

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN PRIMERA INFANCIA EN LA
PROVINCIA SABANA CENTRO – CUNDINAMARCA**

Bogotá, Colombia, Febrero de 2014

**DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN PRIMERA INFANCIA EN LA
PROVINCIA SABANA CENTRO – CUNDINAMARCA**

**CATHERINE LISVETH CASTIBLANCO RODRÍGUEZ
LEYDI CAROLINA ROZO BALSERO
Investigadores Auxiliares.**

**JEFFERSON GALEANO MARTÍNEZ
Profesor Investigador.**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CHÍA, CUNDINAMARCA
2014**

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

AGRADECIMIENTOS

**“Al escultor, de lo que nos rodea y por lo que somos.
Al centro de nuestro esfuerzo y dedicación.
Y a la fiel creencia de un país mejor para nuestro motor de estudio;
La infancia”**

Cathe y Caro.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. JUSTIFICACIÓN.....	11
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
3. OBJETIVOS.....	15
3.1 Objetivo General.	15
3.2 Objetivos Específicos.....	15
4. MARCOS DE REFERENCIA	16
4.1 Marco Legislación de Primera infancia en Educación Ambiental	16
4.1.1 Educación ambiental en el ámbito internacional.....	17
4.1.2 Educación ambiental en el ámbito nacional	27
5. MARCO CONCEPTUAL.....	32
5.1 Desarrollo del niño	32
5.2 Educación y primera infancia.....	34
5.2.1 Educación inicial	35
5.3 Ecología humana. Una necesidad de formación inicial	38
5.4 Educación para el desarrollo sostenible	44
5.5 Educación ambiental.	49
5.5.1 Modelos de Educación Ambiental	61
5.6 PRAE.....	68
5.7 “AMBIENTE” Y “TERRITORIO”	72
5.8 EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA PRIMERA INFANCIA	73
5.9 TEORÍAS DE APRENDIZAJE	76
6. MARCO CONTEXTUAL	79
6.1 Localización geográfica de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca.....	79
6.1.1 Comunidad, población y jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca.....	80
6.1.2 Problemas socio ambientales encontrados en la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca.....	92
7. MARCO METODOLÓGICO	94
8. RESULTADOS	100
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	116
9.1 Impacto de la investigación.....	130
10. CONCLUSIONES	132

11.	RECOMENDACIONES	134
12.	BIBLIOGRAFÍA.....	135
13.	ANEXOS.....	141

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categoría de análisis-----99

INTRODUCCIÓN

En Colombia la política de educación ambiental no muestra objetivos específicos para la primera infancia, por lo que las actividades que se desarrollan en este tópico en los jardines infantiles no tienen regulación y no son conocidas por la comunidad. Así mismo, los profesionales en Pedagogía Infantil que se forman en la actualidad no tienen buenos elementos para el buen ejercicio de la educación ambiental, ya que en diferentes planes de estudios de educación superior esta disciplina no se toma en cuenta como un aspecto formativo obligatorio.

Sin embargo, se presume que muchos profesores adelantan actividades de educación ambiental de manera autónoma y empírica, que aportan resultados que fortalecen el desarrollo de la educación ambiental en el país. Pero, estas experiencias no se sistematizan y no se realizan ejercicios de discusión y reflexión con pares académicos, por lo que la práctica se reduce a una actividad puntual que no se relaciona en un proyecto transversal e interdisciplinar.

De acuerdo a lo anterior, se propone desarrollar un estudio de los procesos de educación ambiental que realizan los jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca, con el fin de identificar y caracterizar los procesos y actividades que desarrollan para potencializar el pensamiento ambiental de los niños y niñas de la región. Este proyecto brinda un aporte para la Política de Primera Infancia que se desarrolla en el país; ya que la enseñanza de hábitos y comportamientos ambientales en los primeros niveles de educación es un área poco desarrollada en el país, aunque existen acercamientos como el pilar de la exploración del medio, descrito por el Ministerio de Educación Nacional, que consiste en que el niño aprende interactuando con su ambiente y transformando activamente su manera de ver y dar sentido al mundo; si bien, es un buen inicio, es preciso fortalecer esta línea con criterios que se mencionan en la definición de educación ambiental, “un proceso permanente de carácter interdisciplinario destinado a la formación de una ciudadanía para formar dimensiones éticas, cognitivas y sociales que beneficien a la conservación y protección del medio ambiente”. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Para lograr los objetivos propuestos en la investigación se realizó una exhaustiva revisión teórica y normativa, que permitió determinar cinco categorías: conocimientos del profesor, propuestas pedagógicas, recursos pedagógicos, acciones pedagógicas y procesos de evaluación. Estas fueron los pilares de construcción del instrumento que fue aplicado en 8 jardines infantiles de la región, teniendo como eje de investigación, el profesor. Estas instituciones fueron seleccionadas de acuerdo a criterios como: solamente tener nivel de formación preescolar, tener registro tanto en la Cámara de Comercio como en el Ministerio de Educación Nacional, interés en participar en la investigación y encontrarse en la jurisdicción de los municipios pertenecientes a la provincia.

El aprendizaje ambiental es necesario en el infante desde los primeros años de vida, pues como lo mencionan las hermanas Agazzi (1892) los principios de una educación deben partir de la naturaleza y de sí misma, ya que los niños aprenden por medio de la exploración y luego será digno del intelecto.

1. JUSTIFICACIÓN

Actualmente el Gobierno Nacional de Colombia desarrolla la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, la cual “es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y niños en primera infancia que articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a los niños, de acuerdo con su edad, contexto y condición” (Castro & Vizacaino, 2012).

Colombia es participante activo en eventos que definen las estrategias para enfrentar problemáticas de orden planetario. Uno de estos acuerdos se firmó en Río+20 en 2012, donde los países participantes se comprometen a continuar con el desarrollo de actividades y estrategias en pro de la conservación y protección del medio ambiente. El eje central de dichas estrategias es la educación de las comunidades desde la primera infancia hasta la media vocacional.

Dentro de estos marcos, se realiza la revisión de los Lineamientos “propuesta de cero a siempre” desde una perspectiva educativa ambiental, lo cual arroja que el “pilar de la exploración” es el que más comparte elementos con los lineamientos que rigen el ejercicio de la educación ambiental. No obstante, lo descrito en la “política de cero a siempre” queda limitado frente a los retos y tendencias que en educación ambiental se marcan en la región y en el mundo; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) al respecto menciona que en primera infancia la formación ambiental debe apuntar al desarrollo de estrategias pertinentes y relevantes para los contextos particulares de cada país.

La UNESCO (2008) publicó el libro “La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable”. Esta publicación menciona desde diferentes perspectivas que “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 infantes son quienes sufrirán las consecuencias de nuestras acciones en los temas relacionados con la sustentabilidad” (M.Davis, 2009).

Esta propuesta sería la primera fase de un estudio comparativo de los procesos de formación ambiental que se desarrollan en Latinoamérica, este último proceso aporta a una red de intercambio de información sobre la labor docente en cuanto a la educación ambiental en la primera infancia en Latinoamérica, como también se enmarca dentro de los objetivos que la Universidad de La Sabana se propone en la contribución del desarrollo social y ambiental de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación ambiental es un proceso pedagógico que debe darse en todas las etapas del desarrollo del niño. Sin embargo, es común encontrar que las políticas que se refieren a esta temática hacen especial énfasis en la educación básica y media. Además, al observar la realidad se descubre que dentro de las comunidades no existe una verdadera cultura ambiental, pues en la actualidad son evidentes problemas ambientales como: mal manejo de residuos, contaminación de cuencas hídricas, daño a los ecosistemas; producto del comportamiento inadecuado del ser humano.

La Provincia Sabana Centro del departamento de Cundinamarca es una zona de gran desarrollo económico y social, en la última década, empresas de diferentes sectores económicos han instalado sus plantas de producción en su territorio y el índice poblacional ha aumentado considerablemente. La región no registra un proceso de planeación que tenga en cuenta el medio natural y no propone un proceso de adaptación de las dinámicas económicas y sociales con la naturaleza; por ende, la dimensión ambiental es la que más se afecta con el crecimiento inadecuado. Además, uno de las principales fuentes hídricas de la Provincia, es el río Bogotá, el cual se reporta como el más contaminado del país.

Para este panorama el gobierno nacional propone como estrategia de solución y mitigación adelantar procesos de educación ambiental que involucren a las comunidades y los problemas de las regiones, el cual debe comenzar desde las primeras etapas del desarrollo de la persona, no obstante, después de dos décadas de desarrollo de la estrategia, el impacto no es significativo en las comunidades; los estudios (MEN, 2007; Fonseca Amaya & Ussa Cristiano, 2011) lo confirman, como también mencionan que las investigaciones y el interés se han centrado en la educación básica y media, con algunas iniciativas en la educación superior, obviando la primera infancia, UNESCO (2009) lo ratifica y realiza una invitación a la comunidad académica en centrarse en investigaciones que involucre la educación ambiental en primera infancia.

Para lograr que la educación ambiental sea significativa en todos los niveles educativos de un país es preciso conocer los procesos y las dinámicas que existen en los jardines infantiles frente a esta temática. Conocer los ambientes de enseñanza – aprendizaje es el primer paso para lograr generar estrategias que aporten al desarrollo de las comunidades. Por ello, la pregunta que busca responder esta investigación es: ¿Cuáles son los procesos en educación ambiental que desarrollan los profesores de jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca?

