Además, con estas políticas, los derechos y deberes de los niños pequeños no son realmente tenidos en cuenta. Algunos países (Ghana, Kenya, Mauritania y Senegal) tienen una política de desarrollo de los niños holística (multisectorial). Algunos otros se hallan en el proceso de desarrollar o aprobar uno (Benin, Burkina Faso, Chad, the Gambia y Nigeria). Un análisis regional del PRSPs (Poverty Reduction Strategy Paper) [Documento de Estrategias para la Reducción de la Pobreza] ha señalado la ausencia relativa de los derechos de los niños en las acciones planeadas. Por lo tanto trabajar con todos los sectores para desarrollar un marco de política holística de ECD y un plan de acción es el tercer pre-requisito para asegurar a todos los niños condiciones adecuadas para la supervivencia, desarrollo y aprendizaje.
- Todos estos puntos son claves para el Grupo de Trabajo ADEA/ECD. Se encuentran en la base de los cuatro puntales y leitmotivs que el Grupo Consultivo de ECD (International Network) [Red Internacional] ha elaborado para la campaña de comunicación este año: (a) comenzar al principio; (b) aprontarse para el éxito; (c) mejorar la calidad de la escuela primaria, y (d) promover la política de desarrollo de la primera infancia.
- Sin embargo, si tenemos en cuenta la fragilidad de la situación del mundo actual, trabajar para que cada niño tenga un “buen comienzo en la vida” no es suficiente. Además de trabajar sobre estos cuatro niveles de intervenciones, debemos también al mismo tiempo trabajar para un desarrollo sustentable.

Los tres pilares para el desarrollo sustentable:

- **Medio ambiente y ecología:** conciencia de los recursos naturales y de la fragilidad del medio ambiente físico
- **Economía:** sensibilidad a los límites y potencial del crecimiento económico y su impacto en la sociedad y el medio ambiente.
- **Sociedad y cultura:** comprensión de situaciones sociales y su rol en el cambio y desarrollo. Formas de ser, de relacionarse, de comportarse y de actuar en forma diferente de acuerdo con el contexto y la historia. Estos tres pilares están interrelacionados e interconectados (enfoque interdisciplinario) Esta es una nueva forma de pensar y de actuar en un mundo con una declinación de recursos, menor equilibrio entre la naturaleza y el desarrollo humano y crecientes disparidades. Adicionalmente, al considerar todas las medidas socio económicas que son urgentes y necesarias para cambiar estas tendencias en una forma sustentable, debemos concentrarnos en la educación.

Educación para el desarrollo sustentable

- Una nueva visión de la educación: dar poder a la gente para que se comprometan con la sustentabilidad.
- Una educación para la democracia.
- La práctica de valores: dignidad y derechos humanos de todas las personas, derechos de las generaciones futuras y responsabilidad intergeneracional, diversidad cultural y compromiso para construir la paz.

Los pilares de la educación para un desarrollo sustentable:

- Aprender a saber: adquirir instrumentos de comprensión.
- Aprender a ser: verse a sí mismo como el principal actor al definir posibles resultados en el futuro.
- Aprender a vivir juntos: participar y cooperar con otras personas en toda actividad humana.
- Aprender a hacer: ser capaz de reaccionar en forma creativa y responsable en todos los entornos.
- Aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad: desarrollar respeto por el medio ambiente, solidaridad social y no-discriminación

ESD en ECE [Educación para un Desarrollo Sustentable en la Educación Inicial]

Como ya se ha señalado, los primeros años son cruciales en el desarrollo de la personalidad de un ser humano. Si queremos introducir nuevas formas de pensar y un nuevo estilo de vida, debemos empezar por la educación inicial (ECE). Esta es la llave para nuestro futuro.

Sin embargo, ¿qué significa en términos concretos educar a los niños para un desarrollo sustentable? ¿Es el acceso a cuidado y educación de calidad? ¿Es conciencia y prevención? Es moldear un estilo de vida en esta edad formativa?" (Hopkins,2007).

¿Cómo podrían educadores y docentes trabajar sobre estos temas con los niños pequeños?

- **Metodología:** enfoque de solución de problemas en ECE (proyectos preescolares).
- **Contenidos:** temas ambientales y reglas; promover valores (derechos humanos y derechos de los niños) y actitudes.
- **Estrategias:** interacciones de los niños, padres, docentes relacionados con estos temas.

La experiencia nos muestra que los niños pequeños son capaces de entender los temas ambientales y proponer soluciones adecuadas en su entorno. La Agencia Nacional Sueca para el progreso de la escuela ha preparado un sumario del "premio a la escuela sustentable" describiendo las características de los métodos de enseñanza, los contenidos educativos para el desarrollo sustentable en general. Una perspectiva similar puede ser aplicada a ESD en ECE.

Para acelerar los cambios, ECE/ESD debería ser parte de un cambio más amplio en la totalidad del sistema educativo: esto está en sincronía con el Decenio de las Naciones Unidas para un Desarrollo Sustentable (2005-2014).

Preguntas relacionadas con el contexto africano sub-Sahara:

Primero, ¿cómo "enseñamos" desarrollo sustentable en un contexto de escasez e inestabilidad (pobreza, falta de recursos, discriminación y guerras) que es diferente de aquel en los países desarrollados? Por ejemplo ¿Cómo se enseña a cuidar el agua en un entorno de abundancia y fácil acceso en los países desarrollados, contra la enseñanza del mismo objetivo en un entorno donde el recurso es escaso, donde los niños caminan durante horas para conseguir agua?

Una buena hipótesis de trabajo es que la perspectiva de ECE/ESD, basada en principios comunes y valores claves como los derechos humanos y los derechos de los niños, debería ser contextual y estar

relacionada con el contexto socio-cultural y económico. Esto es un llamado a la investigación sobre el tema en varios contextos. En la reunión de Goteborg, Arjen E. J. Wals (2005) se identificaron ocho criterios que podríamos tener en cuenta:

- Inmersión total: aprender haciendo.
- Diversidad de estilos de aprendizaje.
- Participación activa: desarrollo del discurso y propiedad utilizando el conocimiento del estudiante y sus ideas
- Los valores de valorizar: exposición del estudiante a un modo alternativo de conocimiento y valoración a través de la auto-confrontación.
- Balancear lo lejano y lo cercano: la integración del medio ambiente y otros temas globales.
- Un enfoque a través de casos de estudio.
- La dimensión social del aprendizaje.
- Aprender para la acción.

Segundo, ¿cómo nos aseguramos de que estos métodos y contenidos se apliquen en entornos donde el porcentaje de preescolares es muy bajo, y donde incluso en las comunidades donde existen escenarios de enseñanza preescolar, los educadores no están bien capacitados, no se les paga adecuadamente y tienen un muy bajo estatus social?

Tercero, ¿cómo tenemos en cuenta los temas culturales relacionados con el desarrollo sustentable en ECE?

- El lenguaje de la enseñanza contra la lengua materna en el entorno familiar, por ejemplo, lenguaje científico pedagógico contra la presión social y la necesidad de una segunda lengua extranjera en el contexto del mundo.
- Los derechos del niño a expresarse contra los patrones de relacionamiento cultural que gobiernan las relaciones entre los niños y los adultos.
- El comportamiento del consumidor (más importante en el Norte, pero también presente en el Sur).
- El rol de la prensa.
- Problemas de género: roles de género tradicionales, mayormente mujeres en escenarios preescolares como modelos a seguir, etc.
- La importancia de las prescripciones religiosas.

En relación con el enfoque holístico a ECD/ECE, es claro que ESD debería integrar todos los niveles previos identificados: (a) política (b) educación – servicios, programas o métodos de estudio; y (c) educación a los padres: interacciones entre los padres y los niños pequeños.

... y por supuesto, ¡deberíamos empezar por cambiar nosotros mismos!

Referencias

- Arnold, C. 2003. *¿Cuál es la Diferencia? El impacto del desarrollo de la primera infancia Programas: Un estudio de Nepal Sobre el Efecto en los Niños, su Familia y en la Comunidad.* Save the Children, [Salven a los Niños] 2003.
- Haddad, L. 2002. *Un enfoque integrado a la Educación y el Cuidado Iniciales y Políticas Familiares Serie No 3, París: UNESCO.*
- Hopkins, C. 2007. *ESD & ECE para la creación de un Futuro más Sustentable: Presentación UNESCO y UN University Chairs [Cátedras de las Naciones Unidas]– Goteborg. Mayo.*
- Jaramillo, A.; Tietjen, K. 2001. *¿Podemos hacer más por menos? Una mirada al impacto y Consecuencias de las Instituciones preescolares en Cabo Verde y Guinea.* Banco Mundial.
- Seerie Lancet . 2007. *Desarrollo del Niño en los Países en Desarrollo . Enero .*
- UNESCO. 2007. *EFA Informe de monitoreo Global: Bases fuertes: Educación y Cuidado en la Primera Infancia. París.*
- Wals, A.E.J. 2005. *El Fin de ESD el principio del Aprendizaje de transformación– Enfatizar la E en ESD. (Göteborg Consulta sobre Sustentabilidad en la Educación Superior). Diciembre.*

Educación eco-inteligente para una vida futura sustentable

Tricia Herbert, Reino Unido

Resumen

En los últimos años la educación inicial parece haber estado rodando sobre una cinta transportadora de adquisición de habilidades académicas tendientes al empleo, a expensas de un tipo de educación que ayuda a los niños a encontrarle el sentido a sus propios mundos inmediatos, y permite tiempo para que ellos adquieran importantes habilidades fundamentales – para pensar, para las relaciones humanas, comunicaciones, etc. Este artículo sugiere que hacer de “el arte de vivir en un lugar” el centro de la educación inicial puede contrarrestar la desconexión de las sociedades “desarrolladas” de los procesos naturales del medio ambiente, y de esa forma de sus fuentes de comprensión y valoración del mundo natural. Si su educación inicial da a los niños una oportunidad de desarrollar un sentimiento de estrecho arraigo hacia el lugar de la Tierra donde están creciendo, tiene el potencial de alimentar un sentido de cariño por la Tierra y todos sus habitantes que puede apoyar elecciones y decisiones fundadas en una ética centrada en la Tierra y la humanidad que no explote ni excluya.

La conciencia de que vivimos en un planeta con recursos limitados, y muy desigualmente distribuidos está creciendo en todo el mundo. Estos recursos no existen en forma aislada esperando a ser explotados, sino que son parte de los procesos dinámicos naturales de la Tierra; están interconectados en redes intrincadas y lazos que se retroalimentan, y nosotros los humanos somos parte de esos sistemas (Capra, 1996; Harding, 2006). Como las actividades humanas alteran el balance de los suelos, la atmósfera, los océanos, la vegetación, la vida animal y las existencias de agua, presenciamos las respuestas de la Tierra en la forma de sequías, inundaciones, aumento de la temperatura, clima violento, pérdida de especies y extinción de los combustibles fósiles. En las palabras de David Orr (1992), esto constituye una “emergencia planetaria”, que también anuncia una crisis educativa que demanda nuevas formas de pensar y nuevas prioridades en la educación.

Las respuestas de la Tierra al comportamiento de explotación humano tienen el potencial de ejercer presión en las relaciones entre los humanos. Aparecen nuevas preguntas sobre justicia social, relativas a compartir la tierra habitable y los recursos disponibles, la migración de las poblaciones y la capacidad de producir y distribuir los alimentos. Pese a que este conocimiento ha estado disponible durante los últimos treinta años (Meadows, 1974), hasta el momento ha tenido poco impacto en las políticas de gobierno, en los sistemas educativos, en la forma en que la gran mayoría de las personas viven sus vidas y crían a sus hijos.

Los problemas que enfrenta el mundo durante la vida de los niños que actualmente cursan programas de educación inicial han surgido debido a las elecciones, acciones y estilos de vida de personas bien intencionadas, como sus docentes o sus padres. Como la industrialización y la urbanización se han expandido, las personas en los países “desarrollados” se han separado de la tierra, por lo que resulta difícil a muchos niños comprender, por ejemplo, que su helado está hecho con productos que provienen de una vaca, o que la fuente de sus copos de maíz en algún momento creció en un campo, y que no simplemente “vienen del supermercado”. Si los niños pequeños van a adoptar estilos de vida sostenibles en el futuro, necesitan entender cómo sus vidas están vinculadas y afectan la naturaleza, para preferir hacer elecciones sabias y responsables respecto de lo que comen, cómo viajan, la ropa que usan, cómo construyen, cómo pasan el tiempo libre y se relacionan con las personas de su comunidad local y de tierras distantes. Esta generación podría hacer o romper el futuro de la Tierra.

Mientras son jóvenes, los niños no merecen ser confrontados con la enormidad de estas preocupaciones; no son responsables por ellas, y el conocimiento tiene el potencial de generar sentimientos de desesperación e impotencia. En los primeros años, el sentido de los niños de maravillarse y su deseo de explorar el mundo real, son vehículos perfectos para absorber la comprensión fundamental sobre los ciclos de la Tierra – cómo crecen las plantas, cómo el tiempo/clima afecta nuestras vidas, cómo las plantas/animales/humanos interactúan, y cómo los mundos vivos y no-vivos son interdependientes. Este aprendizaje fundamental a través de la experiencia ha sido cada vez más empujado fuera de los planes de estudio de la educación inicial en los países “desarrollados”, o reemplazados por experiencias de segunda mano que no son ya “personales”, sino mediadas por la tecnología.

La evidencia que surge de investigaciones llevadas a cabo en los últimos treinta años, (Gould, 1991; Orr, 2004) nos dice, sin embargo, que simplemente saber de los asuntos medio ambientales tiene poco impacto en nuestro comportamiento. Saber no es suficiente: tiene que importarle a los niños lo suficiente para crear relaciones armoniosas con la tierra y con los demás seres humanos. Los primeros años son los más fructíferos para formar lazos emocionales con el mundo natural, y si se les da suficiente tiempo al aire libre, desarrollan “biofilia”, como es descrita por el biólogo de Harvard (1984). A pesar de la afinidad de los niños pequeños con la naturaleza y su fascinación con lo elemental – tierra, aire, fuego y agua... solo unos pocos niños afortunados en el mundo desarrollado (por ejemplo en guarderías en los bosques) pueden pasar los días observando libremente, explorando. Estos niños tienen la oportunidad de desarrollar este sentido de maravillarse, especialmente si tienen la compañía de un adulto atento que los escucha y hace que los niños piensen profundamente acerca de lo que perciben y sienten, uniendo la vida interior del niño y la realidad exterior del mundo. Esto es “aprendizaje lento” en una cultura de aprendizaje emergente. No se puede “impartir” en un “programa planeado”; su centro no es académico, sino que trata de entender el mundo propio del niño. No hay estándares de evaluación pero es aprendizaje que atrae la mente, las manos, el corazón y el espíritu en igual medida.

El lento proceso de adquirir un sentido de pertenencia a un lugar particular del mundo contemplando los cambios de estaciones y de clima, observando e importándoles sus plantas y animales, comiendo sus cereales, usando sus recursos para construir, para hacer arte y para encontrar lugares de juego secreto, permite al niño sentir curiosidad, y sentirse uno con el mundo natural que le es negado a los niños que pasan el día en edificios limpiados higiénicamente, llenos de materiales educativos manufacturados y horarios organizados para mostrar y contar, tiempo para los cuentos y actividades pre-académicas. Aquí los niños absorben el mensaje de que la vida está separada en actividades separadas y no relacionadas, el aprendizaje sucede en la clase mientras “salimos a jugar” y que otras personas organizan nuestras vidas y toman decisiones por nosotros. Por el contrario, el futuro de nuestro mundo demanda que todos nos comprometamos a un aprendizaje pensado sobre la interrelación entre la biología, geografía, historia, geología, ecología, uso de la energía y las relaciones sociales de los lugares en los que vivimos, y que crecemos sintiéndonos responsables y confiados en participar activamente en la vida de la comunidad. La naturaleza es maravillosamente interdisciplinaria, todo está tejido junto, y tiene sentido viéndolo en su contexto y observándolo con el paso del tiempo.

El compromiso a través de la exploración con estos aspectos del entorno local ayuda al niño a desarrollar gradualmente un eco-alfabetismo o una eco-inteligencia. David Orr (en Stone y Barlow, 2005) señala que la importancia de la educación centrada en el lugar ha sido pasada por alto, en parte porque la vemos como trivial y también porque “lugar” es un concepto “en cierto modo nebuloso”. Cree que lo encontramos nebuloso porque “somos personas desplazadas” porque nuestro alimento, agua, elementos que necesitamos para la vida, energía, materiales o sagrada inspiración no vienen de nuestros lugares inmediatos sino de lugares alrededor del planeta que nos son desconocidos en gran medida. Los primeros

años son aquellos en que, a través de la inmersión en la ecología local, los niños pueden forjar profundos lazos emocionales entre ellos y la Tierra en la que viven.

Aprender sobre la eco-inteligencia se funda en una confianza y respeto por los niños como alumnos competentes capaces de conocerse a sí mismos— sus habilidades y limitaciones, y adquirir ese valioso “sentido del lugar” en una forma natural y que tenga significado. Esto es aprender para la vida, en contraposición con simplemente aprender más en la escuela.

La educación inicial que prioriza el eco-alfabetismo es facilitada por:

- Oportunidad de participar en muchas y variadas experiencias de aprendizaje integrando muchas áreas de conocimiento
- Oportunidad de tiempo no estructurado - tiempo para ‘ser’ y contemplar, en un escenario natural
- Oportunidad de observar cambios en un el ambiente dado un tiempo.
- Oportunidad de jugar un tiempo valioso en actividades de la vida real (e.g. jardinería, cocina, construcción, cuidado de animales, producir arte).
- Oportunidad de usar herramientas verdaderas y comenzar a desarrollar habilidades prácticas.
- Oportunidad de aceptar desafíos físicos y comprobar nuestros límites.
- Oportunidad de desarrollar habilidades de colaboración, investigación y de pensamiento crítico.
- Estímulo de un sentido de sorpresa sobre el mundo natural.

Estos aspectos de la vida eran, hasta hace poco, parte de la vida del niño británico fuera del colegio. En tiempos de menos apuro y miedo , el jugar al aire libre sin supervisión , explorar la naturaleza, trepar a los árboles y coleccionar objetos naturales, era visto como “juego”, pero construía una sólida comprensión acerca de cómo funciona el mundo. Empresas innovadoras ahora reconocen el valor de la creatividad y de la colaboración, y la alimentan proporcionando “salas de juego” y “tiempo de juego” para los empleados adultos. Irónicamente, esto sucede justo cuando el tiempo para juego está siendo reducido en los horarios diarios de los niños pequeños. El juego debe continuar siendo valorado como la más importante estrategia para motivar a los niños a expandir sus capacidades – físicas, sociales, emocionales, morales, así como para darles la oportunidad de practicar e incorporar nuevos conceptos.

Además de tener un sentimiento de respeto y empatía por la Tierra, un futuro que aspire a nuestro bienestar común requiere que los habitantes de la Tierra tengan respeto y empatía unos por otros. El desarrollo social siempre ha sido un elemento fundacional de los programas de educación inicial; más que nunca, es esencial, y necesita extenderse. El aprender a cooperar con otros, a ver otras perspectivas, a incluir a los demás, proporciona a los niños herramientas para que reconstruyan sociedades que se están volviendo cada vez más fragmentadas, centradas en las necesidades individuales sobre las colectivas y socialmente estresados. Los ciudadanos activos necesitan una fuerte base ética y la habilidad de darle voz, formando hábitos que demuestren una valoración por el mundo natural, y los seres humanos no pueden empezar demasiado pronto. Un programa que reconozca al niño como un alumno competente, reconoce que él/ella tiene ideas y opiniones valiosas, y usa esas ideas para co-diseñar actividades con otros, da al niño confianza en que él/ella puede influenciar a otros, y de que él/ella puede usar su creatividad para planear proyectos de la vida real, como plantar un jardín, diseñar una senda, crear un mosaico de piedras, reorganizar los muebles del salón de juegos, o crear un drama con amigos.

¿Qué vale la pena saber en la primera infancia? Los niños han sido cargados con requerimientos para absorber más y más conocimiento y habilidades académicas, llevados por las presiones sociales que urgen a cada estudiante a que se sume a la cinta transportadora en la carrera hacia un “buen trabajo” de aquí a muchos años. Pensar en la sostenibilidad nos lleva a pensar en un futuro donde muchos de los actuales “buenos trabajos” pueden haber cambiado para siempre, y una comprensión y habilidades diferentes pueden ser necesarias para alcanzar el bienestar en una sociedad de apoyo.

La falta en el suministro de energía probablemente nos lleve a satisfacer nuestras demandas de manera local, más que global. Por lo tanto es necesario reconectar a nuestros niños con los procesos de los cuales nos hemos alejado y sostienen la vida. El saber cómo llega el alimento a la mesa, cómo son construidas las casas, cómo se purifica el agua, cómo cuidarnos de nosotros mismos y los demás, son herramientas fundamentales para el futuro. Deben ser aprendidas en los primeros años, a través de

procesos de experiencia directa. No podemos predecir el futuro de los niños; pero su educación inicial es una herramienta poderosa para construir la esperanza. Es importante que así como los inspiramos a aprender a leer y escribir, sus maestros los guíen a desarrollar una ecoalfabetización rica. Cualesquiera sean los desafíos que encuentren, estarán mejor preparados si el centro de sus primeros años es aprender lo que significa ser humano – cómo pensar, cuestionar, apreciar, ser amable consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

Referencias

- Capra, F. 1996.** *Red de Vida: una Nueva Síntesis de Mente y Materia.* Londres: Harper Collins.
- Gould, S.J. 1991.** *Noche Encantada. Historia Natural, Setiembre.*
- Harding, S. 2006.** *Tierra Animada Ciencia, Nutrición y Gaia.* Totnes: Green Books.
- Meadows, D. 1974.** *Límites al Crecimiento: un Informe para el Club de Proyecto de Roma sobre el Dilema de la Humanidad.* Londres: Pan.
- Orr, D. 1992.** *Alfabetismo Ecológico : Educación y la Transición a un Mundo Postmoderno.* Albany: SUNY.
- 2004.** *La Tierra en Mente: Sobre Educación, Medio Ambiente y las Perspectiva Humana.* Washington: Island Press.
- 2005.** In: M. Stone and Z. Barlow (eds.), *Alfabetismo Ecológico.* San Francisco: Sierra Club.
- Wilson, E.O. 1984.** *Biofilia: El Vínculo Humano con Otras Especies.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Las consecuencias de la comprensión temprana de la desigualdad, ciencia y tecnología para el desarrollo de sociedades sustentables

John Siraj-Blatchford, Reino Unido

Resumen

Se considera que el medio ambiente proporciona solamente uno de los tres pilares centrales del desarrollo sustentable, al lado de la economía y de la sociedad (UNCED, 1992), y la sustentabilidad social requiere un espíritu de compasión, respeto por las diferencias, igualdad y justicia (Chan, 2006). Hace uso de evidencia que sugiere que en los Estados Unidos y en el Reino Unido (por lo menos), todavía tenemos un largo camino que andar para desarrollar ese espíritu. La investigación presentada fue comisionada por un programa de la serie de documentales televisivas *Un Niño de Nuestro Tiempo* (2005)²⁰ e involucró un estudio experimental de 136 niños de entre 3 y 5 años, conducido por investigadores en la Universidad de Kent. Muestra cómo el género, la igualdad “racial” y la clase social influyen sobre cómo los niños a esta edad se ven a sí mismos y a su vida futura. El estudio también explora la conciencia de los niños, actitudes y expectativas relacionadas con la desigualdad en la vivienda, y es en este último contexto, que la parte reproductiva jugada por falsas concepciones populares de la ciencia y la tecnología es identificada.

La educación para la sustentabilidad tiene una relevancia clara para la educación inicial (ECE) y en forma discutible, los educadores han estado contribuyendo a ese fin durante décadas. Quienes se desempeñan en el ámbito de la educación inicial han proporcionado a los niños experiencias que han contribuido a que adquirieran una conciencia de la esencial interdependencia entre la humanidad y el medio ambiente, enseñando a los niños cómo se hacen las cosas, y de dónde provienen los productos que consumen. En muchos, si no en la mayoría de los contextos preescolares, los niños han aprendido sobre la naturaleza y el medio ambiente, sobre la conservación, y (cada vez más) sobre la importancia de reciclar. Aunque indudablemente deberíamos estar haciendo más para apoyar este tipo de aprendizaje temprano, es importante que reconozcamos que no hay nada particularmente nuevo sobre todo esto. Deberíamos también estar muy conscientes del peligro de confiar demasiado en que los niños “salven el planeta”. En este contexto, los niños podrían muy bien ser considerados a veces “agentes redentores” programados como soluciones para nuestros problemas presen-

20. Un Niño de Nuestro Tiempo proporciona un estudio longitudinal de 20 años que sigue la vida de 25 niños seleccionados como muestra representativa de familias británicas, todos nacidos en el año 2000.

tes (Dahlberg y Moss, 2005, p. 11). Los niños siempre han aprendido mucho de nuestras acciones, han aprendido de lo que nosotros hacemos, más que de lo que decimos. Por lo tanto, siempre será a través de la sustentabilidad de nuestras propias prácticas diarias que los influenciaremos más. Esto atrae la atención hacia la importancia del modelo adulto, y hacia el trabajo en asociación con colegas profesionales y padres para el desarrollo de prácticas sustentables en nuestra vida diaria.

En este artículo, me refiero a aspectos de la educación inicial para la sustentabilidad a los que tradicionalmente se le ha prestado menos atención que a todos los referidos anteriormente. Se considera que el medio ambiente proporciona uno de los tres pilares centrales para el desarrollo sustentable, junto con la economía y la sociedad (UNCED, 1992). La sustentabilidad social se preocupa especialmente por todos los temas sociales, culturales y políticos que afectan la calidad y la continuidad de la vida de las personas, dentro y entre las naciones. Las sociedades sustentables son consideradas sociedades justas e inclusivas, que pueden estar caracterizadas por la participación, la emancipación, la libertad, la seguridad y la solidaridad. (Koning, 2001; Thin et al., 2002). La “solidaridad” es a menudo considerada importante en este sentido para generar cohesión social basada en la empatía y cooperación entre individuos y grupos sociales.

El desarrollo sustentable requiere, por lo tanto, un espíritu de compasión, respeto por las diferencias, igualdad y justicia (Chan, 2006). Este artículo se basa en evidencia que sugiere que en el Reino Unido y en los Estados Unidos (por lo menos) todavía tenemos un largo camino por andar para desarrollar dicho espíritu. La investigación fue comisionada para un programa de la serie de documentales televisivos *Un Niño de Nuestro Tiempo* (2005)²¹ que mostró como la igualdad “racial”²² y la clase social influyen sobre cómo los niños a esta edad se entienden a sí mismos y sus vidas futuras. Estudios previos en los Estados Unidos (Aboud, 1988; Brown, 1995; Nesdale, 2001) habían demostrado que las tendencias intergrupales y los estereotipos emergen a una temprana edad, y el primero de estos estudios (Rutland et al., 2005), procuró demostrar la hipótesis de que se encontrarían resultados similares en el Reino Unido, e investigar la influencia de los diferentes niveles de contacto entre los grupos. El estudio registró las respuestas de 136 niños de entre 3 y 5 años de edad, a una serie de preguntas asociadas con las fotografías de cuatro niños, y cuatro adultos, cada uno de ellos perteneciente a un grupo étnico distinto: anglo-británico, africano-caribeño, asiático-hindú, lejano oriente asiático (Rutland et al., 2005, p. 704). Cada fotografía fue obtenida de una agencia de modelos, y fueron seleccionadas (en un estudio piloto) para asegurarse de que fueran considerados igualmente “atractivos” y “sonrientes”. Se mostraron las fotografías a los niños en grupos de cuatro (niños para los niños, niñas para las niñas) y cuando se sintieron cómodos y estuvieron involucrados, se les preguntó primero (para analizar la “constancia racial”): (a) “¿A cuál te pareces?” (b) “¿Si fueras de vacaciones a un lugar realmente caluroso y te broncearas, y tu piel se volviera oscura, a cuál de los niños te parecerías “realmente”?” Luego se les mostraron las fotos de los adultos y se les preguntó: (c) “Cuando crezcas, ¿a cuál te parecerás?”

Los niños recibieron seis adjetivos positivos y seis adjetivos negativos escritos en tarjetas, y se les pidió que las pegaran a cualquiera o a todas las fotos de niños. Las palabras particulares aplicadas habían sido obtenidas a través de la construcción y prueba de un instrumento de respuesta múltiple sobre actitud racial (Multiple-Response Racial attitude instrument – MRA) (Rutland et al., 2005):

ADJETIVOS POSITIVOS	ADJETIVOS NEGATIVOS
Amigable	Cruel
Bueno	Estúpido
Servicial	Malo
Inteligente	Grosero
Trabajador	Haragán
Listo	Lento

21. ibid.

22. Referencias hechas a “actitudes raciales” en este artículo no buscan de ningún modo cosificar el mito biológico de “raza” tal como ha sido aplicado a la humanidad. Su uso simplemente [sic.] reconoce el discurso popular, por ejemplo el término deriva de la realidad objetiva de ‘racismo’ más que de “raza”. Investigaciones han demostrado que hay una mayor variación genética dentro de cada (así llamado) grupo “racial”, que entre cualquiera de ellos como grupo

Se proporcionaron definiciones estándar para cada uno, por ejemplo para “amigoso” el entrevistador dijo “algunos niños son amigables. A menudo comparten sus juguetes con otros niños. ¿Quién es amigable? ¿El niño negro, el blanco, el asiático, el oriental o hay más de un niño que es amigable? ¿O ninguno de los niños?” (Rutland et al., op cit., p. 704).

Todos los controles y procedimientos adecuados fueron aplicados y el estudio arrojó los siguientes resultados convincentes:

- El prejuicio racial era más fuerte hacia los niños afro-caribeños, pero también se encontró un prejuicio negativo significativo hacia los niños asiáticos del Lejano Oriente.
- Los niños “anglo-británicos” (blancos) mostraron significativamente más prejuicio contra los niños “afro-caribeños” (negros) que contra los demás niños.
- Los niños que tenían más contacto con los demás grupos mostraron menos prejuicio racial.
- El prejuicio que se encontró contra los niños asiáticos del Lejano Oriente estaba más estrechamente relacionado con la “constancia racial” que con la cantidad de contacto que los niños tuvieron con ellos.
- Las actitudes raciales identificadas no estaban relacionadas significativamente con los juicios morales de los niños: se les hizo un cuento describiendo un incidente de exclusión racial, y el 87% dijo que “estaba mal”.

Para los niños pequeños la “identificación racial” y la “constancia racial” que reservan para sí mismos parece ser especialmente significativa, y se halló un claro vínculo en el estudio entre “identificación racial” alta y mayor prejuicio (Rutland et al., op cit., p. 109). Esto corre paralelo a descubrimientos similares relacionados con el género. (e.g. Ruble et al., 2004).

Para los niños pequeños los afro-caribeños pueden ser considerados la “minoría visual” más fácil de detectar en el Reino Unido, y el “color de la piel” es por lo tanto un importante tema que no deberíamos tener miedo de tratar directamente con ellos (Siraj-Blatchford, I., 1994; Siraj-Blatchford, J., 2007). En Inglaterra la nueva Guidance for the Early Years Foundation Stage (EYFS)[Guía Práctica para la Etapa Fundacional de los Primeros Años] para niños menores de 5, a ser introducida en setiembre de 2008 (DfES, 2007), proporciona una plataforma para promover buena práctica en esta área. Esta guía nacional hace varias referencias explícitas al tema:

“Debe promover actitudes positivas a la diversidad y diferencias entre todos los niños” (Sect 1.8).

“Proporcione imágenes positivas que los desafíen a pensar y los ayuden a aceptar diferencias de género, etnicidad, lenguaje, religión, cultura, educación especial para discapacidades o capacidades diferentes” (Entornos propicios, p. 23).

“Dé a los niños información correcta que desafíe los estereotipos culturales, raciales, sociales y de género”

(Conocimiento y comprensión del mundo, p. 76).

“Ayude a los niños a tomar conciencia de, explorar y cuestionar las diferencia de género, etnicidad, lenguaje, religión, cultura, necesidades de educación especial y temas de discapacidad” (Relaciones Positivas, p. 75).

Esta publicación también proporciona numerosos ejemplos relevantes de “buenas prácticas” en la guía más detallada para practicantes. Estos incluyen:

- **8-20 meses.** Planes y recursos: “Trabaje con el personal, padres y niños para promover una perspectiva anti-discriminatoria y no prejuiciosa hacia el cuidado y la educación”.
- **16-26 meses.** Tenga en cuenta: “El interés de los niños en las similitudes y las diferencias, por ejemplo, su calzado, o el diseño de su ropa y en la apariencia física incluyendo la textura del pelo.” Tenga en cuenta: “Las preguntas de los niños acerca de diferencias tales como el color de la piel y del pelo y de los amigos.” Práctica efectiva: “Hable con los niños acerca de la valoración de todos los diferentes colores de piel.”

- **40-60+ meses.** Tenga en cuenta: “Cómo los niños expresan sus actitudes tales como aquellas relativas a diferencias de color de piel”. Práctica efectiva: “Desarrolle estrategias para combatir la predisposición negativa, y de ser necesario, apoyar a niños y adultos para que se desprendan de actitudes discriminatorias”.

Rutland et al. (2005) sostiene que su evidencia sugiere la necesidad de poner énfasis en los años iniciales en un creciente contacto intergrupo, y sobre el desarrollo de estrategias que contrarresten las actitudes negativas hacia otros grupos (más que meramente promover las positivas). Pero la dificultad con esta última sugerencia es que las influencias negativas que estos niños están recibiendo son realmente una parte de las “realidades” y suposiciones que se dan por sentado (la hegemonía ideológica) de la mayoría de las personas que viven en países ricos de Occidente. (Siraj-Blatchford y Siraj-Blatchford, 1998).

Más evidencia de *El Niño de Nuestro Tiempo* es relevante a este respecto. Se relaciona con entrevistas conducidas por Weinger (2000) sobre las evaluaciones de los niños relativas a la riqueza y “oportunidades en la vida”. Estas secuencias de video son especialmente conmovedoras y muestran dos niños de cinco años de edad, “James” y “Helena”, que vienen de entornos socio-económicos muy diferentes. En lugar de fotos, las propuestas que los niños evalúan esta vez son grandes casas de muñecas; una pequeña casa adosada y un gran chalet son usados. Las entrevistas son semi estructuradas para obtener de los niños percepciones generales de desigualdad, y se les pregunta en primera instancia:

“Cuéntame sobre la gente que vive en esta casa.”
 “¿Cómo son los adultos que viven en esta casa?”
 “¿Cómo son los niños?”
 “¿Qué niño elegirías como amigo?”

Los niños se muestran en extremo conscientes de las consecuencias de crecer siendo rico o pobre. James, que viene de una familia relativamente pobre, está visiblemente molesto al final de la entrevista. Parece estar bastante consciente incluso a esta edad, de una injusticia mientras que Helena finalmente explica las razones de su ventaja comparativa como “un secreto”. ...En general, la investigación identifica las siguientes asociaciones específicas e interpretaciones de los niños:

- *Riqueza asociada con piel blanca:*
 “Ser feliz” – “ser bueno” – “tener buen empleo y perspectiva” – “ser listo”.
- *Relativa pobreza asociada a la piel negra:*
 “Ser triste” – “ser malo” – “tener malas perspectivas de trabajo” – “ser menos listo”.

Para entender la forma en que se construyen estas percepciones debemos reconocer que las casas de muñecas objeto de la atención de los niños, y todo el entorno que estas casas representan, junto con todos los demás artefactos y tecnologías que están distribuidos desigualmente alrededor de ellas, juegan un rol primordial. Más significativamente, en el caso de los argumentos presentados aquí, cada artefacto estaba incluido dentro de las relaciones sociales y valores de su producción, y cada uno de ellos debería ser considerado un ejemplo de “historia endurecida” (Nobel, 1979). Uno de los desafíos más significativos para alcanzar el desarrollo sustentable es por lo tanto la necesidad de desarrollar una mejor comprensión de la naturaleza de la ciencia y la tecnología, y redirigir nuestra atención (especialmente ambientalista) lejos de la crítica simplista de unos pocos artefactos tecnológicos (considerados más o menos no-sustentables) hacia un reconocimiento de los valores asociados a todas las aplicaciones tecnológicas.

Se ha vuelto un lugar común observar que nos identificamos más significativamente distinguiéndonos de “otros”. Para la mayoría étnica blanca en el Reino Unido, los “otros” de los que se han distinguido más significativamente desde un punto de vista histórico han sido los Negros y la minoría étnica, que también han sido vistos como representativos de las poblaciones negras del antiguo Imperio Británico. La identidad de mayoría étnica se ha construido así en oposición a los “otros” no occidentales que han sido tratados a menudo como ...

...“primitivos”: como niños tanto en el sentido de que están en una etapa de desarrollo que “Occidente” ya pasó, y como indicativa de un estado que requiere tutelaje y una forma de gobierno (Fabian, 1983)

Es de aquí de donde las nociones populares de inferioridad “natural” provienen y estas se reflejan directamente y se reproducen a través de la asociación de los niños de relativa pobreza con ser menos “listo”. Mientras el público continúe asociando “desarrollo” con altos grados de consumo, armas más complejas, ciencia industrial y tecnología, continuarán despreciando a aquellas culturas que aparentemente han fracasado en obtenerlas. También continuarán menospreciando la propiedad tecnológica y la sustentabilidad. Esta lógica (o falta de lógica) del racismo constituye una forma de trampa intelectual, una tautología a la que Said (1994) se refirió como “impresionante circularidad” de la “auto” identificación británica

... somos dominantes porque tenemos el poder (industrial, tecnológico, militar, moral) y ellos no lo tienen, por lo cual no son dominantes; son inferiores, somos superiores.... etc. (Said, 1994, p. 127).

Conclusión

Un Niño de Nuestro Tiempo muestra el caso de un niño, “Tyrese”, que no ha sido criado para aceptar los estereotipos raciales que han corrompido a sus pares. El ejemplo de Tyrese nos proporciona una causa para ser optimistas sobre lo que se puede alcanzar. El tipo de intervención educativa multicultural, anti-racista y de auto afirmación de la que se benefició debería ser dada a todos los niños.

Mientras la influencia de las actuales concepciones erróneas sobre ciencia y tecnología pueden ser identificadas en la primera infancia, creo que nuestra atención debería centrarse en primera instancia en la capacitación profesional de los docentes de educación inicial, puesto que el problema actual es por último el de nuestra propia comprensión de la ciencia y la tecnología, y de nuestra propia identidad y auto-identificación. Un primer paso hacia ello sería que todos aprendiéramos a aplicar “tecnologías más apropiadas”²³ en nuestra vida diaria.

Referencias

- Aboud, F. 1988. *Los niños y el Prejuicio*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R. 1995. *Prejuicio: su Psicología Social*. Oxford: Blackwell.
- Budgett-Meakin, C. (ed.). 1992. *Hacer que el Futuro Funcione: Tecnología Apropriadada. Guía para los Maestros*. Longman.
- Chan, L. H. 2006. **Re-orientar la Capacitación de Docentes para un Desarrollo Socialmente Sustentable**. Trabajo presentado en la UNESCO Reunión de Expertos en Educación para un Desarrollo Sustentable, Bangkok, 1-3 Mayo.
- Dahlberg, G.; Moss, P. 2005. *Ética y Política en Educación Inicial*. Routledge Falmer Abingdon.
- DfES (Departamento de Educación y Habilidades) 2007. *Guía Práctica para la Etapa Fundacional Inicial*, Nottingham, DfES Publications. También en línea en: <http://www.standards.dfes.gov.uk/eyfs/>
- Fabian, J. 1983. *El Tiempo y el Otro. Cómo hace la Antropología su Objeto*. Columbia University Press.
- Koning, J. 2001. **Sostenibilidad Social en un Mundo Globalizado: Exploración de Contexto, Teoría y Metodología**. Trabajo presentado en UNESCO/MOST, La Haya, Netherlands, 22 noviembre

23. Para tomar el ejemplo del “chalet”, una “apropiada” aplicación de la tecnología podría ser como una casa de cuidado a la comunidad o una jardinera, más que una residencia privada de una familia nuclear. (Ver Budgett-Meakin, 1992, Siraj-Blatchford, 1996.)

- Nesdale, D. 2001. Desarrollo del prejuicio en los Niños. En: M. Augustinos y K. Reynolds (eds.), *Entender el prejuicio, el racismo y el conflicto social*. Londres:: Sage.
- Nobel, D. 1979. *Fuerzas de Producción: Una Historia Social de la Automatización Industrial*. Nueva York: Alfred A Knopf.
- Ruble, D.; Alvarez, J.; Bachman, M.; Cameron, J.; Fuligni, A.; Coll, C. 2004. El Desarrollo de un Sentido de "Nosotros". En: M. Bennett and F. Santi (eds.), *El Desarrollo del Ser Social*. East Sussex: Psychology Press.
- Rutland, A.; Cameron, L.; Bennet, L.; Ferrell, J. 2005. Contacto y Constancia Interracial: Un Estudio multi-escenario de Intergrupo del Prejuicio racial intergrupo en niños anglo-británicos de 3-5 años de edad. *Psicología de Desarrollo Aplicada*, 26, 699-713.
- Said, E. 1994. *Cultura e Imperialismo*, Londres, Vintage.
- Siraj-Blatchford, I. 1994. *Los Primeros Años: Sentar los Cimientos para la Igualdad Racial*. Staffordshire: Trentham Books.
- Siraj-Blatchford, J. 1998. "Raza", Reforma e Investigación. Trabajo presentado en la AERA Reunión Anual, San Diego, Abril 13-17. Disponible para descarga en: <http://www.327matters.org>
- Siraj-Blatchford, J. 1996. Tecnología del Aprendizaje, Ciencia y Justicia Social, Educación, Ahora Manual. Apítulo disponible para descarga en : <http://www.327matters.org>
2007. Promover la igualdad a Través de Educación Científica en los Primeros Años. Se publicó por primera vez una versión de este trabajo en M. de Boo (ed.) (1998), *Ciencia en los Primeros Años: Manual para Maestros*, Asociación de Ciencia y Educación. El trabajo de 2007 está disponible para descarga de: <http://www.327matters.org>
- Thin, N.; Lockhart, C.; Yaron, G. 2002. Conceptualizando el Desarrollo Social Sustentable. Trabajo preparado para DFID y el Banco Mundial, DFID. Mimeo.
- UNCED. 1992. *Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo* en <http://www.un.org/esa/sustdev/agreed.htm>
- Weinger, S. 2000. Estatus Económico : Perspectiva de Niños de Clase Media y Niños Pobres. *Los Niños y la Sociedad*, 14(2), 135-146.

¿Cómo sería la educación inicial para la sustentabilidad?

Kristin Norddahl, Islandia

Resumen

La educación para la sustentabilidad (ESD) debería dar a los niños el conocimiento, los valores, el deseo y las habilidades para tomar decisiones, estimulando un futuro sustentable. Para alcanzar esto, los niños deberían tener oportunidades para aprender y experimentar sobre la diversidad de personas y culturas, así como la naturaleza, y así aprender a respetar a esta y a la comunidad. Los niños también deberían aprender a entender cómo nuestras vidas dependen de los recursos naturales y tomar conciencia de la importancia de encontrar formas de usar estos recursos sabiamente y asegurar un justo acceso a ellos para las generaciones presentes y futuras. La participación en preguntas y discusiones sobre temas reales que vale la pena resolver en el entorno de los niños es una forma de que ellos aprendan estrategias para solucionar conflictos y mejoren su habilidad para encontrar nuevas soluciones, tomar decisiones responsables y actuar de acuerdo con ellas.

Introducción

El desarrollo sustentable es un concepto que se refiere a cómo los humanos deberían comportarse en la Tierra. Se ha definido como el desarrollo del bienestar económico y la justicia social para toda la humanidad ahora y en el futuro dentro de los límites ecológicos de nuestra Tierra (Huckle, 2006). Muchos creen que la educación es la mejor manera de cambiar el comportamiento humano en dirección a una sociedad sustentable, incluso si la experiencia nos dice que las personas en los países más educados dejan las huellas ecológicas más grandes en la Tierra (Red de Huella Global, 2007). En el sitio web de la UNESCO, Educación para un Desarrollo Sustentable (UNESCO, 2007), en un capítulo sobre “Educación de Calidad”, se expresa que:

La comunidad internacional ahora cree firmemente que debemos fomentar – a través de la educación – los valores, comportamiento y estilo de vida requeridos para un futuro sustentable. La educación para un desarrollo sustentable ha llegado a ser vista como un proceso de aprendizaje sobre cómo tomar decisiones que tengan en cuenta el futuro a largo plazo de la economía, ecología y equidad de todas las comunidades.

En las leyes de educación preescolar en Islandia, un objetivo primordial de la educación preescolar es “sentar las bases para ayudar a los niños a ser independientes, y a ser considerados participantes activos en una sociedad democrática que se está desarrollando rápidamente y en forma continua”, (Lög um leikskóla, 1994). El Programa Nacional para educación preescolar afirma que los niños deben aprender a respetar a los demás, tolerar diferentes opiniones y culturas, y aprender a usar el razonamiento, hacer preguntas y contestarlas. Los niños deberían aprender a comunicarse con otros niños y aprender a respetar la naturaleza y el medio ambiente (Aðalnámskrá leikskóla, 1999). Se encuentran objetivos similares en los planes de estudio de muchos otros países, por ejemplo Suecia y Noruega (Utbildningsdepartementet, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2006). Los objetivos de vivir en una mayor armonía con la naturaleza y con los demás, y dejar a la Tierra en la misma o mejor forma para la próxima generación están claramente expresados; el desafío es encontrar buenas maneras de implementarlos dentro de la experiencia escolar real de los niños. Breiting (2007) sostiene que ESD debería ser favorecido de la mejor manera estimulando el desarrollo de los planes de estudio escolares existentes, puesto que todos los elementos de ESD están ya ahí. Es tan solo una cuestión de afilar el énfasis en ESD y establecer los contextos apropiados y las áreas a las que se debería dar más importancia en el programa de estudio. De esa forma se evitaría que ESD se convierta en otro tema a ser cubierto por el sobrecargado programa de estudio.

Mis consideraciones de lo que la educación inicial para un desarrollo sustentable debería ser, se construyen sobre los siguientes componentes: la experiencia de los niños de la comunidad y de la naturaleza y el fomento del respeto hacia la naturaleza y la comunidad, el desarrollo del conocimiento de los niños de la naturaleza y cómo podemos usarla en una forma sustentable y la capacidad de los niños de tomar decisiones responsables y medidas concernientes a este.

La experiencia de los niños y el respeto por la comunidad y la naturaleza

Aprender a vivir en una comunidad y respetar a los demás y a otras culturas es importante en ESD. Es importante para los niños. Es importante para ellos aprender a escuchar otras opiniones, y respetar a los demás así como a sí mismos y expresar sus propios pensamientos. También es importante para los niños sentir que sus voces son oídas y que se los trata en forma respetuosa.

Las comunidades occidentales se están tornando cada vez más multi-culturales y las escuelas tienen que reconocer ese hecho e incluir las diferentes culturas de sus alumnos en la educación y en la cultura de la escuela. Los niños pueden aprender a respetar a otras personas y a diferentes culturas de la población del mundo viviendo la experiencia de la diversidad de personas y culturas.

También es importante aprender a respetar a la naturaleza. Para tenerle respeto a la naturaleza, los niños necesitan experimentar su belleza y diversidad, y tener la oportunidad de familiarizarse con ella. Muchas personas se preocupan por la forma en que las oportunidades de los niños de jugar al aire libre han disminuido en las últimas décadas. Las ciudades están creciendo en tamaño, el tráfico en las calles aumenta, mientras que los lugares abiertos y áreas verdes se reducen y el acceso a los hábitats naturales va disminuyendo. Consecuentemente, las áreas para que los niños jueguen están decreciendo y volviéndose cada vez más organizadas. Las vidas de los niños están en la actualidad generalmente planeadas por los adultos con todo tipo de actividades y compromisos que se adecuan a la vida moderna (Hillman, 1999). Esto incluye deportes y clases extra que rara vez se ofrecían unas cuantas décadas atrás. Lo que es más, se pasa un considerable período de tiempo frente a la televisión y las computadoras. Esto ha resultado en una disminución del juego al aire libre de los niños.

Probablemente en estos tiempos los niños aprendan más acerca de la naturaleza a través de la ventanilla de un auto, leyendo libros y viendo programas sobre la naturaleza en la televisión más que a través de la experiencia directa. En consecuencia, la naturaleza se vuelve distante, poco familiar y oscura para ellos. Los niños que crecen sin ningún contacto con la naturaleza se están perdiendo la oportunidad de una buena y saludable experiencia y un entorno de aprendizaje rico y variado.

La creciente popularidad del aprendizaje al aire libre es una respuesta al desarrollo descripto anteriormente. Un ejemplo de ello en educación inicial puede ser visto en el creciente número de las así llamadas escuelas “forestales” en Noruega. En tan solo unos pocos años han aumentado diez veces hasta alrededor de 250 (Lysklett, 2005). El aumento de la investigación llevada a cabo sobre los efectos del juego de los niños en la naturaleza sobre su aprendizaje y desarrollo es otro ejemplo de la preocupación de las personas en lo que refiere a la disminución de oportunidades de los niños de explorar la naturaleza y su entorno.

Aprender a disfrutar y amar la naturaleza es considerada una de las premisas para motivar a las personas a preservarla (Fisman, 2001; White, 2004). No podemos esperar que los niños respeten y cuiden algo que no conocen. Sin embargo, los investigadores confirman que las experiencias de los niños en la naturaleza no los lleva automáticamente a tomar conciencia del medio ambiente ni a usar la naturaleza en una forma sensata. (Rickinson et al., 2004). Otros elementos en la educación de los niños tienen que darse también.

Comprensión de la naturaleza por los niños y el uso de ella

Ayudar a los niños a desarrollar su comprensión de la naturaleza es un importante componente de ESD. Por ejemplo, explorar cómo la naturaleza se hace cargo de su “basura” a través del ciclo de descomposición y re-uso de materiales nos puede enseñar algo que podemos usar en nuestra vida diaria. Podemos ayudar a los niños a entender porqué la basura puede ser un problema y darles la oportunidad de encontrar formas de re-usar y reciclar objetos. Un estilo de vida sustentable debería ser fomentado estimulando a los niños a participar en el reciclado, el cultivo de vegetales, y el cuidado de animales como parte de la vida diaria en la guardería.

Es importante ayudar a los niños a entender que la naturaleza es la fuente de todas nuestras necesidades materiales, por ejemplo la comida, el vestido, construcciones y muebles, así como el aire que respiramos y la energía que usamos – esto es parte de la cultura en la que cada niño es criado. Es educativo para ellos aprender cómo las personas usaban la naturaleza en el pasado, y como la están usando ahora. Uno de los grandes desafíos de ESD es cambiar las ideas de la gente sobre sus necesidades materiales, que resultan en un consumo excesivo y explotación de la energía. Esto es especialmente cierto cuando uno piensa en las naciones desarrolladas y los derechos de todas las personas a los recursos disponibles. Los recursos de nuestra Tierra son limitados y debemos usarlos sabiamente y mostrar consideración por la humanidad.

Se debería poner énfasis en ESD para los niños en edad inicial de que la naturaleza es también una fuente de belleza, medio ambiente, relajación y ejercicio físico. Es importante reconocer que todas las personas, incluyendo las generaciones futuras, deberían tener las mismas oportunidades e igual acceso a este recurso.

Toma de decisiones y medidas responsables por los niños

El uso de la naturaleza ha sido un tema de conflicto entre las personas por largo tiempo. El uso de la naturaleza para ganarse la vida por algunas personas puede ser visto como que causa daño ambiental por otras. Ellos quieren proteger a la naturaleza o usarla en una forma distinta. Enseñar a los niños a buscar información, formar sus opiniones en una forma crítica y tomar medidas basadas en ello es un aspecto importante de la educación para un futuro sustentable.

Un grupo de investigadores daneses (Breiting et al., 1999) sobre educación ambiental señala que el objetivo de ESD es desarrollar la competencia de los niños para emprender acciones. Esto se refiere

a la habilidad de juzgar diferentes opiniones con espíritu crítico, formarse opiniones sobre preguntas concernientes al desarrollo sustentable y ser capaces y estar dispuestos a participar de acciones para un desarrollo sustentable.

En un proyecto ambiental nórdico llamado MUVIN (MiljöUnderVisningINorden [Environmental Education in the North])[Educación Ambiental en el Norte] algunos docentes de educación inicial en Islandia proporcionaron ejemplos sobre cómo los niños pueden explorar conflictos de interés relativos al uso de recursos naturales y buscar soluciones. (Norðdahl and Jónsdóttir, 2001). En una de las guarderías en este proyecto, los docentes querían trabajar con un problema ambiental de la comunidad local. El problema estaba relacionado con el mal olor creado por una planta procesadora de langostinos situada en un pequeño pueblo. Los niños estaban totalmente familiarizados con este problema en su pueblo. Los maestros pidieron a los niños que examinaran el problema desde diferentes puntos de vista y en diversas formas. Visitaron la fábrica e inspeccionaron sus alrededores, hablaron con el administrador de la fábrica y con una mujer que vivía cerca para escuchar los distintos puntos de vista relativos al problema. En el proceso de buscar soluciones, usaron la información recolectada en el campo como base para la conversación. Usaron el juego de roles para entender mejor los diferentes puntos de vista y usaron ayudas visuales para probar distintas soluciones. Las soluciones que los niños sugirieron mostraron su fértil imaginación, y dieron una idea sobre cómo piensan en estas cosas. Sugirieron poner mangas en los lugares donde se generaba el humo que causaba contaminación y colocar bombas para bombear los malos olores y poner los desperdicios en una lavadora para lavarlos. En este proyecto los niños estuvieron de acuerdo en una solución para el problema del olor y decidieron mover la planta procesadora al muelle para que los desperdicios fueran derecho al mar en lugar de hacerlo a través del área residencial donde dejaba el mal olor. Después decidieron hacer un centro artístico en la vieja fábrica donde todos pudieran ir a pintar, cantar, reír y bailar como quisieran (ver Apéndice).

Este y otros ejemplos en el proyecto MUVIN muestran que los niños de 5 o 6 años de edad podrían explorar y discutir problemas en sociedad, lo que inicialmente los maestros no creían que pudiera ser posible. Esto ilustra la necesidad de tener fe en los niños. Es necesario confiar en ellos y que se los vea como alumnos capaces de aprender para darles oportunidades para experimentar e investigar lo que los rodea. Los niños deberían ser alentados a discutir y formar sus propias opiniones sobre temas que los preocupan sin importar que esos problemas sean grandes o pequeños. Es fácil involucrar a los niños para que vean su propio ambiente, por ejemplo, cómo su lugar de recreo puede ofrecerles mayor placer, belleza y oportunidades de aprendizaje, y de ese modo darles algo que les genere afecto y actuar sobre ello.

Conclusión

La educación para un desarrollo sustentable trata de ayudar a los niños a convertirse en ciudadanos activos que contribuyan a una sociedad sustentable. Esto puede realizarse dando a los niños oportunidades para tener experiencias en la comunidad y con la naturaleza, y para desarrollar sus conocimientos, valores y preocupación por la naturaleza. Los niños necesitan aprender a pensar en forma crítica y creativa, escuchar a los otros, y expresarse. No debería esperarse que los niños solucionen los problemas ambientales por los cuales los adultos son responsables, sino más bien que se les dé experiencia y herramientas para usar en la toma de decisiones y medidas para un futuro sostenible.