Desarrollar este cuestionamiento nos permitirá entender la realidad de los ambientes de aprendizaje y así buscar estrategias pedagógicas que logren “llegar al alma infantil las primeras sensaciones de una vida basada en el orden, en la tolerancia, la generosidad y el respeto recíproco que el ser humano debe tener con la naturaleza” (Agazzi, 1892).

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General.

Caracterizar los procesos pedagógicos en educación ambiental que desarrollan los profesores de los jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca.

3.2 Objetivos Específicos.

- Identificar los jardines infantiles que se encuentran regulados por la secretaria de educación municipal o departamental.
- Definir categorías de análisis que permitan tener una lectura clara de los procesos existentes en educación ambiental.
- Identificar debilidades y fortalezas de los procesos de educación ambiental en primera infancia que se desarrollan en la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca.

4. MARCOS DE REFERENCIA

El marco de referencia para este proyecto de investigación, se estructuró en cuatro componentes:

- Marco Legislación de Primera infancia en Educación Ambiental, revisa la estructura organizacional existente alrededor de la educación ambiental como también las directrices nacionales e internacionales que en materia de educación y pedagogía ambiental sustenta este proyecto de investigación.
- Marco Conceptual, recoge las bases teóricas y académicas sobre los cuales se ha elaborado este proyecto de investigación.
- Marco contextual, describe las características particulares de la región donde se realizó la investigación.
- Marco Metodológico, sustenta los enfoques investigativos que permitieron el desarrollo de esta investigación.

4.1 Marco Legislación de Primera infancia en Educación Ambiental

El marco político comprende la estructura organizacional existente alrededor de la educación ambiental como también las directrices, normas y leyes que reglamentaron la educación ambiental, se presenta en dos ejes: el primero de índole internacional que presenta acuerdos, declaraciones y demás documentos que sirvieron de guía y soporte para el desarrollo y evolución de la temática en el mundo; el segundo, de índole nacional, revisa leyes y decretos que se promulgaron desde mediados de los años cincuenta del siglo pasado para la protección y conservación del medio natural, y para la reglamentación de la educación ambiental en Colombia.

4.1.1 Educación ambiental en el ámbito internacional

La educación ambiental en contexto internacional, inició en Europa a mediados de los años 60. Uno de los países pioneros fue Italia, empezó un programa de política y acción para el ambiente, proponiendo que todos aquellos aspectos relativos al ambiente, incluidos tanto en las Ciencias Naturales como en las humanas y sociales se prepararan para la vida práctica, es decir los conocimientos teóricos aplicarlos en los contextos de los estudiantes, para que estos fueran incorporados en los programas escolares en sus diferentes niveles. Este programa tiene como ejes: el desarrollo de la sensibilización, la formación y educación relacionadas al ambiente. (Children, 2013).

Reggio Emilia es un proyecto italiano, que contempla la educación ambiental, el cual apunta al desarrollo de una habilidad ecológica, la cual inicia desde los primeros años de vida del niño, por ende en los jardines llamados “Nidos” empieza la formación, la enseñanza y el aprendizaje de la importancia del ambiente en el diario vivir; para ello diseñaron Remida, un lugar que promueve la idea de que los materiales de desecho puedan ser recursos. El Centro reúne, muestra y distribuye diversidad de materiales con el objetivo de reinventar su uso y significado. (Children, 2013).

Remida es conocido como un proyecto cultural que representa una forma de afrontar el ambientalismo con la vida cotidiana de los niños, y su vez la creación de un cambio que parte del uso de materiales, productos imperfectos, y los objetos reciclados, para fomentar nuevas oportunidades para la comunicación y la creatividad en los niños. (Children, 2013).

Otra experiencia es Austria, donde se creó un grupo de trabajo con la finalidad de proteger la naturaleza y el medio ambiente. A este grupo le surgieron iniciativas como el Decreto sobre Educación Ambiental en los centros escolares, el cual consiste en enseñar la naturaleza, utilizándola como recurso educativo para enseñar al niño a convivir con el medio ambiente. (Ministerio Federal de Educación y Arte 1.985).

Igualmente, se destaca el rol que tuvo Austria, en la promoción de la temática en el viejo continente. En 1.986, en el Programa “Medio Ambiente y actividades escolares” dirigido por el Center for Educational Research and Innovation (CERI) de la organización para la cooperación y

desarrollo económico (OCDE); posteriormente en 1.992, se creó el fondo para la Educación ambiental (EA) destinado a fomentar el desarrollo de programas de enseñanza basado en el Medio Ambiente. (Ibáñez, 2000).

Con respecto a la implantación de la EA en el sistema educativo de Luxemburgo y teniendo en cuenta que la Administración educativa de este país tiene una estructura centralizada y el Ministerio de Educación es el principal responsable de la educación, podemos establecer que es a partir de 1.991 con la publicación de los nuevos planes de enseñanza primaria y preescolar respectivamente, cuando se empieza a conceder un lugar importante a la EA, formando parte de un área particular denominada “Iniciación a las Ciencias” que incluye también la Educación para la Salud. (Comisión mundial del medio ambiente y el desarrollo, 1992).

En Alemania, se ha tenido un avance mayor a comparación de los otros países europeos la estructura política social, económica y ecológica no se encuentran separadas y son vistas como un sector transversal del desarrollo del país. Asumen la protección y conservación de los recursos, la productividad económica y la responsabilidad social, como un factor indispensable para el desarrollo del país. Alemania ha apostado a lo largo de su cotidianidad a la educación ambiental desde la primera infancia, puesto que fortalece en los ciudadanos competencias y hábitos para cuidar y preservar su entorno. (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En Dinamarca, los comienzos de la EA tuvieron su origen en la preocupación personal de algunos profesores, comenzando a concientizar a sus estudiantes de la importancia y de los daños que la contaminación produce en la sociedad. Con la Ley de Enseñanza Fundamental de 1.975, se lleva a cabo en este país un gran adelanto en EA, entre otros aspectos, se expone que, de una forma general, la educación debe poner en contacto a los estudiantes con los problemas que le rodean habitualmente, siendo el deterioro del Medio Ambiente uno de ellos. Así, en las observaciones adjuntas a esta ley se precisa que la Educación Ambiental ha de integrarse en las distintas asignaturas. (Comisión mundial del medio ambiente y el desarrollo, 1992).

Reino Unido situó el desarrollo sostenible en un lugar superior de la política británica, creando organismos para la defensa del medio ambiente, tales como el Comité del Gobierno

Británico. Pero es a partir de la reforma de la enseñanza de 1.988, cuando se establecen una serie de objetivos para los centros escolares con respecto a la implantación de la Educación Ambiental. El método para llevarla a cabo no se impone a los profesores, y los problemas medioambientales pueden abordarse desde varios puntos de vista. (Comisión mundial del medio ambiente y el desarrollo, 1992).

En Francia, las acciones en favor de la EA han estado orientadas a su integración en la escolaridad obligatoria. Su implantación se ha ido apoyando en los diversos textos normativos del Ministerio de Educación Nacional:

“La Carta Constitutiva de la Educación Ambiental, publicada el 29 de agosto de 1.977, establece la Instrucción General sobre EA de los alumnos en materia de Medio Ambiente. En la misma se expresa también la necesidad de una formación (inicial y continua) de los enseñantes para afrontar el reto que supone este nuevo tipo de enseñanza.

Protocolo de 1.983. Este texto, firmado el 15 de febrero de 1.983 entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Medio Ambiente, tiene la finalidad de fomentar una mayor integración de los aspectos medioambientales en los programas de estudios y en la organización pedagógica de los centros, con el fin de facilitar las actividades interdisciplinarias sobre el Medio Ambiente.

Protocolo de 1.993. Texto firmado el 14 de enero de 1.993 que modifica y actualiza el anterior protocolo. En él se integraron las aportaciones de la Conferencia de Río de Janeiro de 1.992. La intención que anima este documento es que, al concluir la enseñanza obligatoria a los 16 años, los alumnos tengan unos conocimientos medioambientales básicos para desenvolverse en sociedad”. (Agencia Europea de Medio Ambiente, 1998).

La implantación académica de la EA en el sistema educativo francés sigue las líneas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional de Investigación y la Tecnología, pero las iniciativas y las disposiciones concretas relativas a las actividades proceden de los centros escolares. Los temas transversales, entre los que se incluye la Educación Ambiental, figuran

principalmente en estos programas al mismo tiempo que los profesores pueden decidir la forma y el contenido de su trabajo. (Ibáñez, 2000).

En cambio, España está haciendo un proceso de descentralización administrativa y de cambios en el sistema educativo. Esta situación dificulta la adopción de medidas y la toma de decisiones acerca del desarrollo de una política global en Educación Ambiental. A comparación con Dinamarca, donde existe una larga tradición de Educación Ambiental, la cual se imparte a través de actividades respaldadas por el Ministerio de Enseñanza o por centros locales. (Fernandez & Sampedro, 2006).

Al igual que en muchos otros países, la educación ambiental en Portugal sigue un desarrollo semejante dada la problemática medioambiental. La EA quedó realmente integrada en la enseñanza, a partir de 1.986, fecha de publicación de la Ley de Bases del Sistema Educativo. Esta Ley, al tener como principios generales la educación, el desarrollo pleno de los individuos y la formación de ciudadanos comprometidos en la protección del Medio, establece también una serie de finalidades en la EA y la Educación del Consumidor.