Referencias

- Aðalnámskrá leikskóla*. 1999. Programa Nacional de Educación Preescolar. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Breiting, S. 2007. ¿"Desarrollo Sostenible" el centro de la "Educación para Desarrollo Sustentable?" En: I. Björneloo and E. Nyberg (eds.), *Impulsos y Barreras para la Implementación del Aprendizaje para un Desarrollo Sustentable en la educación preescolar a través de la Secundaria Superior y de la Capacitación Docente* pp.19-23. Recuperado 18 de junio 2007 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001509/150966E.pdf>

- Hedegaard, K.; Mogensen, F.; Nielsen, K.; Schnack, K. 1999. *Handelcompetence, interessekonflikter og miljøundervisning [Competencia para la acción, Conflictos de Interés y Educación Ambiental]*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Fisman, L. 2001. *Juego de los Niños: Un Estudio Empírico de la Relación entre la Forma Física de los Patios de Recreo y el Comportamiento de los Niños*. MEdSc 2001. Recuperado 18 de febrero de 2006 de Yale University, Yale School of Forestry and Environmental Studies. [Facultad de Forestación y Estudios Ambientales de Yale] Yale Web site: http://www.yale.edu/hixon/research/pdf/LFisman_Playgrounds.pdf
- Global Footprint Network. [Red de Huella Global] 2007. *Huella de la Humanidad 1961–2003*. Global Footprint Network, Avanzando en la Ciencia de la Sostenibilidad. Recuperado 4 de Julio de 2007 de: http://www.footprintnetwork.org/gfn_sub.php?content=global_footprint
- Hillman, M. 1999. *El Impacto de la Política de Transporte en el Desarrollo de los Niños*. Presentación en el Canterbury Safe Route to Schools Project Seminar. [Seminario del Proyecto de Ruta Segura a la Escuela de Canterbury] Christ Church University College, 29 Mayo 1999. Recuperado 14 Marzo 2006 de: <http://www.spokeseastkent.org.uk/mayer.htm>
- Huckle, J. 2006. *Educación para un Desarrollo Sustentable: Documento informativo*. Recuperado 10 julio 2007 de: <http://www.ttrb.ac.uk/Browse2.aspx?anchorId=14633&selectedId=14639>
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Rammeplan for barnehagens innhold and oppgaver* Programa para Preescolares. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Recuperado 2 de Julio de 2007 from: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Lög um leikskóla , nr. 78/1994. [Leyes para la Educación Preescolar.]
- Lysklett, O.B. 2005. Utelek året runt i kjente omgivelser Juego al aire libre en lugares conocidos. In: O.B. Lysklett (ed.), *Ute hele dagen!* . Al aire libre todo el día pp. 15-22. DMMHs publikasjonsserie nr. 1, 2005. Trondheim.
- Norddahl, K.; Jónsdóttir, S. 2001. Umhverfi smennt í leikskóla Educación Medio Ambiental Preescolar. *Athöfn* 1.tbl. 33.árg.
- Rickinson, M.; Dillon, J.; Teamey, K.; Morris, M.; Choi, M.Y.; Sanders, D.; Benefield, P. 2004. *A Repaso a la Investigación sobre Aprendizaje al Aire Libre*. Londres: Fundación Nacional para la Investigación Educativa y King's College.
- UNESCO. 2007. *Educación para un Desarrollo Sustentable*. Recuperado 18 de junio 2007 de: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27542&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Utbildningsdepartementet. 1998. *Lpfö 98. Läroplan för förskolan* Programa de Estudio Preescolar. Estocolmo, Fritzes. Recuperado 2 de Julio 2007 de: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1067>
- White, R. 2004. *Interacción con la Naturaleza en los Años Medios Su Importancia en el Desarrollo de los Niños y el Futuro de la Naturaleza* 29 de noviembre 2004 de: <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/nature.shtml>.

Apéndice: El olor a langostino

Sigríður Aadnegard, maestra preescolar en la institución preescolar Children's Town [Ciudad de los Niños]

Gestný K. Kolbeinsdóttir, terapeuta del desarrollo en la institución preescolar Children's Town

En "Children's Town", que es una institución preescolar en Blönduós, un pequeño pueblo en el norte de Islandia, catorce niños de 5 a 6 años de edad estudiaron las operaciones de una planta procesadora de langostinos. La planta está situada en un área residencial, y los desperdicios y aguas servidas de la planta producen mal olor en el área – un olor conocido como "hedor a langostino"– que de tiempo en tiempo puede ser bastante fuerte.

El proyecto fue seleccionado con la idea de que los niños se familiarizaran con los diferentes intereses de las partes involucradas. Debían examinar si este problema podía involucrar conflictos de interés entre las partes, y si ese era el caso, los niños serían alentados a encontrar soluciones que fueran aceptables para todos los involucrados

El primer paso fue ir en viaje de campo a la planta procesadora de langostinos. En este viaje se pidió a los niños que observaran con cuidado lo que les parecía bueno o malo de la planta y del entorno inmediato. A medida que se acercaban a la planta, notaron el olor. En la planta fueron recibidos por el capataz que les mostró las etapas del proceso. También inspeccionaron el entorno inmediato y observaron cómo las aguas residuales son llevadas por caños a través del área residencial y lanzadas al mar. Como seguimiento de la visita los niños hicieron dibujos de la planta y discutieron sus pros y sus contras. Aquí hay algunos ejemplos de lo que los niños dijeron acerca de los méritos de la planta procesadora de langostinos:

Niño: Produce alimentos.
Niño: Entonces puedes hacer una ensalada de langostinos.

Para empezar, los niños no vieron a la planta como un lugar que proporciona trabajo, pero luego de alguna discusión, también se dieron cuenta de que eso era algo positivo. Aquí hay algunos ejemplos de lo que no gustó a los niños de la planta procesadora de langostinos:

Niño: El olor es feo.
Maestra: ¿Para quién?
Niño: Para las personas que viven al lado de la planta.

Para que a los niños les resultara más fácil entender los conflictos de intereses que esta situación involucraba, la maestra decidió tratar de que los niños se pusieran en el rol de las diferentes partes. Se asignó a dos niños el rol de propietarios de la planta (uno de ellos fue una niña que había encontrado el olor de la planta tan insoportable que había llorado todo el tiempo que estuvo ahí). Recibieron instrucciones y se les dijo que estaban en el negocio de producir alimentos y proporcionar trabajo a las personas y que eso era una cosa buena. Se dijo a otros dos niños que estaban descontentos por el olor que venía de la planta y que querían deshacerse de ella.

Niño: Tienen que dejar de procesar langostinos, el olor es horrible.
Niño: No podemos hacer eso, porque si no la gente no va a tener alimentos, y morirán.
Maestra: ¿Qué les parece eso? ¿Qué pueden hacer?
Niño: Nos mudaremos.
Maestra: ¿No les parece posible encontrar alguna otra solución? Quizás nadie quiera comprar las casas donde ustedes viven.
Niño: Van a tener que taparse la nariz cuando salgan.
Maestra: Pero ¿qué pasa si tienen la ventana abierta? Entonces van a tener que taparse la nariz por mucho tiempo.
Niño: No abren las ventanas y se quedan adentro y se lo toman con calma.
Niño: Pero entonces no podemos salir a comprar comida.
Niño: Les daremos comida.
Niño: No, tenemos que ir a la tienda, porque los langostinos se compran en la tienda y además necesitamos algo para beber.
Niño: Entonces sales por la parte de atrás y caminas por la otra calle donde no hay olor.
Maestra: Pero, ¿si las personas quieren pasar un tiempo en su jardín durante el verano?

Esto efectivamente terminó con la línea discusión que los niños habían estado siguiendo. No podían ver ninguna solución y se dieron por vencidos.

La maestra decidió hacer un mapa del pueblo, uno que mostrara la planta procesadora de langostinos, calles, casas, el sistema de saneamiento, el muelle y el mar. Esto inició la discusión nuevamente, y surgieron nuevas ideas.

- Niño:* Pondremos una tapa a la chimenea de la planta.
Maestra: Pero entonces todo el humo y el olor irán a la planta, y eso no puede ser bueno para quienes trabajan ahí, ¿no? Y no olvidemos el olor que viene de los caños de saneamiento, eso no desaparecería aunque hiciéramos eso.
Niño: Ya lo sé. Tomaremos la planta y la mudaremos.
Maestra: Y, ¿a dónde la mudaremos? ¿Cuál es el mejor lugar para tener una planta de procesamiento de langostinos?
Niño: A las montañas, lejos de aquí.
Niño: Pero entonces Santa Claus va a tener que soportar el olor...

Se debatieron varias soluciones en un sentido y otro hasta que uno de los niños gritó: “Ya lo sé. Pondremos la planta en el muelle. De ese modo estará cerca del mar y cuando lleguen los barcos los langostinos no tendrán que ser transportados por camiones, irían directamente a la planta

Los niños hicieron un modelo del entorno de la planta procesadora de langostinos en el nuevo lugar para ver cómo funcionaría la planta en su nueva locación. Mientras lo hacían, la maestra les preguntó qué podía hacerse con el edificio de la vieja planta

- Niño:* Podemos usarlo para almacenar basura.
Maestra: ¿Pero no les parece que la basura va a despedir olor?
Niño: Sí, entonces podemos tener algún otro tipo de pescado ahí.
Maestra: Sí, ¿pero no tendríamos el mismo problema de antes?
Niño: Entonces lo tendríamos para algo como pintores; todos pueden venir a pintar y a bailar también
Niño: Como arte.
Maestra: Lo que ustedes dicen es un centro de arte.
Niño: Sí y luego pondríamos una pared y bailaríamos de un lado y pintaríamos del otro.
Niño: Sí, y podríamos tener todo tipo de actividades.

Los niños entrevistaron a un hombre que vive en las cercanías de la planta procesadora de langostinos para ver cómo se sentía al respecto. Surgió en la entrevista que el hombre encontraba que el olor era muy feo y se quejó de que a menudo había mucho ruido que venía de allí tarde en la noche. Esta información era nueva para los niños. El hombre pensó que era una gran idea convertir la planta en un centro de arte, y dijo que le encantaría tener uno en su vecindario.

Los niños compusieron un poema sobre el centro de arte.

El Centro de Arte

Pintamos el centro de arte
Y bailamos.
Hacemos dibujos
Y bailamos.
Seremos felices
Y bailaremos.
Reímos
Y bailamos.
Cantamos
Y bailamos.

Este proyecto fue llevado a cabo por dos grupos de niños, y ambos llegaron a la misma conclusión: que la planta procesadora de langostinos debería estar situada lo más cerca posible del muelle. La descripción que hemos estado siguiendo refleja cómo se desarrolló el debate dentro de uno de los grupos. En el otro grupo, el debate no fue idéntico, por supuesto, y se propusieron varias soluciones al problema. Además de las ya mencionadas, van algunos ejemplos:

- Niño:* Podríamos traer una bomba y bombear el olor hacia fuera.
Niño: Podríamos poner la basura, por ejemplo aquella que viene de la planta en una máquina lavadora y tirarla en Draugagil (El Cañón Fantasma)
(Draugagil es el lugar en el que se arroja la basura en el pueblo de Blönduós).
Niño: Yo también sé lo que podemos hacer para deshacernos del olor. Podemos conseguir un gran barco de langostinos y tener las máquinas a bordo. Luego el langostino podría ir directamente a la tienda. (procesar los langostinos en el mar)

Otras ideas acerca de lo que se podría hacer con la vieja planta procesadora de langostinos:

Niño: Cerrar todas las ventanas y puertas y llenar la planta con agua para lavarla.
Luego abrimos el lugar y el agua se verterá en el río.

Niño: Convertirla en un castillo.

El progreso de este proyecto fue registrado en un libro especial de sucesos en la forma de dibujos, cuentos, poemas y discusiones de los niños mientras trabajaban en el proyecto.

Los resultados constituyeron una agradable sorpresa para los maestros preescolares, porque estaban acostumbrados a proporcionar soluciones a sus alumnos y a tener un rol de liderazgo al darles claves para debatir los problemas. No esperaban que los niños fueran tan activos como lo fueron, ni que pudieran descubrir soluciones tan inteligentes y prácticas.

El rol de la educación inicial para el establecimiento de una sociedad sustentable

Siren Qemuge, Mongolia Interior, China

Resumen

El desarrollo sustentable por parte de los individuos es tanto un pre-requisito para permitir a las personas vivir en forma armoniosa juntas en el mundo, y un derecho constitucional. La educación inicial debería jugar un rol importante en la construcción de una sociedad sustentable porque puede ser vista como una primera etapa en el fomento de un estilo de vida sustentable, respetando a los demás y desarrollando percepciones que no sean etno-céntricas. Es particularmente importante educar niños que provengan de lugares subdesarrollados. Este trabajo pretende señalar algunos enfoques a la educación sustentable de los niños y los desafíos en las regiones no desarrolladas.

Introducción

Urad Front Banner es una pequeña, remota y pobre población en Mongolia Interior en el Norte de la China Central con una población de 574,000.²⁴ Proporciona una perspectiva relativa a situaciones difíciles en lo que respecta al desarrollo sustentable. Esto incluye una serie de problemas que la rápida desertificación de las praderas ha causado, como tormentas de arena, y desastres naturales. El desarrollo económico desafía en forma creciente las vidas debido a un mayor consumo de energía, la descarga de agua contaminada y la amenaza a la más importante fuente de agua en la región, el Río Amarillo. Actualmente, solamente una pequeña proporción de los habitantes se preocupa por ella. Todavía no hay un sentido de crisis.

La sustentabilidad no debería ser concebida como un concepto abstracto sino como un modo común de acción para nuestra vida diaria. El problema, luego, es si nuestro sistema educativo puede contribuir a ayudar a los ciudadanos a desarrollar la noción de desarrollo sustentable. Estoy personalmente convencido de que, si no podemos difundir la idea de sustentabilidad, no podremos tener éxito en la empresa de construir una sociedad sustentable y armoniosa.

Todos los problemas antes mencionados nos deberían recordar que debemos estudiar nuestros sistemas y programas educativos, incluyendo la educación inicial (ECE). Deberíamos también ver si se puede hacer contribuciones hacia una continuación de la sustentable.

24. Esta figura incluye la totalidad de la población del centro del pueblo, áreas rurales y villas.

La importancia de la educación sobre desarrollo sustentable

Es un dilema del que no se puede escapar que este planeta no puede mantener a personas que vivan con el estilo de vida de las clases medias en algunos países ricos del mundo. En unas pocas décadas, consumiríamos totalmente los combustibles fósiles que llevó unos 400 millones de años acumular. Esto tendría como resultado un cambio en el clima de la Tierra. El desarrollo sustentable es un tipo de medida del desarrollo humano, confrontando problemas serios y que requieren decisiones difíciles. Debemos prestar más atención a las influencias negativas que trajo aparejadas la tendencia de la globalización y todos los demás cambios, incluyendo el crecimiento de la población, desarrollo económico, cambios climáticos, y desequilibrios químicos en la naturaleza, anomalías oceánicas y cambios atmosféricos. Sin embargo, ¿qué hemos hecho hasta ahora para un desarrollo sustentable? Sustentabilidad puede ser una palabra gris y aburrida, pero alcanzarla es el mayor y más grande desafío para todos nosotros hoy. La educación es una forma de deshacerse de las brechas de desarrollo para ayudar a aliviar la pobreza, y es indispensable para construir una sociedad sustentable también.

Lo que estamos discutiendo no es solo para saber sobre el concepto de sustentabilidad, sino para averiguar cómo cultivar habilidades apropiadas para apoyarlo entre los jóvenes y las generaciones futuras. Tenemos como objetivo esas regiones no desarrolladas, para ayudarlos a desarrollarse como individuos con nobles deberes sociales que respeten las diferencias culturales. Deberíamos tratar de incrementar su entusiasmo y cooperación para que sean capaces de hacer un uso efectivo de su conocimiento para solucionar nuevos problemas de sustentabilidad. Deberíamos empezar tan pronto sea posible. Nosotros los docentes sabemos que la educación inicial es una etapa importante.

El rol de ECE [Educación Inicial] para el establecimiento de una sociedad sustentable en Urad Front Banner

Durante la última década, el sector de la educación inicial en Urad en Mongolia Interior (China) ha cambiado de concentrarse en el cuidado de los niños a una preocupación por su educación y desarrollo. La ECE de los niños de entre 3 y 6 años de edad ha sido instrumental al captar esta transformación que a largo plazo tendrá un poderoso impacto en las vidas y oportunidades de todos los niños.

El rápido progreso económico no solamente ha ayudado a la mayoría de los ciudadanos a superar la pobreza sino que también ha hecho que las personas tomen conciencia de la importancia del conocimiento. Necesitamos conocimiento para entender las conexiones entre la calidad de vida y el desarrollo social y la ecología. Mientras tanto el actual ciclo de enseñanza obligatoria de 9 años (de primero a noveno grado) ha venido cambiando la actitud de los padres rurales, que lo vieron solamente como una oportunidad para que sus niños fueran a la escuela, pero han empezado a darse cuenta que sus niños están disfrutando la misma alta calidad de educación que los niños de las zonas urbanas. Por esas razones, las personas tienen menores preocupaciones económicas y menos presión cuando planean la educación de sus hijos.

Por eso, la actitud hacia la educación inicial ha cambiado rápidamente en los últimos años. A principios de los ochenta, debido a la pobreza y los bajos niveles de alfabetismo entre los adultos, había algunas interpretaciones erróneas respecto a la educación inicial. Por ejemplo, la gente creía que era un despilfarro de dinero y que no tenía sentido que los niños fueran a guarderías. Sin embargo, a partir de los noventa, la mayoría de los niños urbanos han sido cuidados mientras estudiaban, por ejemplo por sus cuatro abuelos. Las familias tenían más ingresos para gastar. Los padres enviaban a los niños a la guardería pronto, a la edad de 3 años. Estas acciones de la elite urbana influenciaron a las poblaciones más rurales. Ahora ellos creen que la educación inicial es una fase muy importante para el desarrollo de los niños a largo plazo, y que es más profesional comparado con la educación llevada a cabo en el hogar.

El programa de ECE ha sido desarrollado a través del apoyo y asistencia del gobierno y de la comunidad. Había solamente 2 instituciones preescolares en los ochenta, pero ahora hay 2 guarderías

públicas y 11 privadas. Hay 10 escuelas primarias, todas con nivel preescolar en nuestro país, que tiene una población de tan solo 90,000.²⁵ En las zonas rurales se usan otros tipos de sistemas de educación preescolar. Hay un programa de educación inicial de un año desde los 5 a los 6 años de edad antes del primer grado de primaria.

Además, el título profesional requerido para los docentes preescolares ha mejorado en gran forma. Por ejemplo, en la institución preescolar de Mongolia en Urad, de entre 18 maestros y 9 asistentes, 20 han terminado la secundaria, 3 han terminado estudios de pre-graduación, 1 está por terminar estudios de pregraduación pronto y 3 han terminado estudios de pregraduación, la educación de 1 de los asistentes es la secundaria, mientras que otros 2 asistentes se han graduado como maestros.

El desarrollo sustentable debería tomarse en cuenta en el desarrollo de un mundo, un continente, un país, una nación, una región incluso una pequeña unidad. Además, todos deberían considerar su propio desarrollo sustentable en pequeña escala, como también en una mayor escala dentro de la sociedad. De ese modo, la teoría y concepción del desarrollo sustentable debería traer pensamientos y comportamientos frescos a la educación inicial también. Nuestra jardinera fomenta ideas que tienen como objetivo las actitudes de desarrollo sustentable y de protección ambiental propias de los niños a pequeña escala. Ellas involucran los cinco campos de educación de los niños, haciéndolos interactuar de forma diferente en las actividades pedagógicas diarias.

Comportamientos no sustentables. Se sacan de la vida diaria en la jardinera para cambiar e influenciar a cada familia, los vecinos, la comunidad y toda la sociedad. Creemos que los niños tienen ese poder.

- Desperdicio de agua: cuando los niños tienen que lavarse las manos ponemos el agua en palanganas en lugar de que la usen directamente de la canilla. Se colocan algunos dibujos con instrucciones en las paredes para mostrarles cómo evitar malgastar el agua. Los niños también discuten los problemas del agua en diferentes grupos. Reúnen información a través de experiencias diarias y con la ayuda de sus padres. Esta información después se trae a la clase para discutirla: esto incluye el uso del agua, y el agua contaminada.
- Constantemente alentamos a los estudiantes a que abandonen los malos hábitos (como tirar basura indiscriminadamente). El método general que usamos es dar un discurso. Sin embargo, también alabamos a los niños que se comportan correctamente para alentar a los otros. Queremos que cada niño influya y estimule a los demás, mientras forman parte de la vida diaria de la guardería. Otro método consiste en usar el comportamiento de la maestra como modelo de ejemplo, porque los niños a menudo creen en la maestra más que en sus padres, y por lo tanto con frecuencia y de un modo inconsciente la imitan.

Reciclado. Nuestros maestros siempre hacen lo posible por usar los materiales nuevamente.

- Luego de dibujar de los dos lados del papel, parte de él se recoge y se guarda. Estos pedazos pueden ser luego doblados para hacer todo tipo de objetos en el programa diario de manualidades de los niños
- Todo tipo de recipientes (como cajas de lápices de crayolas, botellas de plástico, etc) son recogidos. Cada rincón de la clase tiene un tema, como sección de construcción, o sección de arte, para que los niños puedan usar su imaginación para hacer cosas de esos materiales reciclados, quizás estructuras en la sección de construcción, o figuras artesanales de personas o animales en el rincón de la sección de arte. También pueden hacer rompecabezas de figuras, Frisbees y muchos otros juguetes con los que jugar. Usamos botellas de plástico para hacer juguetes como flores y después pedimos a los niños que las decoren. Mientras esto puede ayudar a los niños a mejorar los músculos de los dedos, también los hace pensar en forma creativa. A través de esas actividades los niños siempre se ayudan unos a otros, tienen discusiones y cooperan unos con otros. Estas habilidades son buenas para el desarrollo sustentable de los niños mismos.
- Todos los grupos de clases coleccionan diferentes semillas o carozos (durazno, albaricoque, ciruela, girasol, porotos). Algunos los usan para jugar juegos de rol en casa, mientras otros

25. La población del pueblo del centro.

hacen de cuenta que es comida. Algunos los usan en la sección de matemáticas para contar. Otros los plantan en la tierra y registran su crecimiento y los cuidan.

Crear un entorno democrático y respeto por las diferencias culturales individuales.

- La cultura es el comportamiento público que debe ser bueno para todos. Podemos decir con alguna certeza que es a través del flujo del comportamiento (o más precisamente de la acción social) que las formas sociales hallan articulación. Nuestra institución preescolar está disponible no solamente para nuestro grupo minoritario de Mongolia, sino también para los chinos (Han) y para los niños musulmanes. Los diferentes grupos étnicos usan el lenguaje Mongol o chino para comunicarse con diferentes personas. Esto fortifica sus actitudes positivas hacia estilos de vida más cosmopolitas.
- Las escuelas estimulan a los niños para que usen diferentes ropas nacionales en ocasiones especiales para celebrar los festivales, y de ese modo proporcionan oportunidades para que los niños Han, los musulmanes y los mongoles jueguen, bailen y coman comida especial juntos. A los mongoles les gusta bailar y cantar. Por lo tanto, sacamos partido de ello para organizar a todos los niños para que hagan un tipo de gimnasia con palillos sacados de un baile tradicional de Mongolia. Jugamos juegos tradicionales de lucha, que constituyen una actividad cultural de los mongoles. A través de este tipo de actividades, los niños pueden entender algunas de las culturas de sus vecinos, para desarrollar mentes y cuerpos saludables y que no se sientan extraños, aislados o discriminados por los demás. Esto es especialmente importante para algunos niños mongoles que han vivido en las regiones montañosas remotas, y no han tenido la oportunidad de jugar con otros niños pero que han tenido que arreglarse con corderos, terneros y cachorritos y cuyo entorno es solamente la naturaleza destruida. Cuando participan en nuestras actividades preescolares es una gran oportunidad para que se comuniquen con otros niños. En consecuencia, no son demasiado tímidos para expresarse. A la vez, su amor por los animales, la naturaleza, la independencia y el valor pueden tener una gran influencia en los otros niños que han sido malcriados por sus padres en la ciudad.

Promover el amor de los niños por la naturaleza.

- Ver a la jardinera como un pequeño mundo es una forma de motivar el entusiasmo de los niños por la naturaleza. Solo tenemos un gran mundo y la jardinera como un mundo pequeño tiene una íntima relación con los pequeños en este mundo. Promoviendo el amor por el mundo primero, esperamos que los niños protejan sus propios alrededores. Hay áreas dedicadas a la horticultura y jardines de aves para los niños en el patio de la escuela para promover esos sentimientos. Los niños pueden tratar de entender y desarrollar un interés por la naturaleza desde el patio de la escuela.
- La naturaleza siempre está presente, lo que puede ayudar a los niños a ampliar su visión del mundo y a apreciarlo. Como un famoso chino, Cheng He Qin, dijo una vez, "... la naturaleza y la sociedad son los mejores materiales de estudio..." Traemos a nuestros niños a contemplar la naturaleza y a jugar en ella para que ellos la conozcan y la aprecien. Pueden acercarse a la naturaleza y beneficiarse de ella en la medida que tomen conciencia de la necesidad de protegerla y tratarla bien. Usamos historias para ayudarlos a entender las verdaderas causas de las tormentas de arena y la importancia de plantar árboles.
- Las tormentas de arena son de particular importancia para el área de Urad Banner. Se han convertido en un problema común para nosotros. Debido a estas crecientes tormentas de arena, se han creado nuevos hábitos. El más obvio es que no importa en qué estación, más y más personas usan máscaras y lentes de camino al trabajo. Organizamos actividades para que los niños actúen de acuerdo con esa situación. Los niños mayores calculan la frecuencia de las tormentas de arena y participan de las actividades de plantado de árboles.

Los desafíos

- La inscripción en la educación preescolar todavía es baja. Solamente 40 por ciento de los niños están inscritos en educación inicial de 3 a 6 años. Alrededor de un 80 por ciento se inscriben por solo un año en programas de educación inicial antes de la educación primaria.
- En la educación avanzada hay muchas razones históricas y actuales para las respuestas dadas actualmente a este problema. La razón principal es que el examen de ingreso nacional se centra en una educación orientada a dar exámenes, que afecta en forma significativa la fase de educación inicial. Algunos padres no quieren que sus niños se sientan derrotados al principio de su odisea educativa, y por eso priorizan la educación académica tradicional demasiado. Prefieren el viejo método de reconocer palabras, calcular y memorizar, porque creen que estos conocimientos básicos son beneficiosos para los niños que entran a la escuela primaria. Sin embargo, este método no es bueno para el desarrollo auto sustentable de los niños. Puede hacer que estos odien la vida escolar. A pesar de que algunos padres están conscientes de ello, todavía dicen que si les piden a los niños que sigan los métodos sustentables, no se sienten seguros de ser capaces de cambiar nada.
- Debemos encontrar algunos métodos efectivos para enseñar desarrollo sustentable que puedan hacer a los niños entender profundamente, e incluso dejarlos estupefactos por su falta de conciencia. A menudo sermoneamos durante las actividades pedagógicas, pero esto, por supuesto, no es demasiado efectivo. Llevamos a los niños a ver lugares bonitos y lugares feos en el pueblo para hacerlos desarrollar su conciencia sobre desarrollo sustentable. Podemos decir que este tipo de actividades muestran que los maestros están predicando sobre la sustentabilidad pero los niños no entienden profundamente. Una cosa que encontramos fue que el clima se está volviendo cada vez peor y que las tormentas de arena están creciendo año a año y que no hay lluvia en la primavera. Nuestros niños están acostumbrados a esta situación y no tienen otra experiencia para comparar. Lo que ven en la televisión es como un cuento de hadas para ellos. Además, a pesar de que se trata de un área no desarrollada, aquí cada familia hace el mayor esfuerzo posible para criar a su único hijo. La mayoría de los niños tiene lindas ropas y muchos juguetes. Pueden conseguir lo que quieran de sus familias por lo tanto creen que no hay nada mejor que lo que tienen en sus manos y en sus mentes. ¿Cómo podemos educar a los niños de modo que se den cuenta de que los cambios los amenazan? Queremos que vean que destruir la naturaleza es como cuando destruyen sus propios juguetes favoritos. Queremos desarrollar el mismo sentimiento de pérdida. Es sin duda un problema desconcertante para los maestros preescolares de aquí.
- En algunas formas, el desarrollo sustentable no es solamente un concepto muy abstracto, extraño, confuso y ambiguo para los niños, sino también para muchos adultos en las áreas rurales. Algunas de las ideas que tienen los maestros, como la noción de que los salones de clase son los lugares apropiados para toda educación, tienen su raíz en viejos hábitos y modos de pensar tradicionales. Incluso maestros preescolares muy conocedores necesitan expertos externos que tengan experiencia en esta área para que los guíen. Con solamente la teoría del desarrollo sustentable para guiarlos, los maestros no son capaces de elegir los métodos más adecuados relacionados con la realidad local que los puedan ayudar directamente.
- Los maestros preescolares vienen generalmente de clases sociales bajas, y a la vez están sobrecargados de trabajo, y esto puede afectar el aprendizaje. Como tenemos grandes cantidades de niños de la misma edad en la misma clase (generalmente 30-35 con solamente dos maestras y un asistente) es difícil para un maestro y un asistente organizar las actividades.

Conclusión

En lo que concierne a los individuos, la sustentabilidad es un pre-requisito y un derecho constitucional para permitir a las personas disfrutar su vida en el presente y en el futuro. Para mantenerse al día con la continua reforma de la educación en Mongolia Interior, especialmente el renovado y creciente énfasis en la educación inicial y su desarrollo sustentable, deberíamos extendernos de las pocas jardinerías a todas las instituciones, y de la educación escolar a la educación en el hogar, hasta que hayamos alcanzado un uso extendido y aceptación por todos.

El gusano de seda es un insecto fascinante para los niños

Osama Fujii²⁶ y Chise Izumi,²⁷ Japón

Resumen

Japón tiene una larga historia del kimono, su vestimenta tradicional. Hay muchas famosas industrias de kimono en Kyoto, incluyendo el barrio Nishijin de la ciudad. Los granjeros solían criar gusanos de seda para hacer kimonos en Kyoto. Pero actualmente, la gente ya no usa kimonos. Por lo tanto la mayoría de las industrias han cerrado. A su vez, los gusanos de seda y los campos de moras – el alimento natural de los gusanos de seda – desaparecieron de Kyoto. Osamu Fujii, el Director del Takatsukasa Hoikuen Centro de Cuidado de Niños en Nishijin, ha llevado a cabo un proyecto ambiental especial llamado “Proyecto gusano de seda”. Este trabajo muestra el logro, luego de cuatro años, del innovador proyecto relacionado con los niños de la institución, granjeros y otros miembros de la comunidad. Los gusanos de seda juegan un rol importante en la educación para un futuro sustentable para los niños. Lo mostraremos a través de fotos.