Posteriormente, la reforma de 1.989 incluye a la EA como parte de la formación personal y social del sujeto, hecho que constituye un verdadero enfoque transversal. Así pues, en Portugal se aborda la educación ambiental desde la educación para la salud, la educación sexual, la educación del consumidor, la ecología y la educación para los Derechos. En la actualidad, la EA figura entre las asignaturas del programa de estudios de este país, a la vez que se practica de forma multidisciplinar en una estructura particular denominada «espacio escolar» que tiene carácter obligatorio para todos los alumnos y permite realizar proyectos multidisciplinarios, para contribuir a despertar el interés de los alumnos por los problemas ambientales. (Comisión mundial del medio ambiente y el desarrollo, 1992).

Otro de los continentes más desarrollados a nivel ambiental es Asia, por ejemplo, Rusia tiene un avance en educación ambiental para el Desarrollo Sostenible (EDS), se basa en los esfuerzos de la educación ambiental que constituye la parte principal de la EDS, en sus mejores formas y metodologías. Para introducir el conocimiento sobre sustentabilidad a partir de los ciclos

educativos hasta el ciclo profesional. Rusia plantea una metodología en el proceso educativo que consiste en un acercamiento disciplinario, el cual implica la combinación de formas de educación tradicional con ideas innovadoras, para así lograr un acercamiento general para resolver problemas globales a nivel local, involucrando el personal activo e interacción entre estudiantes y educadores, por medio de juegos de roles y otras actividades para sumergir al estudiante en los problemas ambientales y así conseguir una simulación de juegos, recreando situaciones de la vida real y la necesidad de soluciones sustentables. (Parasova & Zaitsev, 1997).

Por lo contrario, Japón comenzó a tener un fuerte impacto social, con un ciclo de enfermedades a causa del “diclorodifeniltricloroetano” (DDT), ya que su sostenibilidad radica en las metalurgias y en el desarrollo de nuevos proyectos que pretenden en primera instancia ayudar al hombre, pero no se cuenta con las consecuencias que esto puede generar. (UNESCO, 1985). A raíz de esto, los habitantes comenzaron a generar un orden ecológico en sus hogares y sitios de trabajo, viéndose reflejadas en las estrategias de beneficio colectivo que apuntan a un reciclaje y esperan generar esta educación en sus próximas generaciones.

Actualmente, Israel ve la educación ambiental con el objetivo de propiciar un desarrollo sostenible, esta educación inicia en el primer ciclo educativo donde se fomenta en los niños y niñas el pensamiento científico y el cuidado de la naturaleza lo cual resulta crucial para generar cambios en las futuras generaciones. En el siguiente ciclo educativo los centros de enseñanza tienen como principal objetivo proporcionar actitudes y acciones a favor de la naturaleza para seguir generando una investigación, evaluación y toma de decisiones con relación a problemas de su entorno. (UNESCO, 1993).

La India, país que fue víctima de uno de los accidentes ambientales más graves como lo fue el desastre de Bhopal, a partir de esto, con ayuda del programa de Naciones Unidas para el medio ambiente (PNUMA), en octubre de 1975 publicaron el trabajo titulado: “Tendencias de la educación ambiental”, un testimonio óptimo que empleaba estrategias de educación ambiental apuntando a objetivos como: (UNESCO, 1994).

- **Toma de conciencia:** ayudar a los individuos y grupos sociales a sensibilizarse y tomar conciencia del entorno global y su problemática.

- **Conocimientos:** ayudar a los individuos y grupos sociales a comprender su entorno la presencia del hombre, la responsabilidad y el papel crítico.
- **Actitud:** ayudar a los individuos y grupos sociales a adquirir valores, a interesarse por el medio ambiente y a tener una motivación para proteger y cuidar su entorno.
- **Competencias:** ayudar a los individuos y grupos sociales para adquirir las habilidades y solución de problemas medioambientales.
- **Capacidad de evaluación:** ayudar a los individuos y grupos sociales a crear programas educativos en materia de medio ambiente.
- **Participación:** ayudar a los individuos y grupos sociales a desarrollar su sentido de responsabilidad a captar la urgencia de la solución a los problemas medioambientales.

A nivel mundial, el desarrollo de la educación ambiental continuaba su desarrollo a través de eventos de orden académico, uno de ellos se celebró en Belgrado (1975) donde se habla de una estructura global para la educación ambiental, estableciendo una meta de acción “mejorar todas las relaciones ecológicas, incluyendo la relación de la humanidad con la naturaleza y de las personas entre sí”. Para así tomar conciencia y participación dentro de la educación ambiental.

En cuanto al continente americano, Canadá en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible realizada el 03 de septiembre de 2002, presentó el plan de acción para el trabajo ambiental y la sustentabilidad; este trabajo proporciona una visión estratégica para desarrollar planes de acción a partir de grupos ecológicos en primera infancia, para así generar el impacto en toda la comunidad; Gracias a este proceso los educadores cuentan con un material de educación e información sobre educación ambiental. (ONU, 2002).

Estados Unidos, constituyó la Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos (EPA), la cual consiste en proteger la salud de los humanos y la del medio ambiente. Desde 1970 la EPA

ha estado trabajando por un ambiente más limpio, sano y saludable, teniendo cinco objetivos claros; el primero es tener una acción clara para mejorar la calidad del ecosistema, el segundo es proteger el agua por medio de su buen empleo, el tercero es el fomentar el desarrollo sostenible, el cuarto objetivo es garantizar la seguridad y la prevención de la contaminación y el quinto es hacer cumplir las leyes ambientales partiendo de la educación. (EPA, 2014).

En México, el orden político dice que se debe impartir educación a todos los ciudadanos y aunque no incluya situaciones ambientales, se debe estudiar los elementos naturales como la preservación y restauración de los equilibrios ecológicos, por ello la ley general de educación plantea: “el fin de la educación consiste en hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y la protección del ambiente”. (Semarnat, 2013) Aunque actualmente no se encuentra ejecutada en todo el país. La ideología de una educación ambiental es empleada en la mayoría de los jardines y colegios desde una perspectiva que no está enlazada con un área obligatoria. (Semarnat, 2013).

En Nicaragua, la temática viene con un desarrollo progresivo a partir de la década de los 90 donde se publicaron fundamentos y sistematización de la educación ambiental, con esto se dio inicio al “Instituto de Fomento Nacional” (INFONAC), quien es el encargado de realizar campañas en cuanto al contenido ambiental del país. El ministerio de educación nicaragüense comenzó abordar de manera general los problemas ambientales para generar una solución a partir del aula y así se generó la “Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), formando así un programa de capacitación a estudiantes de educación media que pretende una transferencia de cultura ecológica con énfasis en la conservación ambiental. (Marena, 2010).

En Costa Rica, se destaca el programa “Bandera azul ecológica” la cual consiste en un galardón o distintivo que se otorga a la persona o entidad al cumplir un trabajo voluntario en la búsqueda de conservación y desarrollo de los recursos naturales. La misión de este programa es fomentar la organización de los diferentes sectores de la sociedad, con el fin de alcanzar un desarrollo sostenible. (Gobierno de Costa Rica, 2011).

Panamá cuenta con la Ley número 10 de la asamblea legislativa, la cual adopta a la educación ambiental como una estrategia nacional para conservar y desarrollar los recursos

naturales y preservar el ambiente a partir del nivel inicial estudiantil hasta la universidad. Así se genera una cultura ambiental. (Panama, 1992).

Finalmente en América del Sur, Brasil en los últimos diez años ganó visibilidad, ya que la coordinación de los ministerios de educación y medio ambiente han generado varias iniciativas, apuntan a la formación de educadores ambientales y fomento de la participación social, por medio de la planeación de programas de formación, los cuales preparan materiales educativos para generar aprendizaje y orientación. De acuerdo a los principios del tratado de educación ambiental de 1992, se integró una herramienta de gestión para la educación ambiental en sociedades sostenibles. (Machado, 2007).

En Perú aumenta la conciencia a través de la educación ambiental, ya que es considerada como una herramienta importante en la promoción de la conservación de la naturaleza. El programa introduce al público por medio de un aprendizaje experiencial, pero este trabajo se da principalmente en las poblaciones locales. (Peru, 2007).

Chile, en el 2003, el ministerio de educación, la comisión nacional del medio ambiente, la UNESCO y la asociación chilena de municipalidades firmaron un convenio de colaboración para asumir de forma conjunta la implementación del sistema nacional de certificación ambiental de establecimientos educativos (SNCAE), este programa tiene como fin incentivar a la población escolar para la sustentabilidad, estableciendo estándares ambientales que apliquen al currículo pedagógico, la gestión y la relación con el entorno. (Ministerio de agricultura, 2012).

Por último, Argentina empieza hacer una capacitación docente con el fin de generar en el aula educación ambiental y a su vez alcanzar un desarrollo sostenible; basándose en la conciencia acerca de la importancia del ambiente, la formación de ciudadanos consientes con valores y actitudes, la preservación ecológica y la búsqueda de soluciones a problemas ambientales. (Bachman, 2008).

Por otro lado, se presentó el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, el cual señaló los cuatro pilares que deben servir de soporte a la educación para superar las tensiones del mundo actual, (UNESCO, 1996). Los cuales son:

Aprender a Conocer, hacer relación a un proceso de aprendizaje el cual permite entender el entorno en el que se vive para descubrirlo y valorarlo, despertando un sentido investigativo que contribuya al ambiente.

Aprender a Hacer, este pilar tiene que ver con el desarrollo de habilidades y destrezas para poner en práctica el conocimiento adquirido. Está vinculado con la productividad y las metas de desarrollo.

Aprender a Vivir Juntos, hace relación a la necesidad de reconocimiento de los otros, el valor de la diversidad, del diálogo de saberes y el sentido de estar inmerso en una sociedad. Este es indispensable para la responsabilidad social.

Aprender a Ser, este pilar se refiere al conocimiento y aprendizaje de la persona partiendo de las necesidades y expectativas, pero también teniendo presente lo que le rodea.

Estos cuatro pilares llevan a un desarrollo sostenible y a una búsqueda de conocimiento para fortalecer el ambiente y el hábitat de los seres que lo conforman. El primer país latinoamericano en adoptar estos pilares fue México, sin embargo aún no se encuentran avances investigativos o demostrables sobre la educación ambiental en la primera infancia. (Universidad Nacional de Colombia, 2013).

Posteriormente, en el 2000 la UNESCO lanzó “La carta de la tierra”, como estrategia para generar un marco común para la protección y conservación de los ecosistemas naturales, la tesis que respalda esta declaración es la situación de consumo que está desbastando el ambiente, el gasto de recursos y la extinción masiva de especies; por ello se genera una responsabilidad universal, la cual parte de una educación y de valores básicos que brinden fundamentos éticos para la comunidad. La carta busca inspirar en todos los pueblos un nuevo sentido de interdependencia

global y de responsabilidad compartida para el bienestar de toda la familia humana, de la gran comunidad de vida y de las futuras generaciones. La carta es una visión de esperanza y una llamada a la acción. (ONU, 2000).

Según Tricia Herbert (2008) afirma que los primeros años son cruciales en el desarrollo de la personalidad de un ser humano y si los países quieren introducir nuevas formas de pensar y nuevo estilo de vida se debe empezar por proporcionar educación ambiental en la formación ambiental.

Hopkins (2007) propone una forma de trabajo para los educadores en los niños de primera infancia, este consiste en una metodología que se enfoque en la solución de problemas y se ejecute a través de proyectos escolares, fortalecer contenidos de temas ambientales y reglas que promueven los valores y actitudes en los niños y finalmente en estrategias donde interactúen los niños padres y docentes. (UNESCO, 2008).

Como se observa en la revisión documental, la educación ambiental es un proceso prioritario para los países, que se debe abordar desde los primeros grados de formación hasta en los niveles superiores; como también en contextos no educativos. Asimismo, diversos modelos a nivel mundial exigen que desde los grados de primera infancia, el niño tenga la oportunidad de interactuar con el entorno natural y aprender acerca de su mantenimiento y protección. Igualmente, la UNESCO y las naciones Unidas recuerdan constantemente que un eje de desarrollo es el trabajo en la niñez, por lo que todas las líneas de acción deben priorizar la atención a la primera infancia.

4.1.2 Educación ambiental en el ámbito nacional

En Colombia se han realizado actividades en relación a la educación ambiental, por parte de instituciones de diversa índole, buscando sensibilizar a la población sobre los graves problemas ambientales del planeta y del país en particular. Un primer registro es el decreto 1337 del 1978, el cual reglamentó cursos de ecología para educación formal, aunque la iniciativa fue incipiente y solo algunos colegios alcanzaron a implementarla, fue un buen referente para las políticas que se tiene actualmente.

En la década de los 80 se realizaron algunas actividades aisladas que no tuvieron repercusión en los procesos de educación en el país. Solo fue hasta en 1993, dando cumplimiento a lo pactado en la Cumbre de Río de 1992, que el Congreso de la República de Colombia aprobó la ley 99 de 1993, la cual reglamento y organizó el componente ambiental del país, creó el Ministerio de Medio Ambiente y dio las pautas para la administración, conservación y cuidado de los ecosistemas y los recursos naturales; todo ello bajo los principios contemplados en la Declaración de Río, otorgando responsabilidad a las comunidades y una amplia participación en las cuestiones ambientales del país, por lo que se exige que el Ministerio de Medio Ambiente mantenga estrecha relación con el Ministerio de educación nacional. (Ministerio de Medio Ambiente, 1993).

Desde 1994 hasta el 2002 se empieza la definición de los instrumentos de educación ambiental a través de los documentos producidos por el Ministerio de Medio Ambiente “cultura para la paz, hacia una política de educación ambiental” y el Ministerio de Educación Nacional “lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental” (CAR, 2005).

El objetivo de las dos entidades gubernamentales es impulsar una relación de respeto y armonía del hombre con la naturaleza. Además se pretende generar una conciencia ambiental, que conducirá al crecimiento económico y social de las comunidades, a la elevación de la calidad de vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades. (Ministerio de Medio Ambiente, 1993).

Para fortalecer este vínculo se publica el decreto 1743 de 1994, el cual contempla los proyectos ambientales escolares como estrategia interdisciplinaria, transversal y vinculante para formar cultura ambiental en el país. La estrategia debe ser implementada por las instituciones educativas en todos sus niveles, desde preescolar hasta educación media, y debe garantizar la conexión de los educandos con las problemáticas particulares de cada región. Sin embargo, los resultados generados en dos décadas de implementación no ha generado el impacto esperado; por lo que la Ley 1549 de 2012, fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental en el marco de la política de educación ambiental que se publicó en el mismo año. Esta ley entiende la educación ambiental como un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas alrededor de la problemática ambiental. Esta ley estipula responsabilidades que tienen como fin el fortalecimiento en la educación formal regidos por los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). (MEN, 2012).

Este proceso se debe iniciar desde los primeros años de escolaridad, en los cuales los niños y las niñas entran a interactuar socialmente y, por consiguiente, entran en contacto con saberes, actitudes, prácticas y valores desarrollados culturalmente, se hace necesario enfatizar en que la Educación Ambiental no puede reducirse a una sola actividad. Por el contrario, debe tomarse como una dimensión de la formación integral y, por lo tanto, lograr que atraviese todos los problemas que se trabajen en el ámbito escolar. Como punto de partida se debe considerar que el preescolar no piensa el mundo de manera disciplinar ni por medio de compartimentos. Los niños y las niñas tienen una gran capacidad de pensar el mundo como sistema y como globalidad y esto debe aprovecharse en las actividades y procesos que se realicen con ellos. Esto posibilita el trabajo por proyectos y permite que se haga especial énfasis en la creatividad, en la construcción de formas adecuadas de relación consigo mismo, con los demás y con el entorno y que se inicie así el reconocimiento del ser humano como componente fundamental del ambiente. (Ministerio de medio Ambiente, MEN, 2012).

Desde los primeros años de vida es importante formar a los niños y niñas para la gestión, la autonomía, la responsabilidad y la ética. Contribuir al desarrollo de valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto por los otros, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, entre otros; es quizás el mayor aporte que puede dar la Educación Ambiental en este nivel. Por supuesto,

no hay que olvidar que cualquier actividad o proyecto que en materia de educación ambiental, se desarrolle con estudiantes de este nivel debe tener como referentes la edad, el desarrollo cognitivo y las habilidades, para demarcar los logros que se pretenden obtener con los niños y niñas en este grado de escolaridad. (Ministerio de medio Ambiente, MEN, 2012).

Finalmente, se hace imprescindible el inicio de un cambio hacia un proyecto civilizador, que para el Ministerio de Educación, se trata de un nuevo sentido y significado a la vida colectiva de los colombianos, con culturas de paz y convivencia, que debe gestarse con la participación de toda la nación. “Podría afirmarse que el nuevo ciudadano es aquel que está comprometido a participar concertadamente en el proceso continuo de construcción de una nueva cultura, de un cambio de pensamiento en la sociedad, de un nuevo país, haciéndolo consciente, responsable y agente activo de los actos o acciones presentes y futuros en el planeta.”. (Ministerio de ambiente, 2002).

4.1.2.1 La primera infancia en Colombia

La política pública nacional de primera infancia llamada “Colombia por la primera infancia”, contemplada en el CONPES Social No. 109 es el resultado de un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar las verdaderas necesidades y oportunidades para la primera infancia en Colombia. Esta política se enmarca dentro un plan nacional de desarrollo y se sustenta en los compromisos adquiridos en la convención internacional sobre los derechos de los niños. Está relacionada con el desarrollo humano, el cual pretende evolucionar para generar un bienestar a los individuos, partiendo de la primera infancia y a su vez se sustenta en un argumento científico donde aclara las posibilidades intelectuales y las oportunidades que se pueden generar a los seis años de edad. (MEN, 2007).

Esta política tiene como objetivo “promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los seis años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia”. Este objetivo se alcanza si se ofrece una atención integral a la primera infancia, mejorando la

supervivencia y la salud de los niños y niñas a partir del periodo de gestación y así garantizar la protección y restitución de los derechos. (MEN, 2007).

Las evaluaciones del bienestar de los individuos han dejado de ser unidimensionales para convertirse en medidas multidimensionales. El desarrollo humano es entendido como un conjunto de condiciones que deben ser garantizadas, tales como la salud, la nutrición, la educación, el desarrollo social y el desarrollo económico. Garantizar una atención integral en la primera infancia es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano de un país. La educación inicial posee amplios efectos sobre el desempeño escolar y académico y es determinante, tanto para el desarrollo humano como para el económico. Los niños y niñas que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen superiores resultados en las pruebas de desarrollo socio-emocional. (CONPES Social, 2007).

Seguidamente, la Ley general de educación 115, define en su primer capítulo la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. La cual señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social. (MEN, 1994).