Este es el logro luego de cuatro años del proyecto especial de educación ambiental llevado a cabo por el Centro Takatsukasa Hoikuen de Educación Inicial. Los gusanos de seda juegan un papel importante en ESD para niños en la primera infancia. Lo mostraremos a través de dibujos. Este artículo fue presentado en el Congreso de OMEP en 2007 en México (Fuji, 2007).

El Centro Takatsukasa Hoikuen de Educación Inicial atribuye una gran importancia a la educación medio ambiental y la experiencia práctica y personal de los niños en el entorno natural. Se proporcionan oportunidades para interactuar con la naturaleza en el jardín del centro y se pone un énfasis especial en el aprendizaje acerca de los seres vivos y las plantas a través del descubrimiento.



26. Takatsukasa Hoikuen Childcare Centre, Kyoto.
27. Osaka Prefecture University, Osaka.

En 2004, los gusanos de seda fueron presentados como una forma de conectar más a los niños con el mundo natural y en los últimos años, este aprendizaje se ha vuelto central para el programa de estudio y para la experiencia de los niños en el centro.



El centro tiene más de cien especies diferentes de árboles en el patio, pese a estar ubicado cerca del centro de la ciudad de Kyoto (población de 1.4 millones de habitantes). Proporcionamos cantidad de fruta a los niños en cada estación.

Los anteriores tenedores de la tierra donde establecimos este centro eran una institución avanzada de la industria de la seda, adjunta a una universidad. Esta fue una de las razones por las que tuvimos la idea de que los niños alimentaran gusanos de seda. Había muchos árboles de mora creciendo alrededor del centro.

Los japoneses han estado asociados durante largo tiempo a la producción de seda, y hasta fines del siglo veinte, el aprender acerca de los gusanos de seda era considerado lo suficientemente importante como para ser incluido en el programa de estudio de la escuela elemental. Aunque la cría de gusanos de seda ha decaído en la sociedad japonesa contemporánea, creemos que aprender sobre el ciclo vital de los gusanos de seda es muy beneficioso para los niños, especialmente en relación a la enseñanza y el aprendizaje para un desarrollo sostenible.

¿Porqué enseñar sobre gusanos de seda?

Primero, la alimentación de los gusanos de seda es una actividad que puede ser realizada por niños de todas las edades. Como experiencia de aprendizaje valiosa enseña acerca de un ciclo vital transformativo único que puede ser observado en un período corto; de hecho, los gusanos se transforman en capullo en alrededor de 25 días, y cada año alimentamos tres ciclos vitales completos en el centro.



Empollados, 25 abril



En la primera etapa los gusanos tienen piel negra



El principio de la quinta etapa, 17 de mayo

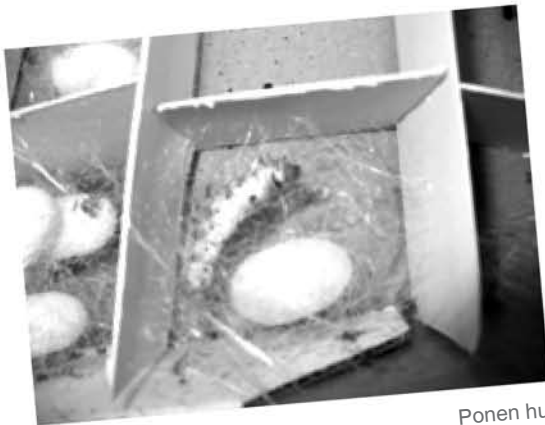


Un gusano come hasta 8 gramos de hojas por día

Justo antes de hacer el capullo



Les gusta observar a los gusanos en movimiento a través de una lupa, 4 de junio



Ponen huevos, 21 de junio



En segundo lugar, el cuidado de los gusanos de seda es accesible para los niños. El cuidado de los gusanos es muy simple y limpio, y todo lo que se necesita es una caja de cartón, que se convierte en la “casa” de los gusanos de seda, y una provisión de hojas de mora que no estén contaminadas por agroquímicos. Los niños asumen la responsabilidad de alimentar a los gusanos todos los días y limpian sus desechos secos de la caja.



Los niños de todas las edades se involucran .Estos tienen 3 años

Pueden observar cuán rápido las orugas crecen y se maravillan ante la “Madre Naturaleza” al ver que los gusanos se transforman de un estado al otro.

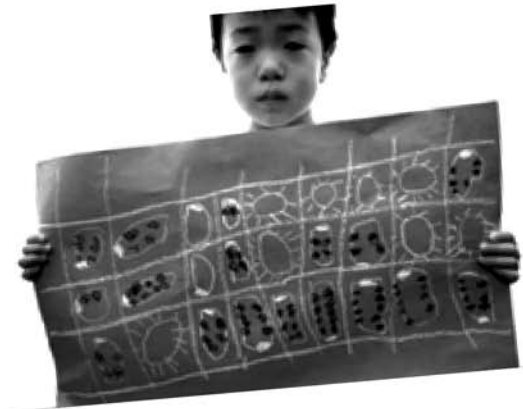
En tercer lugar, el proyecto de los gusanos de seda puede extenderse involucrando individuos que tengan conocimientos especializados y experiencia en la industria de la seda. Estas personas pueden ayudar a los niños a extraer la fibra de seda de los capullos que se producen.

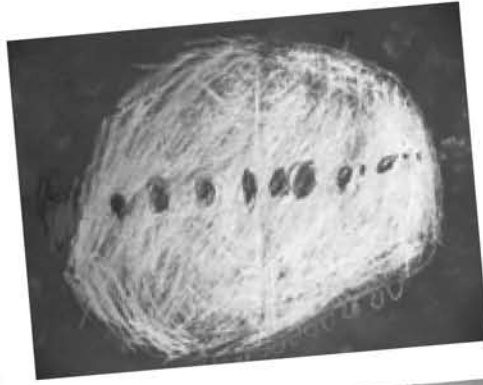
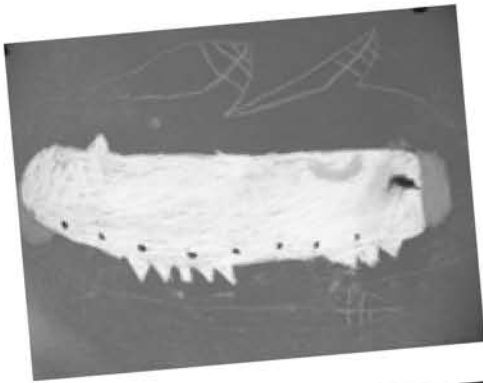


Los niños de 5 años pueden pesar gusanos en la balanza.



Estos son artistas ardientes.





Un marco puede proporcionar 120 "cuartos" para que los gusanos hagan su capullo.



Se usaron cajas de leche como recipientes



Se usaron cajas de leche como recipientes



Los niños de la clase de 5 años hicieron muñecas de capullos, que luego tiñeron de colores vivos.

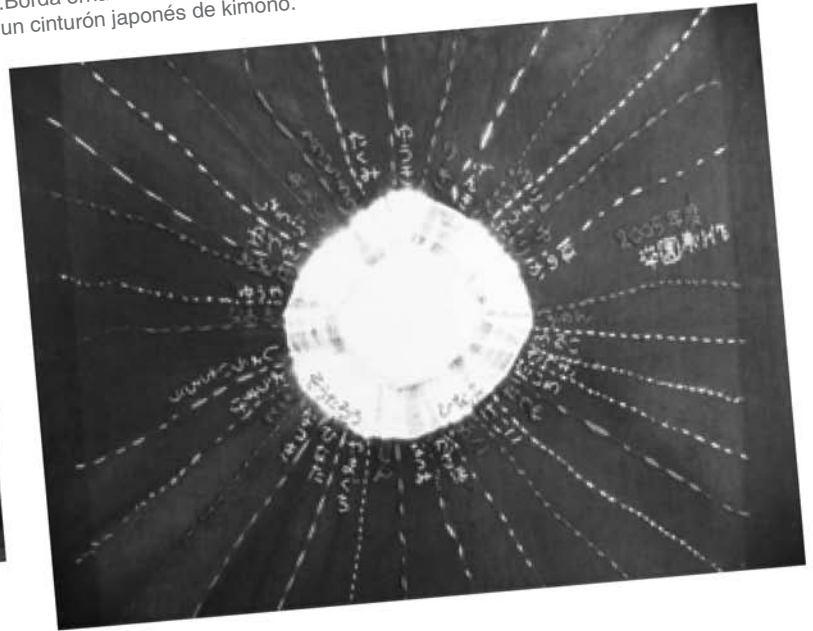




La Sra. Oishi, cuyo nieto asiste al Centro Infantil Takatsukasa Hoikuan demuestra su conocimiento haciendo fibra de seda. Borda ornamentos tradicionales en Obi, un cinturón japonés de kimono.



En 2005 los niños hicieron este telar en el Centro Infantil Takatsukasa Hoikuan



El Sr. Takahashi cuya nieta está actualmente en el centro era un experto en seda que ofreció consejo a los sericultores. Aunque ahora está retirado, todavía tiene muchas herramientas en su casa. Recientemente prestó algunas herramientas tradicionales al centro.

Osamu plantó muchos árboles, incluyendo árboles de mora en el centro. El follaje en la primavera trabaja sobre las personas que vienen al centro como adrenalina. Las hojas de colores en otoño calman sus mentes. Muchos tipos de plantas y animales locales que una vez vivieron aquí, fueron reintroducidos. El gusano de seda es uno de ellos.

Llegamos a la conclusión de debería darse más importancia a la actividad con gusanos de seda en la educación preescolar y en la escuela elemental en Japón. Creemos que alimentar gusanos de seda siempre anima a los niños, y es una de las mejores formas de conocer Japón.

Referencias

- Fujii, O. 2007. ¿Cómo entienden los niños la cría y los ciclos del gusano de seda? Presentación especial de posters, OMEP XXV Congreso en México, 2007.

Consideraciones culturales en la educación inicial para un desarrollo sustentable.

Lorraine Otieno, Kenya

Resumen

La educación está en el centro del desarrollo sustentable y es por lo tanto un medio clave para alcanzar estilos de vida armoniosos con la naturaleza. El concepto de desarrollo sustentable continúa evolucionando. Al intentar una educación para un desarrollo sustentable (ESD), debe haber cierta claridad respecto de lo que desarrollo sustentable significa y cuál es su objetivo. El plan para ESD presenta tres áreas claves para el desarrollo sustentable – sociedad, medio ambiente y economía – con la cultura como una dimensión subyacente.

La cultura influye sobre cómo las familias crían al niño y cómo este se comporta, comunica y aprende. A la inversa, la cultura es un arma poderosa para la difusión de principios de larga data en la práctica de ESD. En esencia, las marcadas similitudes entre los métodos educativos y ESD hacen esta última estrategia de “volver a lo básico”.

El escenario de Kenya, donde las comunidades juegan un rol pivot en el diseño, implementación y monitoreo de la educación inicial y programas de desarrollo, nos proporciona un vistazo de la influencia de la cultura en la vida de los niños. Un entorno propicio en términos de apoyo del gobierno y la provisión de los marcos necesarios ha llevado al éxito de programas de desarrollo de educación inicial en forma general. Sin embargo, el problema del acceso a una educación y cuidado de calidad, así como una re-orientación del énfasis educativo para una vida sustentable, todavía deben ser tratados.

Este artículo sostiene que hay una necesidad de incorporar aspectos positivos y relevantes de la cultura en la educación desde la etapa inicial, al incorporar principios de desarrollo sustentable en estilos de vida para una óptima sinergia con la naturaleza y el bienestar humano.

Introducción

La educación, tanto la formal como la no formal, la conciencia pública y la capacitación son procesos claves por medio de los cuales los seres humanos y la sociedad pueden alcanzar su potencial total. El Plan de Implementación acordado en la Cumbre Mundial de Desarrollo Sustentable (WSSD) en Johannes-

burgo en 2002, reconoce dos aspectos claves de la educación en relación con el desarrollo sustentable. Primero, la educación es el fundamento para el desarrollo sustentable, y mucho del trabajo en Educación Para un Desarrollo Sustentable (ESD) debe estar estrechamente vinculado a la búsqueda de una EFA (Education For All)[Educación Para Todos]. Segundo, la educación es un instrumento fundamental para hacer posibles los cambios en valores y actitudes, habilidades, comportamientos y estilos de vida que sean consistentes con el desarrollo sustentable dentro y entre los países. De ese modo, es una herramienta para enfrentar temas tales como calidad de género, protección ambiental, desarrollo rural, derechos humanos, cuidado de la salud, HIV/AIDS y patrones de consumo en la medida en que estos cruzan los puntos del desarrollo sustentable.

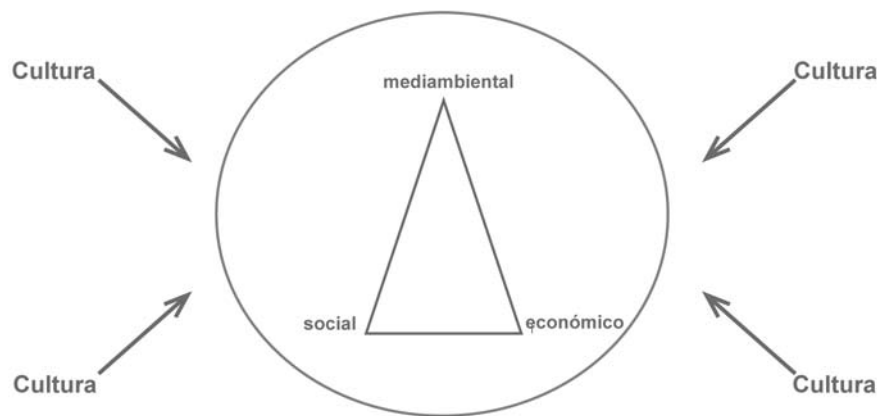
El objetivo general de ESD es dar las armas a los ciudadanos para que actúen a favor de un poderoso cambio ambiental y social dándoles los conocimientos y habilidades para ayudarlos a encontrar nuevas soluciones para sus problemas sociales, económicos y ambientales. Es una visión de la educación que busca un equilibrio entre el bienestar humano y económico con las tradiciones culturales y respeto por los recursos naturales de la Tierra.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (MDGs) proporcionan claros objetivos de desarrollo que pueden ser medidos, incluida la educación como un aporte significativo y como indicador. EFA se centra en temas de acceso y equidad en la educación, mientras que United Nations Literacy Decade (UNLD) [Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización] se concentra en la promoción de la alfabetización como la herramienta clave para todos los tipos y niveles de aprendizaje. El Decenio de Educación para un Desarrollo Sustentable (DESD) proporciona contexto y relevancia al aprendizaje y se refiere a todos los niveles y modalidades de educación, incluyendo la técnica y vocacional, superior, comunicación de calidad y programas de capacitación empresariales. Además el DESD promueve el objetivo social de desarrollo sustentable, que resulta de programas de educación específicos. Al comprometerse con los cuatro objetivos (EFA, MDGs, UNLD, DESD) activa y simultáneamente y cooperando estrechamente, todas las regiones y países podrán encaminarse, a través de una mejor educación a un desarrollo sustentable (UNESCO Oficina de Nairobi, 2006).

De vuelta a las bases

Las investigaciones demuestran que los programas de educación y cuidado iniciales de calidad mejoran la capacidad de los niños de desarrollarse y aprender. (CBASSE, 2001). Un niño que está listo para la escuela tiene una combinación de características positivas – como ser sano social y emocionalmente, confiado y amigable; tener buenas relaciones con sus pares; enfrentar tareas que impliquen un desafío y persistir en ellas; tener buenas habilidades relativas al lenguaje y buena comunicación; capacidad de escuchar instrucciones y estar atento. Los primeros años son importantes para construir la identidad cultural, y distinguir roles de género. Los programas de educación inicial también ofrecen muy buenas oportunidades para movilizar y dar fuerzas a los padres y a las comunidades locales. Además, los programas de movilización de padres y comunidades proporcionan buenas oportunidades para crear conciencia de otros temas de desarrollo, como el agua, el saneamiento, el manejo de los desperdicios, la vivienda, salud y nutrición, la energía y la pobreza.

Los valores, diversidad, conocimiento, lenguajes y visiones del mundo asociados con la cultura predeterminan las formas en que los temas relacionados con ESD son tratados en contextos nacionales específicos. En este sentido, la cultura no es tan solo una colección de manifestaciones particulares (como cantar, bailar y vestirse), sino también un modo de ser, relacionarse, comportarse, creer y actuar, que las personas viven en sus vidas y que están en un constante proceso de cambio e intercambio con otras culturas. Debemos recordar que la cultura es dinámica y viva, de ahí su potencial como herramienta de propagación de nueva información y estilos de vida que promueven los principios del desarrollo sustentable.



Modelo conceptual de interacción entre los pilares del desarrollo sustentable y la cultura.

El sistema tradicional africano de educación proporcionó entrenamiento práctico y teórico para los alumnos. En términos conceptuales, la educación y la cultura pueden ser agrupadas juntas en un solo campo definido como la creación, la transmisión y la preservación del conocimiento, el saber-cómo y sistema de valores de una sociedad determinada, o de muchas sociedades diferentes, pasadas y presentes. La cultura influye en la crianza de los niños y como resultado, personas de diferentes entornos culturales tienen ideas diferentes sobre lo que constituye el cuidado de calidad de los niños.

Tabla 1. Comparación entre educación tradicional y ESD

<i>Educación Tradicional</i>	<i>Educación para un desarrollo sustentable (principales avances de ESD)</i>
El aprendizaje teórico y práctico para la supervivencia básica y sinergia con varios aspectos del desarrollo.	Educación básica que se centra en impartir conocimientos, habilidades, valores y perspectivas que conducen a apoyar a las personas para que lleven una vida sustentable
Aprendizaje centrado en valores con énfasis en principios de sostenibilidad en todas las esferas de la vida por los mayores de la comunidad, para una vida armoniosa.	Incluye principios, habilidades, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad en ámbitos sociales, ambientales y económicos para un aprendizaje de por vida.
La transmisión de información en asuntos que preocupan a las comunidades a través de reuniones de consejos en pueblos, canciones, danza y juegos de rol	Ciudadanos informados y comunidades con conocimientos
Aprendizaje para mejorar el conocimiento y las habilidades en profesiones tales como albañilería, carpintería y medicina tradicional	Capacitación de todos los sectores de los trabajadores para impartir conocimientos y habilidades necesarias para que realicen su trabajo en una forma sustentable
Profundas raíces en sistemas de conocimiento indígenas, probados a través del tiempo, y dinámica para incorporar temas emergentes	Conozca diferentes condiciones sociales, económicas y ambientales en formas pertinentes y culturalmente relevantes, tomando en cuenta las culturas indígenas y los sistemas de conocimiento.

Fuente: Lorraine Otieno, 2007.

Los padres y otros miembros de la familia continuarán siendo la mayor influencia en las vidas de los niños en el futuro previsible, especialmente para los niños menores de 3 o 4 años. Quizás el efecto mayor y más duradero sobre el aprendizaje de un niño y su desarrollo pueda venir de mejoras en la capacidad de los padres de proporcionar un entorno de apoyo para el aprendizaje y el desarrollo. Por lo tanto, todos los esfuerzos de desarrollo dirigidos a los niños deberían ser canalizados a través de sus padres y de las personas que los cuidan.

Las características de ESD de ser interdisciplinaria, holística, movida por valores, que resuelve problemas, que usa multiplicidad de métodos, participativa y relevante desde un punto de vista local, refleja los principios de la educación tradicional tal como son dictados por la cultura. Puede decirse por lo tanto que ESD es realmente una estrategia de “volver a las bases”.

La situación en Kenya

La demanda para servicios de ECCE [Educación y Cuidado Iniciales] se ha incrementado considerablemente como resultado de las cambiantes estructuras familiares y estilos de vida. El número de familias

extendidas tiende a decrecer, y más padres trabajan fuera de casa. Los hogares con un solo padre, son comunes, y principalmente las madres o las abuelas son jefas de muchos hogares. Las mujeres son jefas de un tercio de los hogares rurales. (Kabiru et al., 2003). Estos hogares rurales, así como aquellos en plantaciones agrícolas y en algunas áreas urbanas, son los que tienen una necesidad más urgente de atención y cuidado de niños alternativo. Las madres están fuera de la casa la mayor parte del día, y a menudo no tienen otra posibilidad que dejar a los niños sin cuidado adecuado. Las otras poderosas estructuras y tradiciones familiares y comunitarias se van desintegrando lentamente de cara a la urbanización y a la globalización. Los casos de estudio que siguen ilustran varias formas en las cuales los aspectos culturales pueden tener una influencia positiva sobre la educación inicial.

Caso de estudio 1

El Programa de Educación Preescolar de Kenya se extendió a través de la creación del National Centre for Early Childhood Education (NACECE), [Centro Nacional de Educación Inicial] establecido en 1984. A esto siguió en 1985 la implementación de Centros de Educación Inicial en los Distritos (DICECE), responsables por la capacitación de docentes a nivel del distrito, inspección, movilización de la comunidad, y evaluación de los programas locales. En lo que respecta a los programas preescolares actuales, NACECE/DICECE ha adoptado un enfoque holístico para apoyar el crecimiento y desarrollo de los niños. Esto implica que busca incluir salud, nutrición, monitoreo y promoción del crecimiento así como actividades educativas dentro del programa.

El Programa de Educación Preescolar de Kenya es único en el sentido que alienta asociaciones en todos los niveles. Los padres y las comunidades locales son los socios más importantes. Han empezado y actualmente dirigen más del 75% de las instituciones preescolares del país. La descentralización del programa al nivel del distrito ha proporcionado flexibilidad y variación en lo que respecta a las instalaciones y actividades que se emprenden. El escenario preescolar y los materiales de estudio, por ejemplo, difieren de un lugar a otro dependiendo de los recursos disponibles, las capacidades de liderazgo y la motivación de las comunidades. La descentralización es una característica saludable del programa. Se permite a las comunidades desarrollar servicios accesibles, apropiados y pertinentes sin presión externa y competencia, a su propio paso.

La incorporación de la tradición y del folklore en los planes de estudio hace que los miembros de la comunidad se sientan orgullosos de su contribución al aprendizaje y desarrollo de sus niños. Ha habido un impacto significativo en las comunidades, con una mejora en el desarrollo intelectual y de la salud de sus niños, y algunos padres incluso dicen que ahora pueden cuidar y manejar sus propias familias mejor debido al conocimiento ganado por su trabajo en los programas preescolares.

Caso de estudio 2

El Programa de Educación Inicial El-barta, que trabaja con padres y personal en la comunidad Samburu sobre prácticas de cuidado de niños y estimulación temprana en la comunidad Samburu, ha facilitado el establecimiento de varios centros administrados por la comunidad en el distrito de Samburu. Los centros están llenos de juguetes y material de juego caseros. Los padres y los abuelos juegan con los niños, cantan canciones, cuentan historias, recitan poemas, etc. para estimular sus capacidades mentales. Estas actividades también ayudan a preservar y fortalecer la cultura local y la tradición (Mwaura, 2004).

Caso de estudio 3

Los centros de desarrollo de educación inicial basados en los hogares apoyados por el Christian Children's Fund [Fondo de Niños Cristianos] (CCF) en Kenya Occidental. La estructura del Jirani o grupos vecinales

están siendo usados para implementar actividades tales como educación para la salud, cuidado, nutrición y apoyo con base en el hogar de hogares encabezados por niños y Desarrollo de Centros de Educación Inicial con base en el hogar. Cada grupo Jirani está compuesto por 20-25 padres o cuidadores de huérfanos o niños vulnerables. La movilización de esta estructura ha asegurado que los programas CCF sean respetuosos de las creencias prevalentes y de la cultura local y que las prácticas positivas de crianza tradicionales sean usadas y fortalecidas, y que las prácticas perniciosas sean tratadas.

Conclusiones y recomendaciones

De los casos de estudio relacionados anteriormente, una lección clave aprendida es que las comunidades y sus estructuras sociales juegan un importante papel en el éxito de los programas de educación y cuidado inicial. Está claro que para que la implementación de ESDF sea exitosa en el nivel de la primera infancia, es necesario adoptar un enfoque integrado que comprenda prácticas e influencias culturales positivas. Es necesario documentar las prácticas de cuidado y educación tradicionales, fortalecer las estructuras de la comunidad y movilizarla más para alcanzar los objetivos de ESD al nivel de la educación inicial. Una cosa que debe enfatizarse es la adopción de aspectos positivos y pertinentes dentro de contextos específicos para hacer que la educación sea valiosa y el canal más fuerte posible para un cambio social positivo.

Una forma de abordar el problema que podría intentarse para aumentar la capacidad de los padres de hacerse cargo de sus niños mejor mientras pasan los principios de ESD para un aprendizaje de por vida, podría ser la educación de los padres a través de nuevos planes que cubren los problemas de desarrollo relevantes, a la vez que se incorporan los avances de ESD. Modelar el estilo de vida de los padres es imperativo, puesto que los niños aprenden de ver las acciones de los adultos que los rodean.

Los métodos prácticos para promover una vida sustentable deberían ser introducidos, por ejemplo, el reciclado de varios materiales para usar como juguetes, usando elementos que rodean a los niños para aumentar su conciencia, comprensión y conocimiento de prevención sobre temas locales. Escuchar a los niños y permitir y estimular la participación en hablar sobre temas de ESD es un paso fundamental, puesto que los niños tienen la capacidad de entender y generar innovaciones en ESD. Esto también se basa en el hecho de que los niños son fuertes motivadores y agentes de cambio en las comunidades.

La reorientación de programas de estudio existentes usados en DICECEs para promover ESD, centrados en mejorar la calidad del aprendizaje para docentes, niños y padres a nivel de educación inicial para atacar las necesidades económicas, sociales y ambientales de las comunidades, también será un paso clave hacia la integración de los programas de ESD en ECCE en Kenya.

El gobierno debería adelantar la implementación del marco de la política de desarrollo en la primera infancia y los lineamientos de servicio estándar para su desarrollo en Kenya, para mejorar el acceso a una educación y cuidado de calidad.

Referencias

- CBASSE Comisión de Ciencias Sociales y del Comportamiento y la Educación. 2001. *Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia: Nuevo conocimiento para política*. Washington D.C.
- Kabiru, M.; Njenga, A.; Swadener, B.B. 2003. *Educación de los Niños*.
- Mwaura, N. 2004. *Más allá de la Pesca: Enfoque de la Fundación de la Comunidad de Kenya a la Capacidad de Desarrollo*. Fundación van Leer, La Haya.
- UNESCO Oficina de Nairobi. 2006. *UNESCO Nairobi. Grupo de Nairobi del Plan de Implementación del Decenio de las Naciones Unidas de ESD de Nairobi*.

Educación inicial en Corea para un desarrollo sustentable desde una perspectiva ecológica y social/cultural

Jeong Yoon Kwon, República de Corea

Resumen

Este artículo describe los aspectos ecológicos y sociales/culturales de la educación inicial para un desarrollo sustentable en la República de Corea. La mayoría de los docentes de jardinería todavía usan métodos formales orientados hacia la información para enseñar sobre el medio-ambiente. En contraste, se da un ejemplo de un centro preescolar de educación inicial eco-centrado y se señalan sus vínculos con el pensamiento tradicional Donghak y con el pensamiento de vida. Se sugiere que el abordar el aprendizaje a paso lento en contacto estrecho con la naturaleza y los seres vivos es la forma correcta de hacer que los niños tomen conciencia de su responsabilidad de trabajar juntos para el desarrollo sustentable.

La sociedad coreana actual está enfrentando serios problemas ambientales, excesiva competencia y un creciente materialismo. Las personas están respondiendo a estos problemas de diferentes formas. Hay un movimiento de oposición que aboga por formas de vida alternativas, como el bienestar y eco-centros para una sociedad sustentable.

La definición de desarrollo sustentable fue formulada por la World Commission on Environment and Development [Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo] como “desarrollo sustentable es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. (WCED, 1987). A pesar de que este concepto puede ser concebido como una integración de factores ecológicos, sociales y culturales, y económicos, es complejo e incierto, especialmente en la República de Corea. Sin embargo, la definición de educación para un desarrollo sustentable del Council for Environmental Education [Consejo para la Educación Ambiental] (CEE, 1998, p. 3) es mucho más clara:

La educación para un desarrollo sustentable hace posible que las personas desarrollen sus conocimientos, valores y habilidades para participar en decisiones sobre la forma en que hacemos las cosas, individual y colectivamente, tanto global como localmente, que mejorará la calidad de vida sin dañar el planeta para el futuro

Parecería decirnos que lo que estamos haciendo aquí y lo que están haciendo en el otro lado del mundo está interconectado. Por lo tanto nosotros, como docentes, practicantes o padres necesitamos enseñar a los niños a entender que estamos todos afectados por cualquier cambio en el mundo.