La educación es un campo amplio y complejo, por ende se realiza una definición de educación formal y preescolar; entendiendo educación formal como un espacio que se genera en establecimientos educativos aprobados, en un orden regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos. En cuanto a la educación preescolar se comprende como el contexto ofrecido al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (MEN, 1994).

Es así que los objetivos de la educación apuntan a una educación de calidad, entre ellos se encuentran: el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, el cual se relaciona con la exploración del medio, pues el niño puede identificar cuál es su ejercicio frente a la

naturaleza, así como la adquisición de su identidad y autonomía; ya que podría decidir qué acciones buenas puede hacer con su medio. Otro objetivo es el crecimiento armónico y equilibrado del niño, pues hace que tenga una mejor conciencia y disponibilidad para no afectar su entorno. También, puede tener la capacidad para solucionar problemas ambientales los cuales impliquen relaciones. (MEN, 1994).

Posteriormente, la Ley 115 se fundamenta en los principios de la Constitución Política de Colombia de 1991 basándose en el derecho a la educación, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, y en su carácter de servicio público. En el artículo cuarto delega al Estado, a la sociedad y a la familia la función de velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento, es por esto que se genera el principio de la corresponsabilidad el cual es importante, pues allí es donde nace todo tipo de vínculos del estudiante con la educación, desde allí el docente puede empezar a generar cambios en los hábitos ambientales que tiene el niño. Además, con ayuda de los padres y la sociedad estos hábitos se pueden convertir en habilidades, que sirven para la conservación y protección del medio. (MEN, 1994).

Otro fin específico, lo menciona el artículo 67, es la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, y para este es importante el vínculo de corresponsabilidad este fortalecido, pues así estos deberes serían cumplidos a cabalidad, los cuales pueden generar una mejor calidad de vida. También, es importante el uso racional de los recursos naturales, ya que con el pasar de los años se ha visto que los recursos más utilizados son los que no son renovables, esto afecta nuestro medio y a su vez nos estamos perjudicando a sí mismos. (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

La prevención de desastres, es un tema que en la actualidad es prioritario, ya que en muchos lugares la naturaleza genera eventos que se pueden convertir en tragedias para las comunidades, por ello, se debe generar cultura ecológica y de gestión del riesgo; para que así mismo, el riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación disminuya, puesto que se convierte en una preocupación para los habitantes. (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

5. MARCO CONCEPTUAL

Este marco comprende la revisión conceptual e histórica de los conceptos que son importantes para la visualización del desarrollo del infante en torno a la educación ambiental.

5.1 Desarrollo del niño

El concepto de desarrollo ha sido definido desde distintas perspectivas. Partiendo de la antropología filosófica, se conoce como un conjunto de disciplinas científicas que de acuerdo con el sujeto y su funcionalidad avanzan, haciendo énfasis en algunas dimensiones del ser humano; para el Programa de Naciones Unidas (PNUD) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, el desarrollo es equidad, necesita de un proceso para aumentar las habilidades del niño. (Amar, Abello, & Tirado, 2004).

El desarrollo se compone de ejercicios, posturas, juegos, actividades didácticas y dinámicas que realiza el niño en distintas etapas; para que estas acciones tengan su verdadera incidencia en el niño, se debe contar con unas condiciones ambientales y familiares, así como con recursos humanos preparados, a fin de poder cumplir las distintas tareas, procedimientos y actividades que exige este proceso de estimulación. (Duque, 2006).

Así mismo el desarrollo del niño va acorde con su pensamiento y estructura, por ello el proceso es psíquico, tiene un largo devenir de formación y construcción, comienza con las primeras impresiones que recibe el neonato, para continuar toda la vida en un ininterrumpido transcurso que se encuentra estrechamente relacionada con las condiciones de vida y de educación. (POZO, 1999).

El desarrollo se basa en algunas etapas, son definidas por Jean Piaget como un periodo de transición que apunta a generar una maduración en las habilidades del infante, por ello el autor estructuró la vida del niño en cuatro etapas que muestran y evidencian dicho desarrollo, y aunque estas etapas han sido controversiales desde varias perspectivas, entre ellas las de Vygotsky, es

preciso afirmar que son indispensables para dimensionar el proceso de aprendizaje y enseñanza del niño o niña.

De acuerdo a Jean Piaget las etapas de desarrollo son:

La etapa sensorio motora, la cual abarca desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente; al nacer, el mundo del niño se enfoca a sus acciones motrices y a su percepción sensorial, por ende el niño no ha desarrollado el lenguaje; su inteligencia se considera como pre-verbal, lo cual para Vygotsky no es del todo cierto; pues los sonidos son una manera de expresión y de comunicación, sin embargo se podría decir que lo que Piaget consideraba “pre-verbal” era referido a aquellos gestos y sonidos que emite el bebé. Por esta razón, el último momento de este periodo se refleja una especie de "lógica de las acciones", es decir, que la actividad está motivada por la experimentación. (Vigotsky & Piaget, 1987).

La etapa pre-operacional, se considera de los 2 a los 7 años, aproximadamente. El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas, comienza a interiorizarse. Las representaciones internas proporcionan el vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia, aunque para Vygotsky las palabras o indicaciones tomaban simbología, puesto que el niño o niña puede señalar o dar la connotación a un objeto y esta expresión es entendible para quienes le rodean. Por esto, se puede afirmar que las formas de representación internas que emergen simultáneamente al principio de este periodo son: la imitación, el juego simbólico, la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje expresado en acciones o connotaciones. (Piaget, La formación del símbolo en el niño : imitación, juego y sueño, imagen y representación, 1959).

La etapa de operaciones concretas se desarrolla entre los 7 y 11 años aproximadamente, en este periodo el niño se hace más capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos, por ende adquiere una facultad conocida como la reversibilidad, esta le permite invertir o regresar mentalmente sobre el proceso que acaba de realizar, una acción que antes sólo había llevado a cabo físicamente. (Piaget, El lenguaje y el pensamiento del niño: estudio sobre la lógica del niño (I), 1976).

La etapa de las operaciones formales; este periodo empieza a partir de los 11 a los 15 años aproximadamente, se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta. La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades para pensar. (Piaget, El lenguaje y el pensamiento del niño: estudio sobre la lógica del niño (I), 1976).

Finalmente, el niño de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad. (Piaget, Seis estudios de la Psicología, 1981).

5.2 Educación y primera infancia

La UNESCO menciona que la educación es un derecho del individuo desde su nacimiento y durante su vida que se otorga a mujer, hombre y niño para ayudarlos en un desarrollo progresivo para alcanzar sus metas. (UNESCO, 2001). Por otro lado, para Paulo Freire la educación es:

...la educación es dialogo, comunicación entre los hombres, que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico y político. Esto lo lleva un proceso de revolución de la cultura y a un instrumento que por excelencia es útil para la liberación y la lucha contra la pobreza”. (Freire & Mastrángelo, 2011).

La definición dada por la UNESCO y Freire se evidencia en la concepción que tiene el Ministerio de Educación colombiano (2006) de la educación integral en la primera infancia, ya que cumple aspectos como la edad del niño, el garantizar un desarrollo emocional, cognitivo y social para aportar a su entorno, y alcanzar objetivos propuestos en aprendizaje y enseñanza, sin importar su condición o contexto.

La primera Infancia según la Unicef, es una etapa de la vida que parte desde el nacimiento del niño y/o niña, hasta los seis años de edad, por ende se pretende potencializar en este tiempo las

dimensiones del desarrollo; que son entendidas como las habilidades que desarrolla el niño y/o niña, a lo largo de su periodo de infancia. (UNICEF, 2001).

De acuerdo con lo anterior, la educación en la primera infancia es concebida como un proceso continuo, en el cual aporta a la sociedad y fortalece diferentes perspectivas y dimensiones del niño o niña comprendidos en un rango de edad de cero a seis años; rango que puede ser crucial para el buen desarrollo de los niños y niñas en Colombia, puesto que en este lapso se potencializa y estimulan las dimensiones del desarrollo.

Esta posición se encuentra en armonía con las tendencias globales y los paradigmas de pensamiento que rigen el desarrollo actual. Amartya Sen (2000) menciona que el Desarrollo Humano “es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas”, donde las opciones esenciales son: “poder tener una larga y saludable vida, poder adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso”. Por tanto, el mejoramiento de las condiciones de vida, la realización de una justicia social, así como la ampliación de oportunidades, son esenciales en la construcción de sociedades más justas, guiadas por un modelo de desarrollo que privilegie el bienestar de las personas, en el cual la política pública social y, particularmente la de primera infancia, tengan un papel privilegiado. (CONPES Social, 2007).

5.2.1 Educación inicial

Es claro que la primera infancia es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. Por lo que el documento base para la política de primera infancia, el CONPES 109 resalta:

...es preciso incorporar la educación inicial como uno de los elementos básicos, conceptual y operativamente, para garantizar la atención integral a la primera infancia. Tradicionalmente se ha concebido la educación para los niños y niñas pequeños como educación preescolar, la cual se relaciona con la preparación para la vida escolar y el ingreso

a la educación básica. Hoy en día, existe consenso en que la educación para los más pequeños va más allá de la preparación para la escolaridad. La educación para la primera infancia busca proporcionar a niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro inmediato. Así, lo propio de la educación inicial es el “cuidado y acompañamiento” del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Ambientes en los que cada uno de ellos puede encontrar las mejores posibilidades para el sano y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad, en los que se asuma el respeto por la infancia y en los que se reconozca el juego y la formación de la confianza básica como ejes fundamentales del desarrollo infantil. (CONPES Social, 2007).

Básicamente es lograr que la familia, la sociedad y la escuela estructuren un sistema de bienestar para que ese nuevo ser que se incorpora a la sociedad tenga competencias y habilidades necesarias para continuar su desarrollo y logre cumplir las exigencias que las nuevas dinámicas sociales, económicas y ambientales le imponen. Es así que para la estrategia “Cero a siempre” que lidera el gobierno nacional educar en la primera infancia significa:

...proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar. Al ser la educación un acto intencional, se considera que quienes la llevan a cabo (educadores, pedagogos y quienes hagan sus veces) han recibido esta delegación de la sociedad, por lo que sus prácticas se institucionalizan a través de la definición de finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Concepto que se encuentra en concordancia con la UNICEF, ya que la considera como un servicio educativo que se brinda a niños y niñas menores de seis años de edad, con el propósito de

potencializar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. (UNICEF, 2003).

Para lograr esta misión pedagógica, a los niños y a las niñas se les debe proporcionar experiencias significativas que apoyen el cuidado y el acompañamiento para proporcionar un crecimiento y desarrollo apropiado, por medio de la creación de ambientes seguros y sanos para la socialización e integralidad. Esto tiene como fin desarrollar en los niños y niñas competencias para la vida, por medio de un acompañamiento inteligente y así lograr un aprendizaje de calidad. (CONPES Social, 2007).

Por otro lado, el Ministerio de Educación Colombiano, concibe la educación inicial en la primera infancia como un proceso continuo y permanente de interacciones, de relaciones sociales de calidad que potencializan en los niños y niñas, habilidades y capacidades para desarrollar competencias para la vida. Esta se caracteriza por ser inclusiva, equitativa y solidaria, considerando el entorno de los niños y niñas y a su vez yendo de la mano con la ley. (MEN, 1988).

Lograr que esta posición conceptual se refleje en acciones concretas dentro de las comunidades es complejo, por la multiplicidad de factores que integra. No obstante, estos elementos que se mencionan tanto en el apartado normativo como en el conceptual se reflejan en la estrategia de atención a la primera infancia “de cero a siempre”, lanzada por el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, que busca aunar esfuerzos de los sectores públicos y privados a favor de la primera infancia en Colombia. Demanda mayor preparación de cada actor involucrado en la vida del niño haciendo inaplazable el cumplimiento de las coberturas y la atención integral a la infancia. El propósito de este plan es atender a niños y niñas en condición de vulneración y pobreza, pero con el compromiso de avanzar progresivamente hacia la universalización de la atención (Comisión intersectorial de primera infancia, 2012).

Las condiciones que posibiliten el desarrollo infantil en niños y niñas en la primera infancia, son prioridad nacional. Las investigaciones demuestran que el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, pero las bases se encuentran en los primeros años de vida.

Esta estrategia se propone garantizar el cumplimiento de los derechos del niño, garantizar la pertinencia y calidad en la atención integral, sensibilizar y movilizar a toda la sociedad, haciéndose visible y fortaleciendo a la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano. (Comisión intersectorial de primera infancia, 2012).

En este sentido, educar a la primera infancia se constituye en una posibilidad de propiciar un sinnúmero de experiencias que les permita comprender y significar el mundo desde la diversidad que lo constituye. Reconocer, por ejemplo, la riqueza que emana de las diferencias manifiestas en un grupo de niñas y niños de dos años, en donde además de las particularidades derivadas de sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos y preferencias es posible encontrar características culturales particulares. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Asimismo, los actores involucrados deben comprender que una de las tantas formas de insertarse en el paradigma del desarrollo sostenible (modelo dominante en el desarrollo actual global), es la atención a las comunidades de primera infancia.

5.3 Ecología humana. Una necesidad de formación inicial

Un inventario del estado actual del ser humano lo presenta Kofi Annan (1998) en UNESCO.

Tanto a nivel internacional como nacional, fuerzas fundamentales están reconfigurando las pautas de la organización social, las estructuras de oportunidades y limitaciones, los objetos de aspiración, y las fuentes de temor. La mundialización envuelve el mundo al mismo tiempo que la fragmentación y la afirmación de las diferencias van en aumento. Las zonas de paz se amplían en tanto que se intensifican los estallidos de horrible violencia; se está creando una riqueza sin precedentes, pero en grandes zonas la pobreza sigue siendo endémica; cada vez más, la voluntad del pueblo y sus derechos integrales se ven tanto respetados como violados; la ciencia y la tecnología favorecen la vida humana al tiempo que sus subproductos amenazan los sistemas mundiales de mantenimiento de la vida"... (p. 1).

Y Restrepo, 2002 asegura:

Fenómenos como el creciente alfabetismo emocional, las dificultades de la vida en pareja y de la vivencia de la intimidad, la funcionalización de las relaciones cotidianas y trastornos como la violencia intrafamiliar y la drogadicción, aparecen como expresión de esa pobreza afectiva típica del mundo contemporáneo. No solo padecemos de un terrible analfabetismo emocional sino que hemos aprendido a sacar provecho de esa situación. En efecto, compensamos el despecho con un afán de productividad que nos lleva a generar una compulsión por el trabajo y la eficacia, muy bien vista en nuestra dinámica social. Nada importa que seamos torpes al momento de dar o recibir afecto, siempre y cuando podamos cumplir con las exigencias productivas de la época (p. 7).

Es indiscutible que este inventario polémico se debe abordar desde la educación, aunque es un gran desafío debido a su complejidad, pues la diversidad de conceptos que recoge es amplia, por un lado se encuentra el ambiente como ese gran conjunto que agrupa los ecosistemas, la sociedad y la cultura; lo cual integra una gran cantidad de elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de formar a un nuevo ser que se vincula a esta dinámica, por ello la importancia que esta tarea se realice de manera eficiente y pertinente desde los primeros años de vida.

El ser humano es especial dentro de la naturaleza, no solo por su capacidad racional sino por su gran capacidad de adaptación que le confiere una relación especial con los ecosistemas. Su distribución es amplia, se encuentra en todas las latitudes y altitudes. Rompe con esquemas, pues los organismos vivos tienen limitantes ambientales que el ser humano ha superado, creó otras dimensiones de desarrollo como la cultura, la economía, la tecnología, entre otras; que trascienden y determinan el futuro de las comunidades. Por ello es indispensable la aparición de nuevas disciplinas de estudio, entre ellas la ecología humana, pues la ecología general solo se encarga de estudiar las relaciones entre los ecosistemas vivientes y deja de lado las relaciones interpersonales y culturales.

Entonces el objeto de estudio de la ecología humana nace de la necesidad de superar las crisis humanas y los desastres culturales, que a su vez ocasionan desastres ecológicos. La ecología humana aporta a la construcción de soluciones a la ecología general pero centrando su atención en

la relación del ser humano con otros individuos de su misma especie, de su relación con la naturaleza, con su paisaje, su ambiente y su ecosistema.

Este entretreído de relaciones de conceptos y teniendo como centro el hombre, generan una serie de conceptos que son de vital importancia en el objeto de estudio de la ecología humana. El primero resulta de la interacción del hombre con sus congéneres, denominándose subsistema social (Parsons, 1960). Y estos a su vez cumplen con el proceso de interrelación con símbolos propios del ser humano como la lengua, la escritura y el arte o los valores que dan dirección y sentido al sistema, se da el subsistema cultura.

La cultura en su sentido más amplio, se refiere al estilo de vida completo de una persona o un grupo; sin embargo, la cultura puede también definirse de una forma más restringida como los sistemas específicos de significados que usamos para sopesar y considerar nuestro mundo social (Jeffrey y Thompson, 2008).

Cuando la cultura empieza a tener un papel tan relevante en nuestro modo de ser y define nuestra manera de pensar, y por ende nuestra forma de relacionarme con otros subsistemas como la naturaleza, emergen conceptos como el territorio que no es más que esa relación inagotable entre la dinámica del ecosistema y la dinámica de las comunidades; entre naturaleza y cultura (Wilches-Chaux, 2006). Es decir, no es más que una representación del propio ser, porque territorio y persona es unidad indisoluble que cambian sincronizadamente, pero en los últimos años ese diálogo permanente entre territorio y ser humano, entre naturaleza y comunidad se ha olvidado, y la tarea de la ecología humana es recordar al hombre el lenguaje de su territorio.

Gamboa-Bernal, (2011) demuestra la necesidad de la ecología humana en el mundo actual: hay que defender la naturaleza física, pero antes y con mayor energía es imperativo el reconocimiento y la protección de la naturaleza, de la persona humana; pues la experiencia muestra que hay una estrecha relación de doble vía – causa y efecto—entre las actitudes de irrespeto al medio ambiente y el deterioro de la convivencia humana.

La ecología humana busca trascender en el raciocinio, pasar de una mentalidad - administradora a una mentalidad de conjunto, de pertenencia. Que se implanten sentimientos de solidaridad de alcance mundial, inspirada en los valores de caridad, justicia y bien común

(Benedicto XVI, 2009) porque eso es amar a alguien, es querer su bien y trabajar eficazmente por él. Junto al bien individual, hay un bien relacionado con el vivir social de las personas: el bien común. Es el bien de ese «todos nosotros», formado por individuos, familias y grupos intermedios que se unen en comunidad social. No es un bien que se busca por sí mismo, sino para las personas que forman parte de la comunidad social, y que sólo en ella pueden conseguir su bien realmente y de modo más eficaz. Desear el bien común y esforzarse por él es exigencia de justicia y caridad (Benedicto XVI, 2009). Es decir, construir una educación para el desarrollo sostenible.