Desarrollo ecológico sustentable en la educación inicial.

En la República de Corea, la educación ambiental para los niños en la primera infancia empezó con el Plan de Estudio Nacional para Jardinería en 1992. En el sexto Plan de Estudio Nacional para Jardinería (Ministerio de Educación y Recursos Humanos, 1998) la educación ambiental fue incluida en cuatro de las cinco áreas educativas, por ejemplo, el área de la salud, el área social, el área de expresión, y el área de exploración. El contenido de la educación ambiental es el siguiente: “prevenir la contaminación ambiental y el desastre”, “prestar atención a la conservación del medio ambiente”, “interesarse por los seres vivos”, y “aprender sobre el fenómeno de la naturaleza”.

El método para enseñar educación ambiental debería centrarse en proporcionar oportunidades para que los niños experimenten la naturaleza en sí misma para sacar la sensibilidad hacia la naturaleza para que los niños actúen voluntariamente para preservarla. Sin embargo, la mayoría de las maestras de jardinería han usado información y métodos de enseñanza orientados hacia el conocimiento a través de discusiones de grupo y el relato de cuentos concernientes a estos temas; por ejemplo, encontrar estrategias de vida segura en medio ambientes contaminados, previniendo desastres, y reciclando la basura. Por lo tanto los investigadores han enfatizado que la educación ambiental para los niños en la primera infancia debería tener una orientación ecológica, que los niños deben disfrutar la naturaleza, encontrarse con la naturaleza, tener suficiente tiempo de juego al aire libre, y tener placenteros viajes al campo. (Huh, 1992; Lee, 2004; Shin, 2005).

Si se tuviera más fe en la educación para un desarrollo sustentable (ESD) que en la actual educación ambiental, la educación con un centro ecológico sería un buen ejemplo cultural para ESD en la República de Corea. El principio de la educación con una orientación ecológica en la República de Corea es que sigue la racionalidad de la naturaleza más que la educación artificial. La educación ambiental con orientación ecológica ha sido considerada lejana de la perspectiva de centro humano, más bien se cree que lo humano es parte de la naturaleza, y debería seguir las leyes de la naturaleza y armonizar con el ecosistema (Suh, 1999).

Sin embargo, la mayor parte del esfuerzo educativo para un desarrollo sustentable, que se centra no solamente en “ahora aquí” sino también en “futuro allí” para todas las personas y el planeta, principalmente tiene lugar en el campo de la educación ambiental o de los estudios medio ambientales. Sin embargo, un centro preescolar local reconoce la importancia del medio ambiente en la vida de los niños, y asume la responsabilidad de educar a los niños para que sean comprometidos y respetuosos hacia la naturaleza. Desde 1995, el número de guarderías y centros de cuidado de niños con orientación ecológica también ha aumentado, y en ellos los niños tienen muchas oportunidades de experimentar con sus cinco sentidos en escenarios naturales.

El programa de educación inicial con orientación ecológica desarrollado por el centro comprende educación de vida, educación laboral, educación para las relaciones, educación para la sabiduría, educación para la sensibilidad, susceptibilidad y espiritualidad. (Kwon and Kim, 2005). Los niños aprenden de sus experiencias de las actividades diarias que se mantienen deliberadamente a un paso lento para que los niños puedan disfrutar sus propios tiempos en escenarios al aire libre y encontrar su propio ritmo personal en su proceso de aprendizaje constructivo. El programa alienta a los niños a comprometer la cabeza, las manos el corazón y el espíritu. El paso lento está relacionado con el movimiento de la vida o el pensamiento. En comparación con la virtud de la “rapidez” de la sociedad moderna coreana, se concentra en lo pequeño y menos bello, y respeta a todos los seres vivos.

Desarrollo sustentable social/cultural en la educación inicial

“No existe la naturaleza humana independiente de la cultura” (Geertz, 1973, p. 49).

En la raíz de la educación inicial con orientación ecológica está la base del pensamiento Oriental tradicional, que comprende el Taoísmo, Confucionismo, Budismo, pensamiento Donghak, y pensamiento de la Vida. Específicamente el pensamiento Donghak es el pensamiento coreano tradicional, que ve al cielo, a la Tierra, y al padre como uno, de modo que el universo puede ser el padre y el padre puede ser el universo. (Lim, 2002, con es citado en in Ha, 2002). ‘Sirve a una persona como lo harías para el Cielo’, ‘tu corazón no es otra cosa que mi corazón’, que ilustra la filosofía tradicional del pensamiento Donghak. Tiene en alta consideración a las personas y a la naturaleza, y pone énfasis en la comprensión de diferentes perspectivas. Parece que este pensamiento está relacionado con los valores de la educación inicial para un desarrollo sustentable como la empatía, la humildad, el respeto por los demás, y la comprensión por la diversidad. El respeto por las diferentes personas, su cultura y tradición es requerido en la sociedad coreana de hoy, donde números crecientes de trabajadores extranjeros del Este de Asia están contribuyendo a un desarrollo sustentable para las generaciones futuras.

La idea principal del pensamiento Donghak continúa el movimiento de Vida o pensamiento de Vida. Cree que todas las vidas son valiosas e interdependientes, y que todos los seres vivientes en el universo están interconectados; por lo tanto, percibe que incluso un grano de arroz contiene el universo, el pensamiento de Vida converge ahí. (Chang, 1997). Asimismo, ve a todas las vidas no solo como una parte del todo, sino también del todo como es, en contraste con el todo dividido en muchas partes como una máquina con partes que le sobran.

Desde este punto de vista, la educación inicial con una orientación ecológica en la República de Corea enseña a los niños a tener conciencia de que un ser humano está interconectado con todos los seres vivientes así como con el universo. Los pensamientos transmitidos de un modo tradicional en lo que refiere al respeto a la vida posibilitan que los niños piensen y entiendan la importancia de la sustentabilidad para el futuro. La educación inicial con una orientación ecológica puede proporcionar una base para que los niños desarrollen sensibilidad y pensamientos armoniosos con los que vivir durante toda la vida y trabajar juntos para preservar la naturaleza. Sin embargo, para una perspectiva global de una sociedad sustentable, la educación actual para un desarrollo sustentable de los niños coreanos necesita construirse sobre las bases de la educación con orientación ecológica, en la cual los niños tienen oportunidades de tener experiencias en la vida diaria, conectarse con sus propias acciones y aprender los contenidos educativos amigables con el medio ambiente en el contexto de su entorno ecológico, social, cultural y económico (WBGU, 1999, como fue citado en Brunold, 2005).

Conclusión

El esfuerzo de cada nación para alentar el desarrollo sustentable está basado en su entorno particular social y cultural: por lo tanto, un entendimiento de las tradiciones y culturas auténticas y las distintas situaciones sociales de cada país es un pre-requisito para la discusión del desarrollo sustentable. Lo que necesitamos hacer es resaltar el reconocimiento de diferencias culturales o cualquier tipo de diferencias dentro de la sociedad coreana, y evitar cualquier discusión sobre si uno de ellos o el otro está en lo correcto o no. Además, es necesario alentar a los padres coreanos que creen que la vida es una carrera y que sus hijos deben ganarla, a que miren a largo plazo, y dejen que sus hijos disfruten de un aprendizaje lento en un viaje de aprendizaje que dure toda la vida para un desarrollo sustentable.

Por lo tanto, necesitamos enseñar a los niños sobre el pensamiento de Vida tradicional coreano con experiencias prácticas de aprendizaje de primera mano en la naturaleza y hacer que ellos asuman responsabilidad por la preservación del medio ambiente para la próxima generación. Esperamos que los niños coreanos den un paso al frente para reconocer su fuerza interior y creencias tradicionales en la sustentabilidad para que estén completamente conscientes de su activo rol en una sociedad sustentable del futuro.

Referencias

- Brunold, A.O. 2005. Aprendizaje Global y Educación para un Desarrollo Sustentable. *Educación Superior en Europa*, 295-306.
- CEE. 1998. *Educación para un Desarrollo Sustentable en el Sector Escolar: Informe para DfEE/QCA del Panel para la Educación para un Desarrollo Sustentable*. Lectura: Consejo para la Educación Ambiental.
- Chang, I. 1997. *El Universo en un Grano de Arroz*. Daegu: Greenreview.
- Geertz, C. 1973. *Interpretación de Culturas*. Nueva York: Basic Books.
- Ha, J. 2002. Una exploración del Marco Básico sobre Educación Infantil Ecológica. *Revista de Investigación sobre Educación y Cuidado del Niño*, 8, 1-21.
- Huh, Y. 1992. Un Estudio sobre la Educación Ambiental de Niños en Edad Inicial para Niños de Jardinería en Corea. Tesis de maestría no publicada. Sookmyung Women's University [Universidad de la Mujer], República de Corea.
- Kwon, M.; Kim, E. 2005. Un Examen de los planes de estudio de educación inicial con orientación ecológica. *Coreano Revista de Educación Inicial*, 25(6), 111-129.
- Lee, G. 2004. La Condición Actual y las Percepciones de las Maestras de la Educación ambiental eco-orientada para niños. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Keimyung, República de Corea.
- Ministerio de Educación y de Desarrollo de Recursos Humanos 1998. *Sexto Plan de Estudios Nacional para jardinería*. Ministerio de Educación y de Desarrollo de Recursos Humanos, Seul, República de Corea
- Shin, O. 2005. Análisis de la Realidad de la educación inicial medio ambiental . Tesis de maestría no publicada. Ewha Women's University, [Universidad de la Mujer], República de Corea. Suh, Y. 1999. Caso de Estudio para programa de estudio de educación inicial con orientación ecológica. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Busan , República de Corea.
- WCED. 1987. *Informe de la Comisión Mundial sobre medio Ambiente y Desarrollo*. Resolución de la Asamblea General 42/187, 11 de diciembre de 1987.

Educación Inicial para una Sociedad Sustentable

Hawa S. Kamara, Liberia

Resumen

Todos los seres humanos tienen el deseo de llevar una vida feliz y segura en el futuro. La sustentabilidad tiene que ver con la educación, o con recibir las herramientas esenciales para vivir una vida plena. Muchas personas creen que la única esperanza es la educación. Hay muchos que han tenido éxito. Sin embargo, el proceso todavía continúa hoy. Mientras la crisis medio ambiental global se profundiza, los niños son los más vulnerables. Tomemos por ejemplo los niños mayores. Pasados los 15 años, el niño se encuentra en la escuela primaria. Otro niño de la misma edad no va a la escuela (abandonó la primaria). Los niños de hoy son los adultos de mañana. Los niños de hoy son los líderes de mañana. La historia es testigo del hecho de que ninguna tribu o nación sobrevive por mucho tiempo cuando no tiene el cuidado suficiente de transmitir sus valores – esa acumulación de creencias y prácticas atesoradas que quiere más que a la vida. Si hay acuerdo en que los niños necesitan nuestra atención central, no está tan fácilmente demostrado que estén sacando lo mejor de nosotros. Podemos gastar sumas de dinero ridículas para alimentarlos, vestirlos y entretenerlos, pero estos gastos apenas los hacen humanos. Además es esta energía que los vuelve humanos lo que más necesitan, porque los niños adquieren su verdadero carácter como seres humanos principalmente a través del aprendizaje, más que por herencia. Los efectos aterradores producidos por el aislamiento y el hambre, encontrados en niños abandonados y víctimas de abuso, nos recuerdan su necesidad de ternura, intimidad con los adultos y enseñanza. Un viejo proverbio dice: *“Enseña a un niño de forma tal que se vaya, y cuando sea viejo no se apartará de él.”*

Las ideas reales

En el taller de Gothenburg , tratando “El Rol de la Educación Inicial para una Sociedad Sustentable”, se alcanzó un gran nivel de entendimiento. El taller identificó y formuló ideas importantes para ayudar a los padres, maestros y cuidadores a crear nuevas formas de ayudar a los niños a aprender y pensar con mayor rapidez, que se conocen como “en mente, de primera mano”. Padres, maestros y cuidadores pueden ver el aprendizaje de los niños desde diferentes perspectivas, pero comparten un objetivo común, asegurándose de que los niños reciban la mejor educación posible.

La educación inicial para la sostenibilidad implica satisfacer las necesidades presentes y futuras de los niños para darles sensación de realización personal y de madurez.

Para aceptar el desafío de proporcionar educación básica de calidad para todos, debe realizarse un intento de resumir el conocimiento actual de los beneficios y política promisorias y opciones estratégicas del desarrollo inicial (ECD) y la forma en que ECD puede contribuir a la mejora de la calidad de la educación básica para todos.

ECD incluye una socialización temprana, educación y preparación para la escuela, así como cuidados básicos de salud, nutrición adecuada, y estimulación en un entorno propicio. Los responsables de ECE en África resaltaron la importancia de ECD en el desarrollo de los recursos humanos.

El primer aspecto está basado en el hecho de que el período hasta los 8 años de edad es de vital importancia para el desarrollo emocional, intelectual y social, y que las intervenciones a esta edad pueden tener efectos importantes y duraderos en la salud y bienestar de los adultos, y que las oportunidades que se desperdician en esta etapa rara vez pueden compensarse en etapas posteriores.

El segundo aspecto es el impacto no-educativo de ECD que lleva a mejores registros de empleo, un aumento en la formación de familias y una menor probabilidad de verse involucrados en actividades criminales. La evidencia es fuerte en el sentido de que estos efectos son mayores entre las niñas y niños que vienen de comunidades pobres. En consecuencia, ECD puede tener un impacto generalizado positivo en el desarrollo económico y la reducción de inequidades de género, ingresos y culturales.

Cómo es la educación inicial

Incluso antes de la guardería, los padres deberían tener conciencia de formas de sacar el mayor provecho posible a las oportunidades de aprendizaje para sus niños. Una importante elección para muchas familias en los primeros años de sus hijos involucra el cuidado de los niños o la guardería.

Los primeros años de la vida de un niño son un momento crucial del desarrollo, y los niños que son alimentados y estimulados durante estos años están mucho mejor preparados para la lectura formal y las matemáticas, y es más probable que tengan las habilidades sociales necesarias cuando sea tiempo de ir a la guardería. Los padres son los primeros maestros de los hijos, pero los programas de educación inicial también son importantes, especialmente con el creciente número de familias con un solo padre, y familias donde los dos padres trabajan tiempo completo.

Los programas de Educación Inicial y de Cuidado de Niños deberían centrarse en los niños

- Ver si los niños interactúan con los otros niños o adultos, para que puedan construir relaciones saludables.
- Preguntar acerca del programa de estudio, que debería incluir una variedad de actividades apropiadas para las edades y necesidades de los niños.

El personal de los programas de cuidado de niños y centros preescolares debería ser personal calificado

- El personal debería tener la necesaria preparación para promover el aprendizaje y desarrollo del niño. Deben tener capacitación y títulos que lo acrediten.

- Preguntar por cuánto tiempo los maestros y el personal han sido parte del programa. Los maestros que han sido parte del programa por más tiempo tienen una mayor posibilidad de concentrar su atención en los niños y establecer lazos con ellos.

Los programas de educación inicial y de cuidado de niños deberían formar relaciones con las familias

- El personal debería trabajar con la familia para satisfacer las necesidades de los niños. Averigüe en qué forma la información y las preocupaciones son comunicadas entre el personal y las familias.
- Compruebe que las políticas del programa permitan que las familias visiten a su hijo durante el día de trabajo.

Los programas preescolares y de cuidado de niños deberían estar bien manejados

- Verifique que el programa esté autorizado por el estado. Las instalaciones deben ser apropiadas para la edad y estar bien mantenidas, tanto la parte interior como la parte al aire libre.
- Compruebe si el programa tiene políticas y prácticas para ayudar a mantener a los niños a salvo de enfermedades o heridas que se pueden prevenir.
- Averigüe cuál es la proporción niño-maestro, que ayuda a determinar la cantidad de atención individual que su hijo recibirá. Por ejemplo, debería haber un adulto por cada 10 niños de 4 años.

Ayudar a los niños a resistir el prejuicio

Los primeros años son el momento de empezar a ayudar a los niños a formar imágenes fuertes y positivas de sí mismos y a crecer respetando y llevándose bien con personas que son diferentes a ellos. Sabemos por investigaciones que los niños de entre 2 y 5 años empiezan a tener conciencia del género, la raza, la etnicidad y las incapacidades. También empiezan a absorber tanto las actitudes positivas como los prejuicios negativos asociados a esos aspectos de nuestra identidad por miembros de la familia y otros adultos significativos en sus vidas. Si queremos que los niños gusten de sí mismos y valoren la diversidad, debemos aprender cómo ayudarlos a resistir los prejuicios que tienen aún demasiada prevalencia en el mundo. El prejuicio basado en el género, la raza, la incapacidad o la clase social crea serios obstáculos para el desarrollo saludable del niño. Para desarrollar una autoestima saludable, deben aprender cómo interactuar en forma justa y productiva con diferentes tipos de personas. Naturalmente, la curiosidad de los niños los llevará a hacer preguntas: ¿Porqué su piel es tan oscura? ¿Porqué habla de forma tan graciosa? Podemos esconder nuestros propios sentimientos negativos, o tener la esperanza de que los niños no se den cuenta, pero nuestra actitud enseña a los niños que algunas diferencias no son aceptables. Debemos enfrentar nuestras propias actitudes prejuiciosas y cambiarlas para ayudar a fomentar todo crecimiento de los niños. El más peligroso es la segregación racial.

Lo que los padres y maestros pueden hacer:

- Reconocer que porque vivimos en un mundo donde existen muchos prejuicios, debemos contrarrestarlos – de lo contrario estaríamos apoyándolos con nuestro silencio.

- En casa o en la escuela, dar a los niños mensajes que contrasten deliberadamente los estereotipos proporcionando libros, muñecas, juguetes, elementos para decorar el cuarto, programas de televisión y discos para mostrar: (a) hombres y mujeres en roles no tradicionales; (b) personas de diferentes color en posiciones de liderazgo; (c) discapacitados realizando actividades que a los niños les resultan familiares; y (d) varios tipos de familias y actividades familiares.
- No mostrar inclinaciones en los amigos, doctores, maestros y otros proveedores de servicios que uno elija, o en las tiendas donde se compra. Recuerde que lo que hace es tan importante como lo que dice.
- Haga una regla firme que diga que la apariencia de una persona nunca es una razón aceptable para tomarle el pelo o rechazarla. Inmediatamente intervenga si escucha o ve que su hijo se comporta de ese modo.
- Hable positivamente sobre las características físicas de cada niño y de su herencia cultural. Ayude a los niños a aprender las diferencias entre los sentimientos de superioridad y los de autoestima y orgullo por su propia herencia.
- Proporcione oportunidades para que los niños interactúen con otros niños que son racial o culturalmente diferentes de ellos, y con personas que tengan discapacidades.
- Escuche atentamente y conteste las preguntas de los niños sobre ellos y otros. No los ignore, cambie de tema o en modo alguno deje que el niño piense que está mal que haga preguntas.
- Enseñe a los niños cómo desafiar los prejuicios sobre quiénes son. Proporcióneles armas para confrontar a quiénes actúan en forma prejuiciosa contra ellos.
- Use imágenes correctas y justas para contrastar con los estereotipos y alentar a los niños a hablar de las diferencias. Ayúdelos a pensar con criterio crítico sobre lo que ven en libros, películas, tarjetas, historietas y en televisión.
- Haga saber a los niños que las injusticias pueden cambiarse. Estimúelos a desafiar los prejuicios, e involucre a los niños a tomar medidas sobre temas que les son pertinentes. Construir una identidad saludable es un proceso que continúa durante toda nuestra vida. Ayude a los niños a empezar ayudándolos a resistirse a los prejuicios y a valorar las diferencias entre las personas tanto como las similitudes.

Conclusión

La educación es un derecho inalienable – uno al que todos los niños, incluyendo aquellos atrapados en emergencias naturales o causadas por humanos deben tener la posibilidad de acceder. Esto proporciona el desafío de cómo dar educación a niños que experimentan estas difíciles circunstancias.

La educación no es solamente una actividad de alivio; es fundamental para el desarrollo humano y nacional, y debe ser conceptualizada como una actividad de desarrollo. En situaciones de emergencia, las actividades educativas deben ser establecidas o restablecidas tan pronto sea posible. En cualquier país la educación puede también servir de mecanismo para contribuir a la prevención de las emergencias.

Las investigaciones han demostrado en forma consistente que el acceso a una educación inicial de calidad puede tener un impacto positivo en las carreras escolares de los niños.

Las pandemias globales, el cambio climático, los desastres naturales, las pobres condiciones del suelo, la deforestación – todos estos temas están en el centro del desarrollo sustentable.

Éste es definido como “la satisfacción de las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”. El calentamiento global es un ejemplo de lo que pasa cuando no nos desarrollamos en forma sustentable.

Hoy más de un billón de personas viven con menos de 1 dólar por día, y las acciones del mundo rico, como cargar la atmósfera con dióxido de carbono, están comprometiendo el bienestar de las generaciones futuras y empujando a nuestro planeta hacia un futuro incierto.

Ignorar los temas del desarrollo sustentable tiene muchas posibles consecuencias tales como la suba del nivel del mar, sequías extremas, erosión y pérdida de los bosques, aumento de las poblaciones que viven en asentamientos extinción de las especies y colapso de la pesca. También hay más evidencia de que temas como la escasez del agua juegan un rol en la violencia interna y los conflictos regionales.

Nuestros niños son el verdadero tema. Deberían desarrollarse de forma tal que el futuro, el futuro con el que todos soñamos, sea posible. La sustentabilidad de cualquier sociedad está en los niños. No puede haber sustentabilidad sin educación inicial de calidad.

Temas culturales relacionados con el desarrollo sustentable en la experiencia nigeriana

Abimbola Are, Nigeria

Resumen

Este artículo comienza por señalar el paisaje cambiante de la cultura nigeriana, particularmente la estructura de la familia y el conocimiento y prácticas para el cuidado de los niños, que necesita el desarrollo de servicios para el cuidado y la educación en la primera infancia que satisfagan las necesidades de las familias y sus niños. Describe una gran colaboración con la Fundación Bernard van Leer y con UNICEF en educación inicial que emergió en los ochenta, y el programa de educación inicial desarrollado en Nigeria bajo el liderazgo del Ministerio Federal de Educación, con el objetivo de alcanzar EFA (Educación Para Todos) Dakar Objetivo 1 sobre educación inicial y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Propone algunos desafíos para proporcionar educación de calidad en Nigeria.

Introducción

Primero y más importante, ¿qué es cultura? La cultura es un modo de vida que afecta todos los aspectos del comportamiento humano. En las sociedades nigerianas tradicionales, todos los miembros demostraban interés en el bienestar de los demás miembros, que a cambio proporcionaba a todos un gran sentido de pertenencia. Una de las estructuras tradicionales de la vida familiar en Nigeria es que el niño es considerado como responsabilidad de todos los miembros de la familia. Se esperaba que los vecinos también demostraran interés, que les importara y que amaran a los niños dentro del vecindario. Por lo tanto, en el pasado, los parientes siempre estaban para dar una mano en las culturas nigerianas para cuidar a los niños pequeños y enseñarles las cosas que necesitaban saber para vivir un vida saludable y sostenible.

Las abuelas a menudo encontraban placer en cuidar a sus nietos. Las madres jóvenes recibían conocimientos de las madres experimentadas; también se observó por Ajayi (2006). A pesar de que ignoraban los valores de la educación Occidental, las mujeres mayores pasaban la riqueza de la experiencia a su disposición a las nuevas generaciones. Las abuelas todavía son reservas de conocimiento tradicional, y enseñan a los niños canciones y poemas, y les cuentan cuentos folklóricos. Hacen juguetes de materiales locales para los niños también. Los niños son estimulados intelectualmente a través de esas canciones, poemas y cuentos. También aprenden moral social, y pueden distinguir el bien del mal a través de estas actividades tradicionales.

Sin embargo, esas tradiciones prácticamente han desaparecido, porque el desarrollo social y los cambios en el estilo de vida, junto con la creciente urbanización, están forzando a las madres – e incluso a las abuelas – a realizar actividades económicas fuera del hogar. En consecuencia, muchos hogares están encontrando dificultades para conseguir quién cuide a sus niños. Como resultado, también están perdiendo las oportunidades de aprender en las formas tradicionales, y están perdiendo el conocimiento cultural que se ha venido pasando de generación en generación. Mucho de este conocimiento cultural se centraba en los humanos (y sus relaciones) y en el medio ambiente natural. Al perderse esto, también se pierden todas estas importantes relaciones, consideradas aspectos vitales para ayudar a las sociedades a vivir de forma sustentable.

¿Qué es la Educación Inicial?

La Educación Inicial es considerada el cimiento para el crecimiento y desarrollo futuro de todos los niños. Está generalmente aceptado como la educación dada a los niños menores de 6 años. Esta educación precede el inicio de la educación primaria o la edad en que se espera que los niños vayan a la escuela (Maduewesi y Agusiobo, 2005). El cuidado de los niños en la primera infancia está conceptualizado en el sentido de que abarca el cuidado, desarrollo, y educación de niños menores de 6 (NERDC, 1996). También se refiere a la satisfacción de necesidades básicas, como nutrición, calor, salud, seguridad, afecto, interacción y estimulación para el desarrollo social, emocional / psicológico, físico y cognitivo. Este cuidado es esencial para la supervivencia, desarrollo y educación posteriores.

Sin embargo, la operación de programas para niños en edad preescolar en Nigeria está en general en manos de instituciones privadas y, en algunos casos, con organizaciones no gubernamentales (ONGs). El rol del gobierno está principalmente limitado a establecer los parámetros e inspeccionar las instituciones para asegurarse de que son observados. En los ochenta, se introdujo una perspectiva formal, si bien global, del cuidado, desarrollo y educación en la infancia (ECCDE) a través de la colaboración y el apoyo de la Fundación Bernard Van Leer y UNICEF. Entre las actividades de la Fundación Bernard Van Leer había programas que apoyan el desarrollo sustentable social y cultural que incluyeron lo siguiente:

- Cuidado para los discapacitados, en lo que refiere a su educación y rehabilitación de los que tenían problemas físicos para que pudieran ser independientes y miembros útiles para la sociedad.
- Asistencia con subvenciones y donaciones incluyendo Atunda Olu School, Plateau State Education Service, Otun Ireti, in Akoko, Ondo State.
- Los Lectores Van Leer en tres lenguas principales de Nigeria que prepara a madres y futuras madres a ser mejores “primeras maestras” de sus niños y a apoyar el alfabetismo.
- Capacitación de cuidadores con base en los hogares en Kano, Imo y Osun. Estados dirigidos a disminuir la violencia juvenil a través de seminarios, talleres, entrenamiento en habilidades para la vida, y la formación de Clubes para la Paz.
- Finalmente, y no menos importante, el diseño de un manual de capacitación para el que tenga niños a su cuidado.

Como resultado, estas innovaciones han ayudado a apoyar al niño nigeriano a progresar hacia la adolescencia.

Objetivos

La esencia básica del programa nigeriano proviene del objetivo global de asegurarse de que el niño sobreviva, crezca y se desarrolle. En primer lugar, y lo fundamental, “sobreviva” es el elemento central del desarrollo sustentable en Nigeria. Luego, en el contexto de los protocolos y convenciones internacionales (como los Derechos de Educación Infantil para TODOS (EFA) Objetivo 1 y los Objetivos de Desarrollo del Milenio), todo niño debe tener la posibilidad de crecer bien, desarrollarse hasta su máximo

potencial, ser protegido y que se le permita participar en la sociedad. En esencia, el programa de Bernard Van Leer tomó una perspectiva basada en los derechos y en el ciclo de vida.