Al respecto Olivier (1993) menciona que para un buen ejercicio de la ecología humana se deben definir las posibles interacciones que se pueden dar entre naturaleza y ser humano. El autor menciona tres: la acción de la naturaleza sobre el hombre; la acción del hombre sobre la naturaleza y la acción del hombre sobre el hombre. El autor se concentró en la acción del hombre sobre la naturaleza. Esto dado porque se argumentó la responsabilidad del ser humano frente a la problemática ambiental.

Bajo esta perspectiva, el mismo autor refiere que se pueden encontrar dos ángulos para la ecología humana, a corto y a largo plazo.

La ecología humana a corto plazo es la más importante en la práctica inmediata; en efecto, ella se ocupa de nuestras condiciones de vida, de nuestra salud, nuestro equilibrio, de los daños de la contaminación, y de diversas agresiones (estrés). Está estrechamente asociada a la demografía, a la fisiología, a la sociología, a la higiene y a la medicina preventiva; igualmente, a la defensa de la naturaleza. En esta acepción del término, la ecología moviliza muy felizmente a mucha gente, que defiende el hombre al mismo tiempo que a la naturaleza.

La Ecología Humana a largo plazo, no se trata ya de las repercusiones inmediatas de nuestras acciones, sino de las consecuencias de esas acciones sobre los descendientes, esta ecología a largo plazo tiene un sentido mayor en la acción del hombre sobre el hombre. Su amplitud en disciplinas es mucho mayor por su inclusión directa en el concepto de desarrollo humano adoptado por las Naciones Unidas para la planeación de un futuro mejor (Olivier, 1993, pp. 7-8).

Dado lo anterior, estas perspectivas se relacionan directamente con el desarrollo humano, teoría propuesta por Amartya Sen y que se define como:

el proceso que busca garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses. Esta forma de ver el desarrollo se centra en ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran, es decir, en aumentar el conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer en sus vidas. Así el desarrollo es mucho más que el crecimiento económico, este es solo un medio – uno de los más importantes – para expandir las opciones de la gente.

Para ampliar estas opciones es fundamental construir capacidades humanas. Las capacidades más básicas para el desarrollo humano son: llevar una vida larga y saludable, tener acceso a los recursos que permitan a las personas vivir dignamente y tener la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su comunidad. Sin estas capacidades muchas de las opciones simplemente no existen y muchas oportunidades son inaccesibles. (PNUD, 2013, p. 1).

Es claro que el centro de la ecología humana es el bienestar del ser humano, en mejor proporciones el bienestar de las poblaciones, la cuales se definen como:

“el conjunto orgánico de sujetos que interactúan entre sí y el medio ambiente, con el objetivo de lograr su producción y reproducción biológica y social; para ello crean y recrean organizaciones sociales, las cuales definen y regulan la forma de apropiación, producción, distribución, consumo y control de bienes materiales y no materiales, la interacción entre la población y su entorno es intencionada crea y recrea el territorio sobre el que se asienta. No obstante, la población es transformada por las condiciones que le impone en el territorio su entorno ambiental, cada dimensión se constituye en una unidad con identidad, características propias y diferentes a la suma de las partes que componen los individuos” (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, 2004, p. 8 y 9).

A partir de lo anterior la adaptabilidad del ser humano ya depende de la capacidad que tenga la población para modificar y transformar el entorno de manera equilibrada entre dimensiones: cultural, política, social, ambiental y económica. Por lo que la adaptación adquiere cuatro dimensiones: la primera la adaptación de origen genético, la segunda la que responde a un fenómeno fisiológico o circunstancial, la tercera la sociocultural y la cuarta la psicológica y psicosocial. En el hombre las dos últimas son de tal importancia que relega las dos primeras, que en los demás organismos de la naturaleza las primeras son esenciales para la supervivencia. (Marcano, 1997).

En ese sentido, la ecología humana como ciencia busca la formación de individuos para comprender las múltiples relaciones existentes entre el ser humano y los ecosistemas, dualidad que debe ser armónica para lograr un desarrollo sostenible de la humanidad.

5.4 Educación para el desarrollo sostenible

Desarrollo sostenible es un término que se acuña por primera vez en 1987, a través del Informe Brundtland y oficializado en el principio 3 de la Declaración de Río de Janeiro en 1992, se definió como:

La capacidad que tiene la humanidad de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades (Brundtland, 1987 p. 24).

Para lograr este desarrollo es imprescindible la educación, la cual es una herramienta que permite comunicar el hoy con el mañana, es decir, visualizar y construir el futuro (Wilches-Chaux, 2006), lo cual resulta importante si se busca que la comunidad y el territorio tenga un desarrollo sostenible.

Este reciente concepto implica un reto para los gobiernos, ya que exige un cambio en el modo de pensar y actuar de cada estado. Responsabilidad que recae directamente en las instituciones sociales, especialmente en la educación. Enseñar desarrollo sostenible es complejo por las múltiples dimensiones que involucra, por lo que la propuesta se centra en enseñar actitudes, normas y hábitos que permitan que la humanidad se desarrolle sin comprometer el bienestar del futuro, es decir, que no menoscabe su entorno, su ambiente.

Al respecto la UNESCO que ha sido el ente rector de proponer, dirigir y evaluar todas las estrategias que se han desarrollado en las regiones. Además es responsable de vincular a las agencias internacionales para que concuerden acciones que construyan un futuro sostenible, propone un modelo que se denomina Educación para el desarrollo sostenible (EDS), que sienta sus bases desde la educación ambiental pero se consolida en la Agenda 21, capítulo 36 que se tituló “Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia”. Este capítulo enlaza y vincula la agenda 21, lo que la sitúa como la herramienta fundamental para el cumplimiento de las metas propuestas para el nuevo milenio. Asimismo, se destaca la vinculación entre ambiente y desarrollo y la importancia crítica de una educación ambiental formal, no formal e informal, transversal e

interdisciplinaria que abarque todos los ámbitos económicos, ambientales, sociales- para el desarrollo sostenible (Macedo y Salgado, 2007 p.33).

Esto solo es posible desde tres conceptos fundamentales: Desarrollo sostenible, Educación para el Desarrollo sostenible y el decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo sostenible. (UNESCO, 2013) Estos a su vez aportan en los ocho propósitos de desarrollo humano que 193 estados se fijaron en el año 2000, y que se deben cumplir para el año 2015.

Los objetivos del milenio es el marco global en el cual el mundo actualmente está direccionando su desarrollo, se pretende abordar problemas que son radicales y cruciales en el desarrollo del planeta, estos son: (UNESCO, 2013).

- Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
- Lograr la enseñanza primaria universal.
- Promover la igualdad entre géneros.
- Reducir la mortalidad de los niños.
- Mejorar la salud materna.
- Combatir el VIH – SIDA.
- Sostenibilidad medio ambiental.
- Fomentar una asociación mundial.

En cada una de las líneas, las entidades internacionales mencionan y son muy específicos que la población que más demanda atención es la primera infancia. Julie Davis (2008) menciona un fuerte argumento que enfatiza la importancia de los niños en los procesos globales de desarrollo, al respecto dice:

...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. (Davis, 2008).

La Organización de las Naciones Unidas como órgano máximo de dirección, acogió las recomendaciones realizadas por la declaración de Johannesburgo en 2002, y subrayando que la educación es un elemento indispensable para alcanzar el desarrollo sostenible, el primero de enero de 2005 proclama el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2002). Esta iniciativa comparte terreno con otras iniciativas internacionales, también difiere de ellas por la naturaleza misma de su misión. El Decenio de la Educación para Todos y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización se ocupan del derecho a la educación para todos y de las necesidades de todos los educandos, especialmente de los que no tienen acceso a una educación básica de calidad, mientras que el Decenio de las Naciones Unidas de la EDS hace hincapié en la necesidad y la importancia de la educación para el desarrollo sostenible de todos, en el ámbito de la educación formal y más allá de él (UNESCO, 2007).

Este modelo supera la escuela formal y acoge a todos los sectores de la sociedad desde la familia hasta la empresa transnacional, por lo que se debe acoger una definición de educación para el desarrollo sostenible mucho más amplia que la citada anteriormente, la UNESCO en el 2008 la define como:

“un proceso de aprendizaje (o concepción pedagógica) basado en los ideales y principios en que se apoya la sostenibilidad y relacionado con todos los tipos y niveles de educación. Ella propicia cinco tipos fundamentales de aprendizaje para suministrar educación de calidad y promover el desarrollo humano sostenible: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad.

La Educación para el Desarrollo Sostenible debe ser considerada un instrumento amplio para una educación y aprendizaje de calidad que integra cuestiones cruciales tales como la reducción de la pobreza, los medios de vida sostenibles, el cambio climático, la

igualdad entre hombres y mujeres, la responsabilidad social empresarial y la protección de las culturas originarias, por mencionar algunas.

La naturaleza holística de la Educación para el Desarrollo Sostenible le permite constituirse en un medio posible para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las Metas de la Educación para Todos (EPT). Ambas iniciativas comprenden una serie de objetivos que han de alcanzarse en determinados plazos. La Educación para el Desarrollo Sostenible podría ser percibida como un vehículo para alcanzar esos objetivos” (p.3).