El Ministerio de Educación Federal proporcionó el marco de protección para el programa mientras otras organizaciones (como la National Commission for Colleges of Education (NCCE)[Comisión Nacional para Escuelas], Universal Basic Education Council [Consejo Básico de Educación Universal](UBEC) y organizaciones de la sociedad civil tuvieron un rol apoyo. Se encomendó al Nigerian Educational Research and Development (NERDC)[Investigación y Desarrollo Educativo en Nigeria] que se encargara del Nuevo programa como un proyecto pre-primario. Actualmente en Nigeria, tenemos lo que se enumera a continuación para jactarnos en relación con los Programas de Desarrollo y Educación Inicial (Adara, 2006):

- Plan de estudio nacional ECCD para educación en jardinera.
- Manuales para personal preescolar y encargados del cuidado de niños.
- Instrumento para la evaluación del niño (Child Assessment Instrument (CAI)).
- Estándar Mínimo Nacional para centros ECC en Nigeria.
- Plan de Estudio Culturalmente Sensible Nacional Integrado para Educación Inicial de Niños menores de 5 años.
- Inclusión de una sección “jardinera” en la Política Nacional sobre Educación 2004 para niños de entre 3 y 5 años en las escuelas públicas primarias en Nigeria (República Federal de Nigeria, 2004) 2004).
- Se garantiza una asignación del 5% de presupuesto en el marco de la Ley Universal de Educación Básica, específicamente para ECDE.
- Se autoriza a los consejos de educación universal del estado a utilizar fondos UBE para ECCD en todos los estados de la federación.
- Política nacional de educación inicial.
- Serie de lecturas para preescolares.
- Capacitación y contratación de personal para cuidar niños en toda Nigeria.

Desafíos

Incluso con todo lo anteriormente mencionado – y muchas más iniciativas – todavía hay poca participación en la educación preescolar en Nigeria. Solamente entre 15 y 25% de la población de Nigeria (140 millones) de niños se encuentra inscrita en ECCE. Además, los problemas de género necesitan ser tratados. Además, hay problemas emergentes de educación referente al HIV/AIDS, y el cuidado de huérfanos y niños vulnerables (OVC) debe ser atendido. La necesidad de entrenar educadores preescolares especializados en las universidades de educación del país es abrumadora.

El gobierno federal necesita comprometer mayores recursos – tanto humanos como de capital – para el programa de educación inicial, al tiempo que también es esencial que tanto los padres como las comunidades se involucren en el programa de desarrollo de la educación inicial, con adecuada supervisión de centros de educación inicial. Debería tomarse con suma seriedad la implementación de las políticas nacionales y buscar una intervención holística en beneficio del niño.

Conclusión

Si todos los temas pertinentes concernientes a ECCE se trataran en forma adecuada, el desarrollo holístico del niño mejoraría, su futuro sería mejor, y el futuro desarrollo de la sociedad sería apoyado. Es importante que esta educación inicial también resalte el importante conocimiento cultural que ha sostenido

a la sociedad en el pasado. Estos son “primeros pasos” importantes para ayudar a la sociedad nigeriana a desarrollarse en forma sustentable hacia el futuro.

Referencias

Adara, O. A. 2006. *Programa de Desarrollo de Educación Inicial en Nigeria. El Viaje So Far. Trabajo presentado en el FGN/UNESCO Conferencia de Revisión Semestral de Julio 2006 en NCCE, Abuja.*

Ajayi C.A. 2006. *Los Roles Cambiantes de las Madres como Maestras de su hijo preescolar: La experiencia nigeriana. Revista Internacional de la Primera Infancia v38 No 2 Pág. 86 - 92*

República Federal de Nigeria . 2004.*Política Nacional de Educación. Ministerio Federal de Educación*
NERDC. 1996. Centro Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Maduwesi, E.J., Agusiobo, B.C. 2005. *El Desarrollo y la Educación de los Niños Africanos. Procedimientos de OMEP Seminario Regional de África.*

Niños aprenden para un desarrollo sustentable a través de la cultura tradicional

K. A. D. P. Sarathchandra, Sri Lanka

Resumen

Este artículo se centra en el desarrollo de entendimientos para un desarrollo sustentable, y el rol del desarrollo holístico de los niños en contextos culturales tradicionales. Es importante usar el conocimiento, actividades y recursos tradicionales para ayudar en el desarrollo holístico de los niños en la primera infancia. Dicho desarrollo incluye el desarrollo físico, conceptual, social y el espiritual/emocional. El desarrollo holístico de los niños proporciona una base para el desarrollo de una ciudadanía fuerte. Esto es importante no solamente para el presente, sino también para construir los atributos necesarios para futuras sociedades sustentables. En el pasado – e incluso hoy en algunos lugares – no había centros de educación inicial disponibles en nuestras sociedades. El cuidado de los niños se lograba dentro de la familia extendida, así como la crianza de los niños pequeños se consideraba un deber de padres, abuelos y otros familiares. Estos recursos familiares eran muy ricos: (a) en el conocimiento de su sociedad, que era usado para apoyar el bienestar y felicidad de los niños pequeños; (b) en canciones e historias para escuchar por placer, y el desarrollo de la imaginación en los niños; (c) en habilidades para crear equipamiento y juguetes utilizando plantas y árboles en entornos familiares; y d) en actitudes relacionadas con la cultura, para la crianza y los cuidados de los niños. Es nuestro deber y responsabilidad enfatizar la importancia y valor de las prácticas de la cultura tradicional en la etapa inicial. Esto ayuda a fortalecer los lazos familiares, mantiene vivas las prácticas tradicionales, apoya el desarrollo de los niños y aumenta su resistencia. Estas son características necesarias para construir una sociedad sustentable.

Antecedentes y problemas

En esta sección señalo cómo las prácticas culturales tradicionales pueden ser incorporadas en programas educativos para apoyar el desarrollo holístico de los niños.

Desarrollo físico

El Desarrollo Físico contribuye en gran forma con el bienestar de los niños en la etapa de la primera infancia. Métodos de preparar la comida en forma rica desde el punto de vista nutritivo – que estaban disponibles en la sociedad tradicional – contribuyeron a que se mantuvieran niveles de nutrición apropiados de los niños. En la misma forma, las actividades físicas tradicionales han contribuido al desarrollo de habilidades psicomotoras, habilidades manipulativas y de estabilidad. Estas habilidades eran usadas para proporcionar una base sólida para la maduración y experiencia (aprendizaje).

Alimentos tradicionales para el desarrollo físico

Ejemplo:

Comida sana de arroz con curry con siete ingredientes

Siete elementos, alimentos naturales consistentes de vegetales de color amarillo y naranja y hierbas son incluidos. El menú es rico, con muchas vitaminas y minerales. Esta combinación de curry y arroz nutre a los niños en el presente tanto como en el pasado. Esta comida tradicional es sustentable porque es adecuada para todos los grupos de la sociedad sin importar cuál sea su nivel socioeconómico.

Actividades físicas tradicionales para el desarrollo físico

Ejemplos:

“Juego de los Gigantes y los Enanos”

En esta actividad, cuando los niños escuchan la palabra “gigantes” o “enanos”, necesitan comportarse como gigantes o enanos. Esta actividad refuerza cuentos históricos sobre gigantes y su productiva contribución a la antigua sociedad.

“Corre y encuentra...”

Esta es una actividad tradicional para dar y recibir instrucciones. Aquí una persona da instrucciones para varias actividades disfrutables tales como: “Corre y encuentra una hoja de hierba para mí”. Esta actividad refuerza el aprendizaje sobre plantas en una forma física y divertida.

“Tregar usando caparazones de coco”

Esta actividad es para el desarrollo de los músculos. El niño trepa una cuerda vertical fija usando cocos colocados en espacios regulares. El cocotero es un árbol muy útil para la vida diaria. Las generaciones pasadas nos han enseñado cómo utilizar cocos usados para hacer juguetes y varios elementos de juego para niños.

“Haciendo serpientes”

Para el desarrollo de la motricidad fina, los niños hacen “serpientes” usando hojas de coco con sus dedos. En el pasado, las madres hacían estas serpientes de hojas de cocotero con los niños como una actividad compartida con alegría. Actualmente esta actividad ayuda a desarrollar las primeras habilidades de la escritura, puesto que desarrolla los músculos finos y la coordinación ojo/mano.

“Danza tradicional”

Los niños pequeños están expuestos a varios ritmos básicos y poses en la danza tradicional. Estas danzas pertenecen a varios grupos tradicionales en diferentes provincias y transmiten tradiciones culturales a las generaciones más jóvenes.

“Imitaciones naturales”

Los niños aprenden a imitar a los animales en su ambiente natural, como “una garza esperando a un pez”. Los niños escuchan las historias tradicionales y desarrollan estas imitaciones, que ayudan a la comprensión y hacen recordar los personajes en las historias tradicionales.

“Salto de los árboles”

Varios niños se reúnen cerca de algunos árboles de modo que el número de árboles sea siempre uno menos que el número de niños. Los niños cambian de posición moviéndose de árbol a árbol, siempre buscando un árbol vacante. Esta actividad ayuda a desarrollar un vínculo tradicional entre los humanos y el medio ambiente.

Desarrollo conceptual

La temprana adquisición del lenguaje y el desarrollo matemático conceptual temprano son aspectos importantes del desarrollo de los niños. A través de ese desarrollo los niños adquieren las bases para una vida equilibrada y holística en el futuro, que son esenciales para un desarrollo sostenible. La base para ese desarrollo holístico se da a través de una educación inicial efectiva. Algunos ejemplos de actividades tradicionales que desarrollan el lenguaje, y habilidades matemáticas y ambientales tempranas son delineados más adelante. Note: es costumbre usar actividades tradicionales y juegos usando materiales naturales y entornos naturales para estas experiencias. De esta forma, se intenta proporcionar una base sólida, esencial para la construcción de conceptos más abstractos necesarios para la sustentabilidad.

Para el desarrollo del concepto de lenguaje

Ejemplos:

“Rimas con los dedos”

Involucra los movimientos rítmicos de los dedos para estimular los sentidos. Los ojos se mueven de izquierda a derecha. Tradicionalmente las abuelas usan esta actividad con los dedos para establecer contacto visual con los niños.

“Juegos tradicionales”: “Agua y suelo”

Se especifican dos áreas como “agua” y “suelo”. Un niño manda a los otros que tomen una de esas posiciones y de forma intercambiable. Aquellos que no consiguen tomar la posición correcta están “¡Afuera!” Los juegos tradicionales como este desarrollan habilidades de escuchar en los niños.

Otro juego tradicional es “Pedir el peine a la cuñada”. Un juego como éste permite el uso repetitivo de palabras que lleva al desarrollo del vocabulario. Otras formas en que el desarrollo del lenguaje se estimula es usando ayudas de aprendizaje tradicionales, como el pizarrón de arena tradicional para escribir con el dedo en la arena. Esto ayuda a desarrollar las habilidades psicomotoras necesarias para la escritura.

Para el desarrollo del concepto matemático

“Equipo de juego tradicional”

Conceptos matemáticos que se incorporan temprano tales como “centro, radio y circunferencia” pueden ser desarrollados usando una pieza de un equipo para filtrar aceites en áreas rurales tradicionales. Esto se hace de hojas de coco y cáscaras de coco usadas, y se rota.

Para el desarrollo del concepto ambiental

“Canciones tradicionales”

El uso de canciones tradicionales que se relacionen con el medio ambiente apoya el desarrollo de valores y actitudes para la protección de la naturaleza.

Desarrollo social

Para tener una vida futura bien equilibrada, se espera que los niños tengan un auto-concepto positivo. Tres aspectos importantes de esto son: pertenencia, competencia y el sentir que vale la pena. Estos aspectos apoyan el desarrollo de la autoestima. Para alcanzar el desarrollo en estos aspectos, los juegos tradicionales pueden ser importantes. Los juegos de grupo valen la pena especialmente porque proporcionan a cada participante sentido de pertenencia, además de contribuir a la auto-evaluación y a sentirse valioso por contribuir al grupo. Además, la contribución de cada niño puede ser evaluada por los otros en el grupo. De esta forma, los niños pueden desarrollar un sentido realista de su competencia y nivel de contribución al grupo.

Ejemplos:

“Juegos de grupo tradicionales”

“Juego del tigre y la cabra”

En este juego hay un tigre y una cabra. Un grupo de niños intenta salvar colectivamente a la cabra del tigre. El juego indica la importancia de un enfoque colectivo a salvar a los inocentes.

Desarrollo espiritual/emocional

Desde el principio mismo de la vida, el desarrollo holístico de los jóvenes necesita centrarse fuertemente en el desarrollo espiritual y emocional.

Para el desarrollo espiritual

Simples actividades de meditación tradicional

Los niños cierran los ojos y escuchan las voces de la naturaleza. Mientras hacen esto, prestan atención a su respiración y realizan procesos de meditación simples. Estos son los fundamentos de actividades básicas que desarrollan una mente pacífica. El incluir la meditación en la vida diaria es una actividad culturalmente apropiada para desarrollar una vida pacífica.

Para el desarrollo emocional

Rimas tradicionales

Los niños realizan actividades donde juegan con muñecos usando rimas tradicionales. Las abuelas y madres cantan estas canciones de cuna rítmicas para ayudar a los niños a dormir.

Conclusión

Este artículo proporciona ejemplos para explicar la forma en que, usando el aprendizaje tradicional y prácticas culturales tradicionales, se ayuda a construir un niño fuerte. Si los niños tienen bases sólidas en la primera infancia, es más probable que tengan las cualidades necesarias para apoyar el desarrollo sostenible en el futuro. En resumen:

- El desarrollo holístico de los niños pequeños es muy importante para construir ciudadanos en una sociedad sustentable.
- El desarrollo holístico de los niños puede ser apoyado usando el conocimiento tradicional en contextos existentes.
- Los recursos para el aprendizaje de hechos de materiales naturales contribuyen a la sustentabilidad porque son económicos y fácilmente accesibles.
- El uso de materiales tradicionales y prácticas culturales tradicionales une a las generaciones
- El uso de materiales tradicionales y las prácticas culturales tradicionales en la educación inicial van a ayudar a transferir lo único y específico de una cultura y contribuye a mantener los rasgos culturales.

Una educación cultural tradicional no es suficiente para hacer que las sociedades vivan en forma sustentable en el planeta, pero es importante que las tradiciones culturales no se pierdan. Hay muchos aspectos de la vida tradicional que son instructivos para todos nosotros en lo que refiere a la sustentabilidad – personas desarrolladas holísticamente, uso cuidadoso de los recursos, familias fuertes y comunidades capaces de compartir. Estas características importantes deberían empezar en la primera infancia y deberían ser parte de la educación inicial en todas partes.

Niños preescolares suecos demuestran interés y se involucran en el futuro del mundo – las voces de los niños deben influir en la educación para un desarrollo sustentable

Ingrid Engdahl y Eva Ärlemalm-Hagsér, Suecia

Resumen

Los centros preescolares de Suecia ofrecen programas de tiempo completo para niños de entre 1-6 años de edad. Tienen una larga tradición de educación al aire libre y un plan de estudio con objetivos específicos en lo que respecta al medio ambiente, la naturaleza y los valores democráticos. El plan de estudio nacional da especial importancia a la influencia de los niños en las actividades diarias y la tarea de promover la igualdad de género entre niñas y niños, y para sus docentes. En este artículo describiremos primeramente la tarea específica para las instituciones preescolares suecas, como está establecido en el plan de estudio nacional. Luego describiremos un proyecto basado en un tema sobre la vida, gallinas y huevos de la jardinera Långvik's en las afueras de Estocolmo, Suecia y un proyecto de investigación con una perspectiva de género sobre la educación al aire libre de la Universidad de Mälardalen. Finalmente señalamos el importante rol que juegan los maestros y luego sugerimos programas de capacitación docente reformados incorporando preguntas relacionadas con la educación para un futuro sustentable y con la importancia de la influencia de los niños y su participación.

Trabajo previo en Suecia

Luego de una década de educación ecológica y confección de políticas inspiradas por la Agenda 21, Resolución de Río, se designó un comité en 2001 para resumir el proceso (Comunicación del Gobierno 2001/02:172). En 2004, el Parlamento sueco conformó una política para el desarrollo global y sustentable, una política para conducir todos los aspectos de la sociedad en 2004, (SOU 2004:104). Todas las partes del sistema educativo, desde el nivel preescolar a la universidad, tienen una responsabilidad específica de educar para el desarrollo sustentable (ESD). ESD

comprende tres componentes – ecológico, social y económico – que están enredados. La educación tiene que ser realizada en forma democrática, asegurando participación e influencia para todos los alumnos. ESD para niños pequeños tiene una tarea dual, sentar los cimientos para un enfoque democrático y establecer un interés genuino en la naturaleza, en el medio ambiente y en las ciencias naturales. (Pramling Samuelsson, 2005).

Los centros preescolares suecos ofrecen a los niños de entre 1-6 años de edad, un programa de tiempo completo, y tienen una larga tradición de educación al aire libre. Aprender y jugar en entornos naturales al aire libre son actividades diarias, y los objetivos específicos del plan de estudios tienen que ver con el medio ambiente, la naturaleza y los valores democráticos. Con un enfoque holístico, la educación preescolar sueca considera el juego, el cuidado, la nutrición y el aprendizaje como un todo coherente. La tarea de la educación inicial (ECE) emana de valores democráticos fundamentales, incluyendo la lucha por un desarrollo sustentable.

En Suecia, el derecho del público al acceso al campo hace posible que todo el mundo lo disfrute. Pese a no ser una ley, debe ser visto más bien como una oportunidad. Sin embargo, es una oportunidad que requiere responsabilidad, consideración y buen juicio. El derecho del acceso público puede ser expresado concisamente en la frase: "No moleste-no destruya". Los orígenes del derecho del acceso público pueden ser buscados en el pasado en leyes y costumbres de la Edad Media. Por ejemplo, cualquiera que viajara a través de una selva tenía derecho a recoger el contenido de nueces que cupiera en su sombrero para alimentarse durante el viaje. Estas costumbres sobrevivieron a través de los siglos, y han influido sobre el derecho actual de acceso público – una herencia cultural que vale la pena preservar para el futuro (Agencia Sueca de Protección del Medio Ambiente, 2003). Siguiendo esta tradición, los centros preescolares suecos consideran temas relacionados con la naturaleza y el medio ambiente fundamentales en sus actividades diarias.

Plan de estudio nacional

El primer Plan de Estudio Nacional Preescolar se aprobó en 1998. Es un plan descentralizado, bien alineado con los planes de estudio de las escuelas obligatorias. En el primer capítulo, se establecen la tarea y los valores fundamentales, y en el segundo se especifican alrededor de veinte objetivos generales que perseguir dentro de la educación preescolar. Cómo cumplir la tarea y alcanzar los objetivos se decidirá en forma local por los docentes, y directores en colaboración con los niños y sus padres. Se han realizado algunos agregados menores y el programa de estudios sueco se traduce al inglés (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Algunos ejemplos de valores y objetivos fundamentales para alcanzar son los siguientes:

Todos y cada una de las personas que trabajan en Educación Inicial debe promover el respeto por el valor intrínseco de cada persona, además del respeto por el ambiente compartido. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, op cit., p 3).

La educación preescolar debería poner énfasis en aspectos concernientes al medio ambiente y a la conservación de la naturaleza. Una perspectiva ecológica y una creencia positiva deberían tipificar las tareas preescolares. La educación preescolar debería contribuir a asegurarse de que los niños adquieran una actitud de afecto por la naturaleza y el medio ambiente, y entender que ellos son parte del proceso de reciclado de la naturaleza (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, op cit., p. 7).

Objetivos a alcanzar. La educación preescolar debería buscar asegurarse de que cada niño desarrolle:

- Su habilidad de descubrir, reflexionar y decidir su posición sobre diferentes dilemas éticos y problemas fundamentales de la vida en la realidad diaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, op cit, p. 8).

- Respetar todas las formas de vida así como cuidar el medio ambiente que los rodea (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, op cit., p. 8).
- Desarrollar una comprensión de su propia intervención en el proceso de la naturaleza y en los fenómenos científicos simples como el conocimiento de las plantas y los animales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, op cit., p. 10).

Los maestros preescolares tienen la responsabilidad de desarrollar condiciones en el centro para que los niños se involucren y participen activamente. A través de un enfoque donde la variedad de voces de los niños se escuchan, y donde sus intereses se tienen en cuenta, los pedagogos pueden facilitar y apoyar los procesos de aprendizaje que profundicen su conocimiento y a la vez estimulen su deseo por aprender más.

Un sentido de exploración, curiosidad y deseo de aprender debería ser la base de las actividades pedagógicas. Estos deberían basarse en la experiencia, intereses, necesidades y puntos de vista de los niños. El flujo de los pensamientos y de las ideas del niño debería ser usado para crear variedad en el aprendizaje. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, op cit., p. 9).

Los proyectos basados en temas cubren todos los aspectos de ESD en un centro preescolar en Suecia

En el centro preescolar de Långvik's (2002), fuera de Estocolmo, veintidós niños de entre 5-6 años, han estado trabajando por cinco meses sobre un tema que cubre todos los aspectos de ESD. El punto de partida, luego de trabajar con dinosaurios durante tres meses, fue la pregunta simple y fundamental sobre la vida: "¿Qué está vivo, qué tiene vida y qué no tiene vida?" seguido de la pregunta, ¿Hay vida en un huevo?"

Los maestros entrevistaron a los niños que respondieron con una variedad de pensamientos. Las respuestas de los niños dieron empuje al proyecto y usaron diferentes tipos de lenguaje para aprender más sobre huevos, gallinas y la vida. Se expusieron en la jardinera las ilustraciones, dibujos y textos en respuesta a las preguntas "¿Cómo puede ser que algunos huevos contengan pollitos y otros no?" y "¿Qué animales nacen de huevos?", y de ese modo se involucraron todos los niños, maestros y personal, y todas las familias. Como en toda investigación importante, surgieron nuevas preguntas continuamente que inspiraron una visita de estudio (que se filmó) a una granja cercana.

Cuando los niños hicieron sus propias gallinas de tamaño natural en papel, el proyecto realmente capturó el interés de todos. Se identificaron con las gallinas, y se sintieron realmente apenados cuando construyeron jaulas y casas para sus gallinas, y descubrieron lo pequeñas que eran. Con la ayuda de matemáticas aplicada, copiaron las "verdaderas" condiciones de las gallinas, las que tenían libertad de movimiento o estaban en jaulas, con o sin certificación ecológica. Discutieron aspectos existenciales y éticos de ser una gallina y nuestra responsabilidad compartida como humanos por la naturaleza.

Finalmente preguntaron al cocinero de la guardería qué huevos usaba y quedaron anonadados por la respuesta – huevos de gallinas en jaulas. Empezaron un proceso político involucrando la oficina municipal, los directores de educación y finanzas y los productores locales de huevos. Tuvieron éxito – las reglas fueron cambiadas, y se permitió a las jardineras en esta municipalidad comprar huevos de granjas con certificación ecológica. Todos los maestros, las familias de los niños y parientes también cambiaron por huevos de gallinas en las mejores condiciones de vida.

El tema realmente cubrió los tres componentes de ESD – ecológico, social y económico – y fue iniciado y conducido por los niños, y llevado a cabo en una forma democrática, asegurando la participación e influencia para todos los alumnos, que también es un aspecto fundamental de ESD.

La actitud consciente de los maestros durante el proyecto fue crucial. Su rol puede ser descrito como el de co-estudiantes interesados, y todas las documentaciones pedagógicas que se hicieron y se usaron durante el proyecto fueron realmente útiles durante el proceso de juego y aprendizaje.

Problemas de género encontrados en el aprendizaje y en el juego al aire libre de los niños preescolares

En el plan de estudios preescolar sueco, valores fundamentales como la igualdad de género, también juegan un rol importante, y este tema debe ser incluido en todas las partes del programa preescolar (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006; Ley de Educación, 1985).

Los pensamientos de la naturaleza como medio ambiente y como contenido y práctica pedagógica no han sido discutidos y examinados en gran medida en la investigación científica, o especialmente no desde las perspectivas de género, juego y aprendizaje. Este estudio es parte de un proyecto centrado en valores fundamentales en la Universidad Mälardalen, Programa de Capacitación Docente. El objetivo del estudio es investigar diferentes entornos naturales al aire libre (juego en el bosque) relacionado con el juego de niñas y niños desde una perspectiva de género. Generalmente los niños preescolares de Suecia y sus maestros salen a ambientes naturales al aire libre una o dos veces por semana. Durante la primavera de 2006, ochenta y seis niños preescolares suecos (cuarenta y seis niñas y cuarenta niños) de entre 3 y 6 años de edad, fueron entrevistados para investigar si había cualitativamente diferente comprensión del aprendizaje y del juego al aire libre desde una perspectiva de género. Las preguntas de la investigación eran de un amplio espectro sobre el juego y el aprendizaje al aire libre. Una pregunta interesante es si las niñas y los niños describen su aprendizaje en el bosque en términos diferentes.

El artículo se centra en los conceptos de los niños, interpretación y respuestas sobre lo que aprenden en el bosque. El resultado puede ser entendido con la ayuda de tres categorías: "normas", "conocimiento físico y práctico" y "ciencia natural". Las niñas son representadas en todas las categorías, pero los varones están solo representados en las categorías "normas" y "conocimiento físico y práctico". Tanto las niñas como los varones se refieren a las normas, más a menudo los varones, y esta categoría era la mayor.

Las normas mencionadas se dividieron en: a) normas sobre espacio espacial (estar cerca de los maestros y no escapar); b) normas sobre cómo comportarse unos con otros, y c) normas sobre la actitud hacia la naturaleza y el medio ambiente (no romper ni destruir cosas). En la categoría "conocimiento físico y práctico", tanto las niñas como los varones describen el aprendizaje físico como juego motor, correr, trepar y saltar sobre piedras y árboles. "Conocimiento práctico" incluye, por ejemplo, construir chozas y sillas de nieve, y cómo prender un fuego. En la categoría de "ciencia natural" solo las niñas se refieren al aprendizaje, por ejemplo, de insectos en el pasto y nidos de pájaros. El resultado indica que el aprendizaje de las niñas y los varones parece estar basado en diferentes construcciones de género en entornos naturales al aire libre. Parece haber un plan escondido de prácticas de reprobación centrada en normas, y se aprende mucho sobre lo que no hacer en la naturaleza.

La complejidad en el análisis y comprensión de lo que los niños aprenden puede ser entendido a la luz de estructuras ocultas sociales e históricas de la feminidad y la masculinidad. Las acciones de los niños y sus relaciones son aspectos importantes de su comprensión del mundo en un sentido holístico completo. Los niños aprenden, se desarrollan y entienden sus propias identidades de género en relación a otros como compañeros de juego, maestros y padres, pero también como parte de la comunidad. (Browne, 2004; Johnson et al., 2005; MacNaughton, 2006; Nordberg, 2005; Årlemalm-Hagsér, 2006).

El desarrollo sustentable y la igualdad de género son tareas importantes en el ámbito preescolar sueco, y crean la necesidad de una investigación básica en la ciencia de la educación. La práctica pedagógica como aparece en la vida diaria de la jardinera tiene que ser examinada y debe formularse una teoría. Más investigación sobre los conceptos de los maestros, estilos de enseñanza y organización de la práctica pedagógica, pero también sobre las interacciones entre los pedagogos y los niños y entre los niños durante el aprendizaje y el juego al aire libre son esenciales. Estudios (Marton, 2005) y documentación pedagógica son métodos que plantean desafíos para revelar los planes de estudio escondidos y las agendas, haciéndolas visibles para la reflexión, promoviendo el conocimiento y mejorando la práctica pedagógica diaria.

Discusión

La política sueca sobre desarrollo sustentable y la tarea especificada en el plan de estudios nacional son textos escritos que dirigen la educación inicial señalando objetivos que conduzcan hacia una alta calidad en todas las jardinerías. Sin embargo, nuestro artículo indica que los textos del plan de estudios nacional no proporcionan guía suficiente. La educación inicial tiene una tradición pedagógica bien alineada con ESD. Sin embargo, hay una necesidad por una elección conciente, hecha por los maestros, orientando las actividades pedagógicas hacia objetivos generales en línea con ESD.

Un equipo de maestros que trabajan con ESD necesita construir su pedagogía basándose en las ideas, intereses y pensamientos de los niños, y también es crucial que los maestros mismos tengan un enfoque curioso y humilde hacia su propio trabajo, y sobre las acciones y qué ofrecer en la vida diaria en las instituciones preescolares. ESD en las instituciones preescolares suecas podría interpretarse como:

- **Desarrollo sustentable ecológico.** Esto significa estar en la naturaleza, desarrollar un sentimiento por la naturaleza y concentrarse en la naturaleza y el medio ambiente como objetos de aprendizaje, resolución de problemas y desafíos en el juego y aprendizaje con una perspectiva de género también.
- **Desarrollo sustentable social.** Significa conocerse unos a otros, y las diferentes condiciones para los niños en Suecia y alrededor del mundo, y para desafiar los roles de género tradicionales y los patrones de género en las jardinerías. Aquí la influencia y participación de los niños es esencial y está basada en derechos iguales, posibilidades y obligaciones.
- **Desarrollo sustentable económico.** Este asegura que el aprendizaje y desarrollo de cada niño sea apoyado y desafiado en forma activa, y el potencial completo de niñas y varones se realice a través de opciones amplias que permitan al niño asumir plena responsabilidad como ciudadano y a tomar las decisiones más apropiadas, ahora y en el futuro.

Para realizar esas ambiciones, necesitamos maestros bien educados, preparados para tomar decisiones conscientes sobre los programas preescolares. Nuestros resultados indican una necesidad de reformas dentro de los programas de capacitación docente, incorporando preguntas relacionadas con la educación para un futuro sustentable y con la importancia de la influencia de los niños y su participación.

Los maestros deberían promover un programa de estudios para la educación inicial basado en aprendizaje basado en proyectos que sea holístico e interdisciplinario en el cual los métodos basados en preguntas hagan de los niños participantes activos. ECE debe ser contextual; no hay un modelo universal, a pesar de que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UNCRC) sirva como una buena base común. ECE puede contar acerca del mundo y ayudar a los niños a saber de las condiciones de cada uno; esta es una buena base para sentir afecto y empatía. ECE va a reconocer los problemas de género y los derechos de los varones y las niñas a iguales posibilidades y responsabilidades, y a enseñar las habilidades básicas para la vida.

Los maestros juegan un papel decisivo para que los niños aprendan sobre el desarrollo sustentable, y para ayudarlos a encontrar las soluciones más apropiadas. Sin embargo, los niños representan el futuro, y es nuestra obligación darles la fuerza para el desafío futuro de la Tierra.

Referencias

- Ärlemalm-Hagsér, E. 2006. Género, Jugar y Aprender en un entorno natural al aire libre. En: J. Brodin and P. Lindstrand (eds.), *Interacción en el juego al aire libre. Género, Cultura y Aprendizaje. Informe TKH- No 47, Ciencia del Niño y del Joven, Estocolmo, Instituto de Educación*
- Browne, N. 2004. *Género e igualdad en la primera infancia*. Maidenhead: Open University Press.
- Ley de Educación. 1985. SFS 1985:1100; SFS 2000:445: <http://www.sweden.gov.se/sb/d/574/a/21538>
- Comunicación del Gobierno, 2001/02:172. *Estrategia Nacional Sueca para un Desarrollo Sustentable 2002*. <http://www.regeringen.se/content/1/c4/28/86/46c330fd.pdf>
- Johnson, J.E.; Christie, J.F.; Wardle, F. 2005. *Juego, Desarrollo y Educación Inicial*. Allyn & Bacon.
- Jardinera Långvik's . 2002. *Un libro sobre huevos. Un portafolios con documentación pedagógica sobre un proyecto*.
- MacNaughton, G. 2006. Interpretando el género en la educación inicial. En: C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan (eds.), *SAGE Manual de Género y Educación* . Londres: SAGE.
- Marton, F. 2005. Om praxisnära grundforskning. Acerca de la investigación básica cercana a la praxis *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning. Vetenskapsrådet Rapport 2005:4*. Estocolmo, Vetenskapsrådet.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Curriculum para educación preescolar, Lpfö 98*. Estocolmo: Fritzes. <http://www.skolverket.se/sb/d/493/a/1302>
- Nordberg, M. 2006. *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola. Masculinidad en foco Pedagogos masculinos. Los varones y las interpretaciones de masculinidad en la etapa preescolar y escolar*. Estocolmo: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. 2005. Dagens värld ger barn oanade möjligheter. El Mundo de hoy da a los niños posibilidades inesperadas *Pedagogiska magasinet*, 4, 20-23.
- SOU. 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling. Informe oficial sueco-Aprender para un desarrollo sustentable* Estocolmo: Fritzes.
- La Agencia Sueca de Protección Ambiental.. 2003. *Allemansrätten. Derecho al acceso público*. <http://www.allemansratten.se/templates/firstPág .asp?id=2058>

Hablando de ciencia desde la perspectiva del niño como característica importante de la educación inicial para una sociedad sustentable

Monica Sträng, Suecia

Resumen

Las exigencias para las personas que tienen el conocimiento y la capacidad para tomar decisiones y realizar elecciones efectivas positivas para un medio ambiente sustentable ponen a la primera infancia en una posición central. Desde una perspectiva socio-cultural, el niño se desarrolla y aprende desde el nacimiento y a través de la vida mediante la interacción con otras personas. Por lo tanto, para apoyar el conocimiento científico del niño, así como para hacer elecciones, tomar decisiones y asumir responsabilidad, es esencial que los adultos interactúen con los niños sobre qué es lo que más los preocupa. Al resaltar la interacción y comunicación entre niños y adultos en diferentes contextos, como en este artículo, resulta claro que los niños a menudo prestan atención a fenómenos en el medio ambiente y lo que los rodea a diario que los padres, maestros y demás adultos en general no consideran lo suficientemente importante para tener en cuenta. Esto quiere decir que no se ponen en la perspectiva del niño sino que dan prioridad a sus propios objetivos y reglas contextuales implícitas. Cuando un adulto interactúa y habla con el niño sobre los fenómenos naturales que llaman la atención de este, el adulto da señales de que la elección de observación del niño y de comunicación es importante. En esos casos, el adulto también puede apoyar al niño para que descubra aspectos particulares de la naturaleza. Es de vital importancia para las experiencias del niño del significado de su propia perspectiva dar prioridad a la colaboración con los padres y evitar introducir un enfoque más formalizado y académico a las experiencias de aprendizaje de los niños.

Introducción

Para una sociedad sustentable, la educación de los niños, y en particular de los pequeños, es una herramienta importante para los individuos, así como para el público. La generación que está creciendo gradualmente asumirá responsabilidad por las decisiones en todas las partes de la sociedad. La futura sociedad global va a haber aumentado sus exigencias para los ciudadanos que tienen un conocimiento esencial y son capaces de tomar decisiones y realizar elecciones que tengan un efecto en el medio ambiente (Roth y McGinn, 1998). Marcon (2002) sostiene que hay una relación entre las experiencias de aprendizaje de los niños iniciadas por estos en la etapa preescolar y el éxito posterior en el sistema escolar. Los resultados de los estudios de investigación que informan de este efecto a largo plazo se basaron en la clase como una unidad estadística de análisis que incluye conocimientos como la aritmética, lectura, ortografía, ciudadanía de la salud y ciencia. Así, es fundamental resaltar la educación en la etapa inicial donde se da al niño individualmente la oportunidad de realizar experiencias de aprendizaje iniciadas por él mismo. Los argumentos críticos sostienen que es mayormente una idea pedagógica a usar para tener la perspectiva del niño en la educación institucional. (Liedman, 1999). Ese punto de vista puede ser válido para la escuela. De acuerdo con Mercer (1995) los maestros en un contexto escolar están generalmente orientados hacia objetivos y en un alto grado guían a los niños a que den la respuesta correcta haciendo cierto tipo de preguntas. El artículo se centra en una de las características más salientes dentro de los puntos de la educación inicial para un desarrollo sustentable, es decir la importancia de tomar la perspectiva del niño. El énfasis principal se pone en la interacción y la comunicación entre los adultos y los niños observando fenómenos de la ciencia juntos.

Hablando de ciencia desde la perspectiva del niño

Los primeros años para el niño son, de acuerdo con Siraj-Blatchford (1999, p. xi), “un período de desarrollo de derecho propio”. En consecuencia, una tarea crucial para el educador de niños en la primera infancia es involucrarse activamente con lo que preocupa más al niño. Desde una perspectiva sociocultural, el niño se desarrolla y aprende desde el nacimiento y a través de la vida, por la interacción social con otras personas (Säljö, 2000). Por lo tanto, en la educación inicial, debería darse prioridad a las asociaciones con los padres para asegurar coherencia y continuidad en las experiencias de los niños (Siraj-Blatchford, 1999). Los lineamientos para el personal en el estado preescolar sueco establecen, entre otras cosas, que tengan la responsabilidad de cooperar con el hogar en lo que respecta a la crianza del niño y las actitudes hacia la escuela. La habilidad de tomar la perspectiva del niño depende de las opiniones de los maestros relativas al desarrollo del niño así como de su conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y el crecimiento del conocimiento (Pramling, 1994; Sheridan, 2001).

Desde una perspectiva sociocultural, siempre hay que describir el conocimiento, los logros prácticos y la comprensión desde una cierta perspectiva, y situarlos en el marco de una actividad (Goffman, 1959; Säljö, 2000). Cuando se habla de ciencia desde la perspectiva del niño, esto apunta a la necesidad de tomar en consideración la situación en su totalidad, donde el niño interactúa y se comunica con el maestro y con otros adultos. El conocimiento de la ciencia, como un dominio científico, está situado socialmente y desarrollado por personas en el sistema de actividad como tal. (Säljö, 2000). Cuando las personas fuera de esos sistemas – maestros con diferentes niveles de educación así como miembros de la familia, políticos, etc. – hablan de ciencia en diferentes contextos, lo hacen de muchas formas diferentes. Partes importantes para ellos y perspectivas del entorno van a ser agrandadas y resaltadas en relación con otras menos importantes. Es de vital importancia la actitud del adulto, el padre y el maestro, cuando nos centramos en el tema de adoptar la perspectiva del niño sobre la ciencia al realizar observaciones de fenómenos naturales en su entorno cotidiano.

Tres ejemplos de la interacción niño-adulto

La discusión en este artículo va a tener su punto de partida en tres episodios auténticos derivados de observaciones de la interacción adulto-niño en tres situaciones diferentes. El primer episodio viene de la interacción entre madre e hijo en un viaje en barco en un fiordo en el Norte de Noruega. El segundo episodio proviene de la interacción maestra-niño durante un almuerzo en la jardinera, y el último episodio viene de la visita de un niño de 5 años a un centro de ciencia como parte de un viaje de estudio. El artículo incluye algunas conclusiones finales relativas a los efectos a largo plazo de la mayor importancia para una sociedad sustentable que los niños pueden desarrollar cuando los adultos asumen la perspectiva del niño en la educación inicial.

Episodio I: Interacción Madre-hijo durante un viaje en barco

Varias personas están viajando en un barco rápido de pasajeros sobre un fiordo en un día soleado en la parte norte de Noruega. Entre los pasajeros hay una madre y su pequeña hija, de unos dieciocho meses de edad, que viven en el archipiélago. La pequeña se trepa al borde de la amplia ventana al lado del sofá. Sentada allí, mira la estela de agua que va dejando el barco, y se desarrolla la siguiente conversación:

- Niña: "¡Mira, mira!" (señalando al agua)
Madre: "¡Bájate, de inmediato!"
Niña: "¡Mira!..."
Madre: (baja a la niña de la ventana al sofá). "¡Acá estás, mira!" (y pone una revista semanal sobre las rodillas de la niña)

Después de un corto rato, la niña empieza a arrancar hojas de la revista y luego las tira, se arrodilla y mira a través de la ventana de nuevo. Una vez más la madre baja a la niña de la ventana.

Al observar la interacción es evidente que la madre no tomó la perspectiva de la niña. La pequeña prestaba atención al fenómeno del agua e invitaba a su madre a compartir la experiencia. Al desviar la atención de la niña del agua hacia la revista, la intención de la madre fue probablemente hacer que la niña se comportara en el barco de acuerdo con las reglas implícitas en ese contexto. La niña rechazó el objetivo que la madre se había propuesto arrancando las hojas de la revista y volviendo al escenario del agua. Descuidando la observación del agua por la niña mientras estaba mirando por la ventana, la madre dio señales claras a la niña sobre lo que era importante y lo que no lo era en la situación. (Säljö, 2000). La prioridad era que la niña se comportara correctamente, de acuerdo con la intención de la madre y sus reglas. El episodio demuestra casi una competencia entre la curiosidad de la niña por un fenómeno ambiental y el esfuerzo de la madre por enseñar a la niña a comportarse correctamente en el barco.

Vamos, como experimento del pensamiento, a cambiar la condición a favor de la perspectiva de la niña. Interactuando y hablando con la niña, desde su perspectiva, la madre podría haber realizado sus propios sentimientos apoyando su observación y su experiencia del medio ambiente. En ese caso el episodio se transforma en una situación en la cual el padre apoyó al niño prestando atención a un fenómeno de la ciencia en el entorno diario. Con dicha interacción, la madre también apoyó el desarrollo de la responsabilidad de la niña de comportarse correctamente mientras viaja en barco – algo que realmente afecta al niño (Siraj-Blatchford, 1999).

Episodio 2: Conversación común a la hora del almuerzo en una jardinera

El episodio está enmarcado en una conversación común entre dos niños, Carl (2 años) y Liza (3 años) y su maestra durante la comida en el contexto de la jardinera. La mesa está frente a una gran ventana. La conversación es la que sigue:

- Carl: "¡Oh, es el sol!"
Liza: "¡No hay sol aquí!"
Maestra: "No, no hay rayos de sol entrando en este momento".
Liza: "¿Quizás más tarde?"
Maestra: "Sí, la Tierra se mueve, así que más tarde el sol va a brillar a través de esta ventana."

Algunos días más tarde Carl camina hacia la ventana, se para cerca de ella diciéndose a sí mismo: "El sol brilla sobre mí. Afuera el sol..." Luego se sienta en el piso y dice: "...ahora desapareció".

La situación comenzó con Carl mirando por la ventana y poniendo su observación del sol en palabras. De acuerdo con la respuesta de Liza, el hecho del sol, no estaba descrito en forma correcta en su opinión. La maestra interactuó en la conversación y apoyó la respuesta de Liza además de aclarar el fenómeno del sol. Carl permaneció en silencio mientras Liza hacía una pregunta pertinente. La maestra contestó en consecuencia, y como el simple hecho, agregó una explicación científica del fenómeno natural del sol.

Adoptando la perspectiva del niño la maestra se centra en el contenido de las afirmaciones de los niños no en el desacuerdo de Liza con Carl. Dicho énfasis podría haberse convertido en otra situación social acerca de cómo comportarse bien a la hora del almuerzo. La atención de la maestra a la forma de hablar de los niños hizo que sus decisiones y elecciones de comunicación fueran importantes. A la vez, la maestra aprovechó la oportunidad que se le brindó a la hora del almuerzo de dar apoyo a los niños en su observación de una parte importante de la naturaleza. Proporcionó una estructura a la simple relación entre las experiencias diarias del sol como fenómeno natural y un modo de hablar más científico.

Algunos días más tarde en la jardinera (Sträng y Persson, 2003), Carl se convirtió en el objeto central de atención. De pronto estaba estudiando la relación entre palabras y observaciones del sol. Su acción puede describirse como una prueba de un alto grado de comunicación y coordinación cognitiva (Säljö, 2000) con referencia a la interacción niño-maestra durante la hora del almuerzo.

Episodio 3: Comunicación durante una visita a un centro de ciencia

Un grupo de preescolares y su maestra están visitando un centro de ciencia durante el período de estudio temático. La comunicación que sigue ocurrió cuando dos niños, John y Clara (ambos de 5 años) y su maestra están parados cerca de una palangana con un gran somormujo crestado nadando en el agua. Los niños están mirando el pájaro en la palangana desde el costado (por debajo de la línea del agua) mientras que la maestra, que es más alta, lo mira desde arriba.

- Clara: "Mira, ¿qué es eso?"
Maestra: "Oh, vean cómo se acerca ... miren el pájaro.... Miren el gran somormujo crestado ahí, qué cerca... y nada con sus pies, miren!"
John: "Miren, miren..."
Maestra: "¿Qué están mirando?"
John: "Los pies."
Maestra: "Ok, sí, lo ven por debajo del agua. ¿Pueden ver cómo se mueve?"

- Clara: "Sí."
- Maestra: "Si, mira, puedes ver sus pies bajo el agua cuando nada. ¿Viste las perlas a los lados del pájaro? El agua tiene forma de perlas."
- Clara: "Hola" (la niña está casi tocando el pájaro a través del vidrio).

Sin dar importancia a la pregunta de Clara la maestra dirigió la atención de los niños al somormujo crestado que nadaba con sus pies. Luego John invitó a los otros a compartir algunas experiencias. Cuando la maestra vio que los niños estaban mirando los pies igual que ella, pero desde otra perspectiva, ella insistió en que miraran lo que a ella le preocupaba. Luego continuó señalando cosas para que ellos observaran, pero desde su ángulo, la parte superior de la palangana. Los niños continuaron observando al pájaro desde su posición al costado de la palangana. La maestra intentó ayudar a los niños a observar partes visibles e interesantes del entorno, pero desde su propia perspectiva. Es obvio que no tuvo éxito en asumir la perspectiva de los niños pero actuó de acuerdo con reglas comunes de interacción y comunicación en un contexto de clase, de acuerdo con Mercer (1995), siguiendo sus propios propósitos y guiando a los niños formulando preguntas. Ello resultó en dos actividades diferentes que corrían paralelas una con la otra, la de los niños y la de la maestra. Siraj-Blatchford (1999) señala que los adultos a menudo ven las cosas desde una perspectiva distinta de la de los niños. Esto incluye tanto aspectos físicos como aspectos mentales. La altura de los niños les daba otro ángulo del entorno, o como en el Episodio 3. otro ángulo desde el cual ven al pájaro nadando y el agua alrededor de él.

Conclusiones finales

Los niños pequeños prestan atención a los fenómenos en el medio ambiente y lo que los rodea a diario, algo que los adultos, padres y maestros, desde su perspectiva, no reconocen como importante. Cuando el adulto, en la interacción social con el niño, descuida lo que preocupa al niño, está dando señales claras al niño sobre lo que tiene y no tiene importancia suficiente para prestarle atención. Cuanto más interactúa y se comunica el adulto con el niño en actividades de importancia e interés para el niño (como por ejemplo mirar la estela de agua al lado del barco, o hablar sobre el sol que brillaba a la hora del almuerzo, u observar los pies del pájaro mientras nada) Los niños aprenden a actuar al ser apoyados por los adultos. Ese apoyo incluye cómo actuar, y también tomar sus propias decisiones y hacer sus propias elecciones, asumiendo responsabilidad, y cómo pensar en forma más independiente. A la vez, los niños aprenden que la observación de todo tipo de fenómenos en el medio ambiente es importante, y aprenden a buscar cambios, diferencias y similitudes en el entorno. Estas comparaciones son actitudes básicas importantes para aprender estudiar ciencia más adelante.

El estudio de seguimiento llevado a cabo por Marcon (2002) de niños en sexto año de escuela, y las influencias de los diferentes modelos preescolares, muestra que las experiencias de clases preescolares iniciadas por niños en el largo plazo tenía a la larga efectos sobresalientes en comparación con un modelo dirigido académicamente. Cuando las escuelas requirieron que los niños pensarán en forma más independiente y que asumieran mayor responsabilidad por sus propios procesos de aprendizaje, aquellos que habían experimentado una educación iniciada por niños en la etapa preescolar parecían haber desarrollado herramientas acordes con esas exigencias. Podríamos decir que Carl, en el Episodio 2, nos da un ejemplo de cómo desarrollar herramientas para la responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje.

Como se predijo en este artículo, uno de los roles más importantes de la educación inicial para una sociedad sostenible parece ser la necesidad de adoptar la perspectiva del niño. Esto parece ser fundamental para desarrollar ciudadanos que tengan un conocimiento esencial y sean capaces de tomar decisiones y hacer elecciones que tengan un efecto sobre el medio ambiente (Roth and McGinn, 1998). Cuando Liedman (1999) tiene en cuenta los argumentos críticos, debe hacer dos desafíos en la agenda del desarrollo educativo del maestro. Uno es la importancia de adoptar la perspectiva del niño, y evitar introducir un enfoque más académico y formal hacia las experiencias de aprendizaje de los niños. De acuerdo con Pramling (1994) y Sheridan (2001) el enfoque que toma la perspectiva del niño depende de los puntos de vista de los maestros relativos al desarrollo de los niños. El otro desafío es dar prioridad a

la colaboración con los padres en la educación inicial. Siraj-Blatchford (1999) considera que la asociación con los padres es el medio más efectivo de asegurar coherencia y continuidad a las experiencias de los niños.

Referencias

- Goffman, E. 1959. *Presentación de Uno Mismo en la Vida Diaria*. Nueva York: Doubleday, Anchor Books.
- Liedman, S.-E. 1999. *I skuggan av framtiden A la Sombra del Futuro (en Sueco)* Estocolmo : Bonnier.
- Marcon, R.A. 2002. **Moviendo los grados hacia arriba: Relaciones entre el Modelo Preescolar y el Éxito Escolar Posterior** . *Investigación y Práctica de la Educación Inicial*, 4(1), 1-24.
- Mercer, N. 1995. *La Interpretación Guiada del Conocimiento: Conversación entre Mestros y Alumnos* Clevedon: Multilingual Matters.
- Pramling, I. 1994. *Kunnandets grunder Las bases del Saber(en sueco)* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Roth, W.-M.; McGinn, M.K. 1998. **Saber, Investigación e Informe sobre Educación Científica: Lección de Estudios de Ciencia y Tecnología**. *Revista de Investigación sobre Enseñanza de Ciencia*, 35(2), 213-235.
- Säljö, R. 2000. **Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv Aprendiendo con la Práctica:una Perspectiva Socio-cultural (en sueco)** Estocolmo: Prisma.
- Sheridan, S. 2001. *Cualidad Pedagógico en la Etapa Preescolar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siraj-Blatchford, J. 1999. *Apoyando la Ciencia, el Diseño y la Tecnología en la Primera Infancia*. Buckingham: Open University Press.
- Sträng, H.M.; Persson, S. 2003. *Små barns stigar i omvärlden Las Sendas de los niños en el Mundo (en sueco)*. Lund: Studentlitteratur.

Desarrollo sustentable – Lenguaje y un sentido de pertenencia

Susanne Thulin, Suecia

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir el desarrollo sostenible en lo relativo al aprendizaje de los niños, y el desarrollo de una identidad, y sentido de pertenencia a un discurso específico. El antecedente es el plan de estudios sueco que pone énfasis en el aprendizaje de los niños sobre diferentes contenidos. Este artículo se basa en un estudio con el propósito de describir y analizar cómo los maestros preescolares y los niños abordan el tema de contenido dentro de un contexto de ciencia que incluye el aprendizaje para un desarrollo sustentable. Los niños preescolares de 3 a 6 años y los maestros fueron observados en video. Los resultados muestran que todos los temas de los que se habló incluyen afirmaciones antropomórficas y que es el docente quien introduce y usa este estilo de conversación. La discusión se centra en el valor de usar un estilo antropomórfico de hablar a la luz del desarrollo sostenible para el aprendizaje de los niños. Surgen preguntas sobre las actitudes de los docentes hacia la misión de la educación preescolar y su conocimiento, las posibilidades de los niños de aprender en contextos con significado y comunicación problematizados. El desarrollo de la identidad separada del desarrollo y el aprendizaje sobre contenidos específicos es resaltado.

Antecedentes

La calidad de la jardinería tiene que ver con las actitudes de los maestros hacia la misión de la educación preescolar (Hundeide, 2003). Otro factor de calidad importante es hasta qué punto y en qué forma los docentes usan su competencia (Sheridan, 2001). Los centros preescolares que muestran un alto nivel de calidad se caracterizan por docentes que tienen una capacidad para interactuar con los niños desde un punto de vista democrático-pedagógico. Lo que distingue a esos maestros de otros es que tienen un propósito claro sobre lo que esperan que los niños apren-

dan y entiendan. Las actividades grupales tienen una dirección. El aprendizaje de los niños, sin embargo, no solo depende de cómo usan los docentes su competencia. Un aspecto del aprendizaje al que quizás se le ha dado menos atención en la retórica del ámbito preescolar es la competencia de los docentes en relación con un contenido diferente. Lo que los niños aprenden depende en gran medida de si el docente entiende y conoce acerca del contenido de que se trate (Siraj Blatchford et al., 2002; Björneloo et al., 2003). Para que una persona aprenda algo, el contenido tiene que tener algún sentido para el individuo. Este sentido puede alcanzarse si el contenido o concepto puede probarse en diferentes contextos y ser experimentado como que tiene un significado consistente, incluso si la situación varía. (Marton et al., 2004; Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson, 2003).

Durante el curso de su desarrollo, la educación preescolar sueca ha sido parte del sector social. En 1996, fue incorporada al sistema educativo y entró en vigencia un nuevo plan de estudios en agosto de 1998. En este plan de estudios preescolar, diferentes aspectos de contenido han sido adelantados. Uno de estos aspectos tiene que ver con la naturaleza y el medio ambiente (Ministerio de Educación y Ciencia en Suecia, 1998). La educación preescolar sueca tiene una misión en la sociedad, contribuir a la creación de una conciencia medio ambiental entre los niños, y una capacidad de mirar a las cosas desde un punto de vista ecológico. La comprensión de los niños de las interconexiones y posibilidades de descubrir nuevas formas de entender el mundo que los rodea constituye una parte importante del aprendizaje para un futuro sostenible.

Mi interés se centra en cómo se trata el contenido en el ámbito preescolar. Desde este punto de vista, me propongo contribuir a la discusión sobre el desarrollo sostenible en la educación inicial. Este artículo se basa en los resultados de mi estudio, “¿Qué pasa con el objeto/contenido de la enseñanza preescolar?” (Thulin, 2006).

El propósito del presente estudio era describir y analizar cómo los maestros preescolares y los niños abordan el tema del contenido dentro de un contexto de ciencia. El estudio se realizó en una jardinera con tres maestras y 21 niños de entre 3 y 6 años de edad. Las situaciones en que los niños y los docentes actuaban juntos fueron grabadas en video. La intención de las maestras era hacer posible que los niños captaran la gran variedad de vida en un tocón de árbol. La actividad comenzó con una situación en la cual los niños y la maestra todos se sentaron alrededor de una bolsa negra. Dentro de la bolsa había un tocón de árbol, algunas hojas y tierra. La maestra abrió la bolsa y dijo: “Aquí hay un secreto... casi como si Santa Claus hubiera estado aquí. ¿Nos animaremos a abrirla?” Al principio los niños tuvieron libertad para descubrir la vida en un tocón, y más tarde se dirigió el foco hacia los bichos bolita. Se realizaron experimentos en frascos con los bichos bolita y diferentes tipos de alimento. Se centró el análisis de las observaciones del video en discernir la comunicación relacionada con el “objeto del aprendizaje” y “formas de actuar”. Aquí la comunicación significa expresión oral. La frase “objeto del aprendizaje” es usada por Marton y Booth (1997) como un concepto del aspecto “saber-qué” del contenido de la materia. La frase “el acto de aprender” también es usado por Marton y Booth (ibid.) como un concepto del aspecto ‘saber-cómo’ del aprendizaje, por ejemplo cómo comunicarse.

Resultados

Los resultados muestran una variación de temas de conversación en el grupo de alumnos. Se identifican tres temas centrales: “tocón”, “hoja” y “animales en el tocón”. Los resultados también muestran que las conversaciones se suceden en diferentes niveles. Un nivel es el directo y concreto del tocón, animales y distintos materiales, donde los conceptos son problematizados y se dirige la atención hacia las diferencias y los cambios. Por ejemplo, las diferencias entre animales – en tamaño y construcción, y cambios a medida que las hojas cambian de color y forma. A otro nivel la conversación dirige la atención hacia estructuras generales y conexiones, como la cadena de alimentos y circulación. La vida en el tocón es resaltada desde diferentes perspectivas. El análisis del acto de aprendizaje muestra que todos los temas incluyen afirmaciones antropomórficas. Para expresar algo antropomórficamente hay que transferir atributos humanos a algo distinto de los seres humanos. Este descubrimiento atrajo mi atención, y amerita más discusión.

Cuando todas las afirmaciones antropomórficas son analizadas, se ve claramente que la mayoría de ellas vienen del maestro. Los resultados muestran que es el maestro quien introduce y usa este tipo de “lenguaje”, y que éste es usado con un propósito específico. El ejemplo que sigue es de una discusión en la que la maestra quiere que los niños piensen y hablen sobre lo que el bicho bolita está haciendo sobre la hoja.

- Maestra: “¿Qué está haciendo el bicho bolita en la hoja?”
Carl: “Está parado sobre ella.”
Maestra: “¿Está haciendo gimnasia o algún tipo de entrenamiento físico sobre la hoja?”
Carl: “Sí, eso creo.”
Maestra: “Yo también lo creo. Quizás esté jugando con el tren de juguete.”

La maestra también hace preguntas sobre el carácter de las relaciones de unos animales con otros:

- Maestra: “¿Tú crees que los diferentes animales gustan unos de otros?”
Per: “Sí ...”
Maestra: “¿Crees que se pelean cuando se encuentran aquí?”
Maestra: “¿Creen que este grillo y su bicho bolita se gustan?”
Disa: “Mmm ...”
Maestra: “¿Creen que son amigos?”

En otra situación, los niños y la maestra miran la hoja en el frasco. La maestra quiere que el niño descubra cuánto de la hoja el bicho bolita ha comido:

- Maestra: “Ahí hay uno gordo. ¡Mira! ¡Esta hoja era tan grande como esa!
¿Qué ha pasado?”
Fia: “Ellos [los bichos bolita] se las han comido.”
Maestra: “Pero ¡ugh! ¡Qué fiesta han tenido – han comido y comido!”

Los resultados también muestran que la maestra usa la forma de hablar antropomórfica cuando quiere que los niños hagan algo. Un ejemplo es cuando miran al caracol. La maestra pide a los niños que tengan cuidado y que no toquen al caracol apelando a los sentimientos del mismo:

- Maestra: “No pueden tocarlo [el caracol] porque eso lo asusta, ¿no es así?”
Fia: “[El caracol] tiene que salir [del frasco].”
Maestra: “Sí, tiene que salir pero entonces deben tener cuidado con él. Le pueden hablar.”

Este ejemplo muestra que la maestra usa el “lenguaje” antropomórfico como herramienta para dirigir la atención de los niños, para fortalecer y desarrollar su discusión, y para hacerlos actuar de determinada forma. En estas situaciones, el contexto de la ciencia natural parece desarrollarse conjuntamente con la comunicación que usa conceptos y referencias humanos .

Cuando los niños usan palabras antropomórficas, pueden discernirse dos propósitos. Los niños usan este tipo de lenguaje cuando lo usa la maestra. Un ejemplo es cuando el niño está hablando de lo que el bicho bolita está haciendo en los frascos del experimento:

- Maestra: “Pronto será la hora de la cena, quizás [el bicho bolita] se siente allí y coma”
Disa: “Probablemente corran por ahí y jueguen en su pequeño bosque.”
Maestra: “Quizás tengan juego libre; ¿ustedes creen que tengan una jardinera a donde van?”

Los niños también usan este tipo de discurso cuando tratan de dar un nombre a algo. Un ejemplo es cuando la maestra trata de llamar su atención a los diferentes tamaños de los bichos bolita:

- Maestra: “¿Porqué es este tan grande y el otro tan pequeño?”
Disa: “Debe ser el papá.”
Maestra: “¿Es el papá en la familia?”
Otto: “No, puede ser la mamá.” (Mira el animal en el frasco.)
Maestra: “¿Puede ser la mamá?”
Disa: “Las mamás generalmente son más pequeñas.”
Per: “Pero los papás...”
Maestra: “¿Entonces quieres decir que hay una mamá y un papá?”

Los resultados muestran que estos niños usan lenguaje antropomórfico cuando quieren dar un nombre a algo. Contestan a la maestra usando el mismo lenguaje, y usan palabras y conceptos que son bien conocidos. La mayoría de las veces que el niño usa lenguaje antropomórfico, la maestra lo nota y continúa con él. La maestra no siempre hace esto cuando el niño hace preguntas claras, por ejemplo, si los animales necesitan aire en el frasco. En este ejemplo, Eskil dice que quiere abrir el frasco porque el bicho bolita necesita aire fresco.

- Maestra: “¿No hay aire fresco en el frasco?”
Eskil: “¿Dónde está el aire (sostiene el frasco y mira dentro de él)?”

La maestra empieza a hacer preguntas sobre dónde se encuentra el aire. La situación termina con la maestra diciendo que todos los seres vivientes necesitan aire.

- Maestra: “La pregunta es , ¿de dónde pueden sacar aire los bichos bolita?.”

Algunos investigadores (Piaget, 1968; Carey, 1985; Helldén, 2005) han atribuido a los niños el uso de una forma de hablar antropomórfica, pero mi estudio demuestra que son los maestros quienes lo introducen.

Discusión

¿Qué hay del valor del uso de un estilo de hablar antropomórfico a la luz del desarrollo sostenible para el aprendizaje de los niños? Soy consciente de que la pregunta puede ser discutida desde diferentes perspectivas; solamente quiero elegir una de ellas. Vuelvo a la perspectiva democrático-pedagógica y a la importancia del significado en la comprensión del contexto del cual se es parte. Carey (1985) indica que el uso de un estilo antropomórfico puede ser un signo de falta de conocimientos biológicos. Una razón por la cual los maestros eligen otros temas/materias, o un modo de hablar en lugar del apropiado para el contenido en cuestión, puede ser porque tienen una falta de conocimiento. Los maestros preescolares pueden no tener acceso al vocabulario de las ciencias naturales. Quizás no poseen los conceptos “correctos” o no se sienten cómodos con ellos. Los maestros preescolares tienen algún conocimiento sobre la naturaleza y los fenómenos de las ciencias naturales, pero no se sienten científicos. A falta de lenguaje científico, usan el lenguaje de la vida diaria en el ámbito preescolar, “el lenguaje del afecto-juego y aprendizaje”. Las situaciones no fueron usadas para desafiar el pensamiento y las afirmaciones de los niños desde una perspectiva de la ciencia natural. A la vez, el estudio muestra que cuando los niños querían saber, hacían preguntas. Se puede establecer comparaciones con la zona de la teoría del desarrollo próximo de Vygotskij (1995). Haciendo preguntas, los niños se encaminaban a entender algo, pero ¿dónde estaban los maestros?

Investigaciones (Marton, Runesson et al., 2004; Pramling Samuelsson y Asplund Carlsson, 2003) muestran que si el niño puede aprender el significado de un contenido específico, este contenido debe

ser probado en diferentes contextos, y luego ser sentido como constante, incluso si las situaciones varían. Quiero decir que el peligro de dejar que el discurso sea dominado por un estilo de hablar antropomórfico es que el maestro contribuye a borrar diferencias y patrones que los niños necesitan descubrir para alcanzar una comprensión más profunda sobre los conceptos y los fenómenos, que por ejemplo, pertenecen a la ciencia. La conciencia del significado del uso de este lenguaje es un aspecto importante, tanto para el aprendizaje del niño desde una perspectiva del aprendizaje sostenible, como para el aprendizaje sobre el significado del desarrollo sostenible. Si una situación de aprendizaje señala hacia un objetivo expresado, es necesario que se permita que el contenido en cuestión emerja en términos de concepto, discurso, conocimiento y competencia que pertenece al área de contenido específico.

¿Necesitan los niños en edad preescolar tener acceso a un discurso comunicativo específico que se relacione con el contenido en foco? ¿Qué suposiciones han dado los maestros por sentado sobre cuál es el enfoque correcto? De acuerdo con los resultados de este estudio, y descubrimientos previos, los maestros en el ámbito preescolar ven su misión de diferentes formas, (Hensvold, 2003), y es posible sospechar que hay diferentes opiniones también. Dewey (1997) sostenía que si un niño o un adulto van a aprender un concepto y su significado, es necesario tener la oportunidad de usarlo. Es exactamente lo mismo que con otras herramientas. La función debe ser experimentada en un contexto. El estudio tiene su punto de partida en las ciencias naturales. Si se supone que los niños tengan acceso al discurso de la ciencia, también necesitan lenguaje para poder hablar “con los otros” que ya son parte de ese discurso. Schoultz (2002) discute el significado de aprender ciencia. Sugiere que se trata de volverse socializado dentro de una tradición discursiva, el volverse capaz de usar conceptos y términos de ciencia como herramientas en contexto con significado y comunicación. Se pueden hacer comparaciones con otras áreas de contenido. Smith (2000), que es un científico de la lengua, dice que si se supone que los niños sean miembros del “club de lectura y escritura”, nosotros, como miembros debemos mostrar qué tan bueno es este “club”. Tenemos que comunicar los beneficios de ser un miembro—el punto, el uso de ser un lector o un escritor. Una membresía en este grupo no requiere un cargo ni un examen de ingreso. Los miembros están simplemente preocupados por el interés y el éxito de cada uno, una suposición de éxito compartida, la habilidad de comunicación mutua. Es importante saber de qué se es miembro, y tener un sentido de pertenencia.

Los niños nacen con una voluntad de explorar el mundo. De los resultados de mi estudio infiero que los maestros preescolares necesitan tener conciencia de las suposiciones que dan por sentado, que subyacen los códigos del habla en la práctica cultural predominante. Los centros preescolares en Suecia están profundamente comprometidos con un ideal de educación que predice “quién se va a ser”. Sin embargo, la pregunta sobre el desarrollo de la identidad de los niños ha sido separada de la pregunta sobre el aprendizaje de los niños acerca de un contenido específico. Quiero decir que el aprendizaje y el desarrollo sostenible desde la perspectiva del individuo se relacionan con las dos preguntas. En quién te transformarás, lo que crees que eres capaz de saber y aprender, depende mucho de dónde eres invitado a participar. Si los niños pueden entender el significado de la ciencia y del desarrollo sostenible, tienen que saber qué caracteriza este discurso, y distinguirlo de otros.

Referencias

- Björneloo, Inger; Landström, J.; Pramling Samuelsson, I.; Sträng, H.M. 2003. “*Stenar sjunker hur små de än är.*” *Kompetensutveckling i naturvetenskap, miljö och teknik med personal inom barnomsorg och skola.* IPD-rapporter Nr 2003:05. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Carey, S. 1985. *Cambio conceptual en la infancia.* Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dewey, J. 1997. *Demokrati och utbildning.* Democracia y Educación Göteborg: Daidalos.
- Helldén, G. 2005. *Explorando la Comprensión y las Respuestas a la Ciencia: un Programa de Estudios Longitudinales.* *Investigación en la Educación de Ciencia* 35, 99-122.
- Hensvold, I. 2003. *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärutbildningens spår.* Estocolmo: HLS Förlag

- Hundeide, K. 2003. *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Marton, F.; Booth, S. 1997. *Aprendizaje y Conciencia*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Marton, F.; Runesson, U.; Amy, B.M.T. 2004. El espacio del Aprendizaje. En: F. Marton y B.M.T Amy, (ed.), *Discurso en la Clase y el Espacio del Aprendizaje*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación y Ciencia en Suecia. 1998. *Plan de Estudios Preescolar (Lpfö 98)*. Estocolmo: Fritzes.
- Sheridan, S. 2001. *Calidad Pedagógica en la etapa Preescolar . Un Asunto de Perspectiva*. Gothenburg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Piaget, J. 1968. *Barnets själsliga utveckling*. Seis estudios en psicología Lund : Gleerup bokförlag.
- Pramling Samuelsson, I.; Asplund Carlsson, M. 2003. *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Estocolmo: Liber.
- Schoultz, J. 2002. Att utvärdera begreppsförståelse. I: Strömdahl (red.) *Kommunicera naturvetenskap i skolan – några forskningsresultat*. Lund: Studentlitteratur.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Muttock, S.; Gilden, R.; Bell, D. 2002. *Investigando la Pedagogía Efectiva en los Primeros Años*. Informe de la investigación RR356. Universidad de Londres, Instituto of Educación; Universidad de Oxford, Departamento de Estudios Educativos.
- Smith, F. 2000. *Läsning. Leyendo sin disparates*. Estocolmo: Liber AB.
- Thulin, S. 2006. *Vad händer med lärandets object? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Växjö: Växjö University Press.
- Vygotskij, L.S. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos. (Orig:s titel: Voobra ; enic i tvoc̣ estvo v deskom vozvaste.)

El papel de la educación en la primera infancia para una sociedad sustentable

Lilian G. Katz, Estados Unidos

Introducción

La invitación para participar en esta conferencia me ha presentado varios desafíos importantes. El primero de ellos es dejar en claro qué significa el término “desarrollo sustentable”. Varios trabajos referidos al tema y su definición me han ayudado en cierta forma a aceptar ese desafío, y espero que mi conocimiento del mismo sea suficiente para hacer que mis comentarios sean apropiados y útiles. El siguiente desafío ha sido generar algunas ideas y sugerencias sobre el rol potencial de la pedagogía en la primera infancia en apoyo del movimiento mundial más amplio dirigido a abordar la importancia del desarrollo sustentable.

Antes de que empiece a compartir algunas de mis ideas resultantes de mis intentos de enfrentar estos desafíos y de entender el rol de los educadores de niños en la primera infancia en esta materia crucial, debo poner énfasis en que están inevitablemente ligados al hecho de que la mayor parte de mi experiencia y conocimiento en el área de la primera infancia se encuentra relacionada con Norteamérica. Sin embargo, he trabajado con nuestros colegas en más de noventa países diferentes también. Estas experiencias en distintos continentes y tan diversos países, culturas y economías, han hecho surgir más preguntas en mi pensamiento que respuestas.

Debo admitir que una de mis primeras respuestas al tema de este taller fue la idea de que nosotros (en los Estados Unidos) tenemos enorme dificultad para hacer que los líderes de nuestra nación entiendan la importancia y la urgencia del **desarrollo sustentable**. Por lo tanto, ¿cómo podemos esperar que los niños en edad preescolar lo hagan? A veces pienso que puede haber una tradición cultural en el área de la educación en la primera infancia que sostiene que los niños son puros e inocentes y que pueden aceptar fácilmente buenos valores básicos; ¡prácticamente se supone por muchos especialistas de la primera infancia que, si el mundo estuviera en manos de los niños, todo estaría bien! Recientemente fui invitada a participar de una celebración local del centésimo aniversario de la educación Montessori. Este evento proporcionó la oportunidad de dar un rápido vistazo a alguna de sus ideas sobre lo que los niños

pequeños deberían aprender y hacer. Ella parecería haber tenido la idea de que los niños pequeños no se habían contaminado aún por la cultura adulta que los rodea y que podía enseñárseles fácilmente a valorar la paz y el entendimiento internacional. La cuestión es: ¿funcionó? Muchas veces me lo pregunto.

Por eso, la principal pregunta que nos reúne aquí, es cómo debemos introducir a los niños pequeños a la importancia y el valor del desarrollo sustentable y adoptar los estilos de vida y prácticas que lo apoyen.

Enseñando las cuatro “Rs.” Valores relacionados con el Desarrollo Sustentable.

Recientemente vi algo expuesto en el Aeropuerto O'Hare de Chicago donde se enumeraban las cuatro “Rs” de la protección ambiental (un término usado más comúnmente en los Estados Unidos que el término desarrollo sustentable) Las cuatro “Rs” eran:

- Reducir
- Re-usar
- Reciclar
- Respetar

Reducir el consumo. Obviamente, la primera “R” que significa **reduce [reducir]** era un recordatorio para simplemente reducir la pura cantidad de consumo de virtualmente cualquier recurso a nuestro alrededor. Esto se refiere no solamente a reducir el consumo de alimentos (un problema serio en los Estados Unidos para adultos y niños), sino también de otros tipos de materiales y recursos (por ejemplo agua, papel, plásticos, madera, petróleo, etc.). ¿Cómo podríamos ayudar a los niños pequeños en este tema?

Las respuestas a esta pregunta variarían sin duda de continente a continente y de país a país, tanto como las comunidades dentro de los países. Para los niños en los Estados Unidos – incluso en las comunidades de bajos ingresos - debe realizarse un importante esfuerzo para reducir la exposición constante y frecuente de nuestros niños a avisos comerciales que provocan y estimulan la disposición a consumir – a consumir una gran variedad de cosas incluyendo alimentos, equipos de video, y una amplia gama de otros elementos de juego que no son esenciales. Seguramente generar cambios en el medio ambiente debería ser responsabilidad de los adultos. Volveré con el tema de las posibles consecuencias pedagógicas más tarde.

Practicar el Re-uso. La segunda “R” de la lista refiere al fomento del re-uso de los materiales que nos rodean. Este valor puede ser enseñado bastante fácilmente a los niños pequeños en el contexto de sus actividades en el ambiente preescolar. Por ejemplo, recuerdo haber observado hace muchos años una jardinera muy interesante en el oeste de Inglaterra en la cual todos los niños (todos los de cuatro años) estaban activamente abocados a construcciones relacionadas con sus investigaciones e intereses. Se podía ver una gran construcción de un hospital (luego de haber visitado uno ese mismo día). El hospital incluía una gran ambulancia hecha de madera, pintada de blanco, con la Cruz Roja sobre ella. La construcción del hospital también incluía una camilla para transportar a los heridos, una cama de hospital hecha de materiales de deshecho, etc. En otra parte de la jardinera los niños construyeron un camión muy grande para transportar ladrillos y bolsas de cemento para los constructores que trabajaban cerca en la misma habitación. Otro grupo de niños estaba construyendo su vecindario, usando principalmente grandes cajas para los apartamentos y viejas bandejas para sus jardines delanteros. Otro pequeño grupo de niños había construido el gato de uno de sus compañeros, también usando nuevamente materiales encontrados en la casa o en otros lugares. Estos y otros tipos de construcciones iban realizándose la misma mañana. La maestra me explicó que los niños con la ayuda de sus padres recolectaban viejos pedazos de madera descartada para usar para estas construcciones. Los niños usaban verdaderas herramientas de carpintería. Además, la maestra enseñó a los niños que cuando ellos terminaran el proyecto y estuvieran listos para hacer otra cosa, podrían clasificar los materiales que podrían ser usados nuevamente y ponerlos en un lugar especial y separarlos de aquellos que podían ser desechados. Los niños parecían tomar las decisiones sobre la reutilización con mucha seriedad.

Además, los maestros pueden probablemente estimular a los niños para que asuman prácticas de re-uso en el hogar también. Los maestros pueden fomentar el hábito de preguntarse a sí mismos y a los miembros de su familia qué vestimenta y materiales de uso diario podrían ser usados nuevamente, quizás en una forma diferente de la que fueron usados la primera vez.

Reciclar. Sobre parámetros similares a los señalados anteriormente, los niños pueden ser estimulados a buscar elementos que puedan ser reciclados para una variedad de usos. En lo que refiere al entorno preescolar, pueden desarrollar un plan para recoger y traer a la escuela una amplia gama de materiales usados de sus propias casas así como de las casas de sus primos, abuelos o vecinos generosos. Estos elementos pueden ser papel, cajas, varios tipos de plástico (por ejemplo tapas de botella, bolsas, etc.) y telas que pueden ser incorporadas a muchas de sus actividades.

Respeto. La cuarta “R” en la lista es **respeto** – en particular por lo que comúnmente entendemos por “naturaleza” – cosas que crecen alrededor de los niños. La importancia del concepto de “**desarrollo sustentable**” parece estar íntimamente ligado a un profundo entendimiento sobre cómo funciona la naturaleza, y la importancia de entender y respetar los procesos naturales, y de reducir la magnitud en la cual los violamos en varias formas.

Implicaciones pedagógicas de ayudar a los niños a aprender las cuatro *Rs*

Hay evidencia creciente para sugerir que usar instrucción directa o predicar a los niños pequeños no es un modo efectivo de ayudarlos a incorporar valores o a desarrollar disposiciones deseables a largo plazo. Y la efectividad a largo plazo de lo que hacemos es una consideración importante puesto que realizamos elecciones dentro de las estrategias alternativas disponibles que podríamos utilizar. En cambio, es más probable que los niños aprendan los valores y disposiciones implícitas en nuestro compromiso con algo como el “desarrollo sostenible” detectando las normas de conducta de aquellos que los rodean o particularmente los adultos influyentes a su alrededor. Sin embargo, debemos recordar que los niños pequeños también son influenciados por varios medios como la televisión, películas, y otras formas como computadoras también. En otras palabras, es más probable que el comportamiento entre los adultos que los rodean, que es frecuentemente visible para ellos, tenga más influencia sobre ellos, que la enseñanza, conferencias, u otras formas de predicarles. Si esta suposición es válida, estaría bien aconsejar a aquellos que están aprendiendo a enseñar y a aquellos que enseñan a hacer sus propias directivas de conducta de acuerdo con las cuatro “*Rs*” suficientemente visible para los niños para que puedan servirles de modelo.

Otra estrategia pedagógica que me parece que es frecuentemente descuidada en nuestra pedagogía de la primera infancia, es provocar a los niños dándoles ocasiones genuinas (no falsas) para examinar las bases de sus propias opiniones, ideas, etc. Por ejemplo, cuando los niños están trabajando con la maestra para planear una investigación – a la que nos referimos como “proyectos” (ver Katz & Chard, 2000) uno de los primeros pasos a tomar es formular una cantidad de preguntas para las que la investigación va a procurar encontrar respuestas. Entonces, por ejemplo, imaginemos un grupo de niños de cuatro años que planea investigar en profundidad lo que sucede en el mercado local o en el supermercado. El maestro involucra a los niños para que estos formulen las preguntas de la investigación, por ejemplo cuántos diferentes tipos de papas (o manzanas, o cebollas o jabones, etc) se venden en el mercado. El maestro escribe las preguntas en una tabla (Ver Tabla 1 abajo) con tres columnas, y pide a los niños que predigan cuáles podrían ser las respuestas. Mientras lo hacen, el maestro puede preguntar – en una forma amigable respecto de algunas predicciones “¿Qué te hace pensar eso?” Algunos niños pueden contestar cosas como “Mi papá me lo dijo”. Otros dirán cosas como “Lo vi en la televisión” y algunos dirán que no lo saben. Pero quizás algún niño dirá algo como “Porque si sucede esto, entonces sucede aquello”, enunciando una hipótesis clara de la cual los demás niños pueden aprender.

Sugiero que la importancia de usar este tipo de estrategias de enseñanza –estrategias dirigidas a las disposiciones intelectuales de los niños más que a solamente sus habilidades académicas, puede iniciarlos en los que esperamos sea a una disposición a largo plazo de examinar las bases de sus propias opiniones, ideas y suposiciones-una disposición que, a largo plazo, los ayudará a examinar los comportamientos de sus propias culturas y de otras en su medio ambiente en lo relativo a las consecuencias del objetivo importante de desarrollo sustentable.

Tabla 1. ¿Qué hay en el Mercado?

Pregunta	Predicciones	Hallazgos
¿Cuántos tipos de papas hay en el mercado?	20 100 5	8
¿Cuántos tipos de cereal hay en el Mercado?	2 10 60	28


El Rol de la Educación Inicial para una Sociedad Sustentable Göteborg, Suecia, 2 – 4 Mayo 2007

PARTICIPANTES

Nombre	e-mail	Dirección
Prof. Lilian Katz USA	lgkatz@uiuc.edu	University of Illinois Children's Research Center 51, Gerty Drive Champaign, IL 61820, USA
Prof. Charles Hopkins CANADA	CHopkins@edu.yorku.ca	York University 339 York lanes, 4700 Keele St. Toronto, Canada, M3J 1P3
Dr. Liu Yan CHINA	lyjelp@263.net.cn	Early Childhood Education Dept. School of Education Beijing Normal University Beijing, 100875, CHINA
Liu Fengfeng CHINA		Early Childhood Education Dept. School of Education Beijing Normal University Beijing, 100875, CHINA
Julie Davis AUSTRALIA	j.davis@qut.edu.au	School of Early Childhood Faculty of Education Queensland Univ. of Technology Victoria Park Rd Kelvin Grove QLD 4059 Australia
Selma Simonstein Fuentes CHILE	ssimonstein@ucentral.cl	Santa Isabel 1278 Santiago, Chile
Ingrid Engdahl SWEDEN	Ingrid.Engdahl@lhs.se	Lärarhögskolan i Stockholm, IOL Stockholm Institute of Education Box 34103 100 26 Stockholm, Sweden
Eva Ärlemalm-Hagsér SWEDEN	eva.arlemalm-hagser@mdh.se	Mälardalens högskola ISB 721 23 Västerås, Sweden
Susanne Thulin SWEDEN	susanne.thulin@hkr.se	Högskolan i Kristianstad Box 59 291 21 Kristianstad, Sweden
John Siraj-Blatchford UK	john@327matters.org j.siraj-blatchford@ntlworld.com	Leatherwood Bar Lane, Stapleford Cambridge, CB2 5BJ, UK
Hawa Kamara LIBERIA	ansu_hawa@yahoo.com	Fellowship of Faith 19th street Tubman Boulevard Sinkor PO Box 4738 Monrovia, Liberia
Tricia Herbert UK	triciaherbert@gmail.com	16 Bowden farm Yealmpton Devon PL8 2JX, England

Nombre	e-mail	Dirección
Kristin Norðdahl ICELAND	knord@khi.is	Iceland University of Education v/Stakkahlið 104 Reykjavik, Island
Chise Izumi JAPAN	izumihiroshi@world.ocn.ne.jp	College of Social Welfare University of Osaka Prefecture 1-1 Gakuen-Cho, Sakai Osaka 593, Japan
Abimbola Are NIGERIA	arebimbo@yahoo.com	Ajoke International School Blocks 1&2, Oak Close Forest Hill Estate, Jericho GRA. P.O. Box 679, Dugbe, Ibadan Oyo State, Nigeria
Lorraine Otieno KENYA	rayneotieno@yahoo.com ldskenya@yahoo.com	Local Development Solutions P.O. Box 1513-00621 Nairobi, Kenya
Eveline Pressoir FRANCE	epressoir@yahoo.fr	4, Rue Desire Leon 93140 Bondy, France
SiRenQiMuGe MONGOLIAN REPUBLIC	sirenqimuge@yahoo.com.cn	The Mongolian kindergarten Wu La Te Qian Qi Ba Yan Nao Er City Inner Mongolia People's Republic of China Zip Code 014400
Lenira Haddad BRAZIL	lenirahaddad@uol.com.br	Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação Campus A.C. Simões BR 104 – Km 14 – Tabuleiro dos Martins Maceió, Alagoas, Brazil ZIP CODE 57.072-970
Vital Didonet BRAZIL	vitaldidonet@terra.com.br Tel. +55 62 3468 3769	SHIN QL 2, conj 8, casa 1 7150.085 Brasilia, DF, Brazil
Dr. Jeong Yoon Kwon KOREA	jeongyunik@hanmail.net	304-601 Gaenari Prugio APT Yeoksam-dong Gangnam-gu Seoul, the Republic of Korea 135-080
Dr. Chaterine A. Odora Hoppers UK	cohoppers@telia.com	27 Beechey Avenue Marston, Oxford OX3 0JU, UK
K.A.D.P. Sarathchandra SRI LANKA	sarath_san@hotmail.com	School road Walgama Bandaragama, Sri Lanka
Yoshie Kaga FRANCE	Y.Kaga@unesco.org	Division for the Promotion of Basic Education UNESCO 7, place de Fontenoy, 75352 Paris, France
Mohammad Mohsin BANGLADESH	Mohammad.Mohsin@plan-internation. org	Plan International Plan Bangladesh House # 14, Road # 35 Gulshan 2, Dhaka Dhaka 1212, Bangladesh
Lena Nyberg Children's ombudsman SWEDEN	barnombudsmannen@bo.se	Barnombudsmannen Box 22106 104 22 Stockholm, Sweden
Kent Eriksson SWEDEN	Kent.Eriksson@education.ministry.se	Ministry of Education and Science in Sweden/ Utbildningsdepartementet Drottninggatan 16 103 33 Stockholm, Sweden

Nombre	e-mail	Dirección
Lars-Åke Bäckman SWEDEN	Lars-Ake.Backman@skolutveckling.se	The Swedish National Agency for School Improvement Myndigheten för skolutveckling Stockholm, Sweden
Monica Sträng SWEDEN	Monica.Strang@ped.gu.se	Göteborg University Department of Education Box 300 SE-405 30 Göteborg, Sweden
Lars-Erik Olsson SWEDEN	lars-erik.olsson@ped.gu.se	Göteborg University Department of Education Box 300 SE-405 30 Göteborg, Sweden
Helene Bergsten SWEDEN	bergsten@miljo.chalmers.se	Chalmers Technical University 412 96 Göteborg, Sweden
Marie Arehag SWEDEN	Marie.Arehag@miljo.chalmers.se	Chalmers Technical University 412 96 Göteborg, Sweden
Pernilla Ottosson SWEDEN	Pernilla.Ottosson@miljo.chalmers.se	Chalmers Technical University 412 96 Göteborg, Sweden
Christer Larsson SWEDEN	Christer.Larsson@stadshuset.goteborg.se	Göteborgs stadskansli Center för skolutveckling Skeppsbron 4 plan 4 404 82 Göteborg, Sweden
Elsi-Brith Jodal SWEDEN	Elsi-Brith.Jodal@stadshuset.goteborg.se	Göteborgs stadskansli Center för skolutveckling Skeppsbron 4 plan 4 404 82 Göteborg, Sweden
Harriet Jancke SWEDEN	harriet.jancke@fortbild.se	Förskoletidningen Box 23006 SE-104 35 Stockholm, Sweden
Zahra Bayati SWEDEN	Zahra.Bayati@ped.gu.se	Göteborg University Department of Education Box 300 SE-405 30 Göteborg, Sweden
Bo Samuelsson SWEDEN	Bo.Samuelsson@gu.se	The Sahlgrenska Academy at Göteborg University Bruna Stråket 16 413 45 Göteborg, Sweden
Inger Björneloo SWEDEN	Inger.Bjorneloo@ped.gu.se	Göteborg University Department of Education Box 300 SE-405 30 Göteborg, Sweden
Ingrid Pramling Samuelsson SWEDEN	Ingrid.Pramling@ped.gu.se	Göteborg University Department of Education Box 300 SE-405 30 Göteborg, Sweden

 Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Tradinco S.A.
Minas 1367 - Montevideo - Uruguay - Tel. 409 44 63. Junio de 2009
D.L. 349-678/09. Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

www.tradinco.com.uy 