Para lograr estos cinco tipos de aprendizaje y que logre aportar en el cumplimiento de los objetivos del milenio, la UNESCO en el marco del decenio propone 7 estrategias: Promoción y creación de una visión, consulta y compromiso, asociaciones y redes, capacitación y formación, investigación e innovación, uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el seguimiento y la evaluación. Es preciso comentar que la gama de actividades relacionadas con la EDS puede ser infinita pero lo importante es que cualquiera que sea la estrategia utilizada esta debe responder a las cuatro prioridades o áreas de énfasis que considera la UNESCO importantes para el desarrollo de la EDS.

Estas prioridades son.

- **Mejorar el acceso y la retención en la educación básica de calidad**

Matricular y retener tanto a las niñas como a los niños en una educación básica de calidad es importante para el bienestar de los individuos durante toda la vida y también para la sociedad en la cual viven. La educación básica debe centrarse en que los educandos reciban conocimientos, competencias, valores y perspectivas que fomenten un modo de vida sostenible y apoyen a los ciudadanos para que puedan vivir de manera sostenible (UNESCO, 2013).

Un elemento importante para garantizar la retención escolar en los niveles de educación básica y media, es que el niño durante su formación inicial haya configurado una estructura mental

que le permite enfrentar los procesos normales de socialización, que involucra elementos de resistencia y resiliencia, como también proyección de vida e identidad personal.

- **Reorientar los programas educativos existentes para abordar la sostenibilidad**

Es esencial repensar y revisar la educación, desde la educación para la primera infancia hasta la universidad, para que incluya los conocimientos, competencias, perspectivas y valores relativos a sostenibilidad. Los estudiantes de hoy necesitan poder resolver los problemas del mañana. Desafortunadamente, estas soluciones no figuran a menudo en los libros de texto y las prácticas existentes. Por ende, los estudiantes también deben desarrollar su creatividad y su capacidad para resolver problemas a fin de crear un futuro más sostenible. (UNESCO, 2013).

- **Mejorar el entendimiento y la conciencia pública sobre la sostenibilidad**

Alcanzar las metas del Desarrollo Sostenible requiere una ciudadanía informada sobre la sostenibilidad y sobre las acciones necesarias para alcanzarla. Para crear dicha ciudadanía se necesitan grandes esfuerzos de educación comunitaria así como medios de comunicación comprometidos con el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el seno de una población informada y activa. (UNESCO, 2013).

- **Capacitación**

Todos los sectores de la sociedad pueden contribuir a la sostenibilidad. Tanto los empleados del sector público como del sector privado deben recibir una formación profesional continua que incorpore los principios de la sostenibilidad. De esta forma, todos los sectores del mundo del trabajo pueden acceder a los conocimientos y competencias necesarios para trabajar de manera más sostenible. (UNESCO, 2013).

Aunque el modelo internacional propuesto por la UNESCO y adoptado por la ONU, no es un programa o proyecto en particular, sino que es más bien un paradigma que engloba las muchas formas de educación que ya existen y las que quedan por crear. La EDS promueve esfuerzos para repensar programas y sistemas educativos (tanto métodos como contenidos) que actualmente sirven de apoyo para las sociedades insostenibles. La EDS atañe a todos los componentes de la educación: legislación, política, finanzas, planes de estudios, instrucción, aprendizaje, evaluación,

etc. La EDS hace un llamamiento para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y reconoce el hecho de que las necesidades educativas de las personas cambian durante el transcurso de sus vidas (UNESCO, 2013). Es así que cada región del mundo debe construir su propio modelo para responder a las necesidades propias de su región.

Es evidente que el reto es ambicioso, integral y holístico, por lo que exige un área de conocimiento con las mismas características, capaz de retomar discusiones, contradicciones y que logre cubrir la dualidad: ser humano y ambiente. Esta ciencia se denomina educación ambiental.

5.5 Educación ambiental.

La educación ambiental es un proceso de aprendizaje, el cual está dirigido a toda la población con el fin de motivarla y sensibilizarla para lograr una conducta positiva hacia el cuidado del ambiente, promoviendo la participación de todos los ciudadanos en la resolución de los problemas ambientales que se presentan. (Desarrollo de educación ambiental, 2014).

El objetivo de la educación ambiental es lograr una población lo suficientemente informada acerca del ambiente, preparada para desarrollar actitudes y habilidades prácticas que mejoren la calidad de vida. La conservación del ambiente consiste en el uso racional de los recursos naturales, para lograr un desarrollo sostenible que garantice la vida de las generaciones futuras. (Franco & Salgado, 1995).

El interés de la educación ambiental en la visión científica resulta porque desde las ciencias ambientales supone un tema “atractivo” que estimula el interés por las ciencias, es decir, se convierte en un centro didáctico de experimentación y observación. Integrando la educación ambiental a la investigación técnica, se otorga una dimensión social y ética a la actividad científica. (Sauve, 2004).

Es evidente que los planteamientos desarrollados sólo pueden alcanzar una extensión generalizada y dar lugar a vivos debates para su cumplimiento si se difunden social y educativamente los principios que les sirven de fundamento. Esta nueva visión plantea algunos

enfoques, por esto es oportuno incorporar a los procesos educativos, especialmente la educación ambiental, es un área de interés que puede generarse en los primeros ciclos educativos, pues en esta se encuentra la aceptación del modelo ecocéntrico o biocéntrico la cual está inscrita desde hace mucho tiempo. Pero es importante tener en cuenta que las expectativas relativas a la educación, que implican un contenido ético, social y político, deben ser planteadas evitando una polarización entre la identidad local y la ciudadanía planetaria; por esto deben fundamentarse en una percepción compleja, considerando estas visiones como complementarias. (Novo & Murga, 2010).

Remitiéndonos un poco a la historia, la escuela transformó la sociedad y se convirtió en una imagen del sistema social, de la comunidad; por lo que el interés educativo se concentró en las escuelas y universidades convirtiéndose en células importantes de formación y transformación social, como también en centros de replicación de hábitos y costumbres tanto beneficiosos como perjudiciales para el entorno natural. No obstante, la educación también es la mejor herramienta para mitigar los problemas socio ambiental, de allí el surgimiento de la educación ambiental.

En protección del ambiente son muchas corrientes, ideas y movimientos que surgieron. Sauvé, (2004) realizo una cartografía de las principales corrientes en educación ambiental, encontrando dos grupos importantes. El primer grupo comprende las que dominaron en las primeras décadas de la educación ambiental (años 1970 y 1980) y en el segundo grupo corresponden a preocupaciones que surgieron recientemente.

La corriente más antigua es la naturalista. Antiguas civilizaciones y grupos indígenas veían en la naturaleza un espacio en el cual se podía habitar y aprender. Todo partía de esta y finalizaba con esta, formando parte de este ciclo el ser humano, por lo que este para poder resolver los problemas debía entender cómo funcionaba su entorno, si no se lograba tal conocimiento el problema persistía (Cohen, 1990 en Sauvé, 2004). De all , autores como Steve Van Matre propone “la educación para la tierra” (Van Matre, 1990 en Sauvé 2004) que es una respuesta al problema de una educación ambiental centrada en la resolución de los problemas, este autor recalca la necesidad inminente que a partir de experiencias afectivas y pedagógicas se recupere el vínculo con la naturaleza.

Otra corriente, de naturaleza económica, la conservacionista, ve la naturaleza como un gran depósito de recursos. La cuna de esta fueron los países donde los recursos han sido escasos y protagonista en la época de la guerra y la postguerra (Sauvé, 2004). La "educación para la conservación" enseña programas que se han denominado las 3R –reciclaje, reducción y reutilización, por lo que su centro de formación es la gestión ambiental a partir de conceptualizaciones como el ecocivismo, el ecoconsumo y la equidad social.

La corriente conservacionista se mantiene sobre todo en el mundo empresarial y económico lo que conlleva un riesgo inminente. Sachs Wolfgang (2000) lo define claramente:

Un recurso es una cosa que no cumple su fin sino cuando es transformada en otra cosa: su valor propio se volatiliza ante la pretensión de intereses superiores. (...) Nuestra percepción ha estado acostumbrada a ver la madera de construcción en un bosque, el mineral en una roca, los bienes raíces en un paisaje y el portador de calificaciones en un ser humano. Lo que se llama recurso está situado bajo la jurisdicción de la producción (...) Concebir el agua, el suelo, los animales o los seres humanos como recursos los marca como objetos que requieren la gestión de planificadores y el cálculo de precios de los economistas. Este discurso ecológico conduce a acelerar la famosa colonización del mundo vivo. (p. 2).

En 1970 surgió la corriente resolutiva que toma como eje central los problemas ambientales. Su misión radica en informar a la gente de los problemas ambientales, así como desarrollar habilidades apuntando a su resolución. Parte del imperativo de acción: modificación de comportamientos o proyectos colectivos por lo que tuvo gran aceptación en el mundo, y fue respaldada por organizaciones internacionales como la UNESCO y países como Estados Unidos la tomaron como modelo de escuela (Sauvé, 2004).

Una de las corrientes más influyente y que la última década ha tomado gran protagonismo ha sido la visión sistémica; se fundamenta en la identificación de los componentes del sistema ambiental y sus relaciones endógenas y exógenas; por lo que existen dos elementos importantes, los naturales y los sociales, que se relacionan de manera poliédrica. Esta visión permite comprender

la realidad, sus vicios, sus quebrantos y su evolución, por lo que el enfoque es cognitivo y la perspectiva es la toma de decisiones óptimas. (Sauve, 2004).

Otra forma de abordar la problemática ambiental es desde la visión científica, es decir, analizar las relaciones de causa y efecto. Busca el desarrollo de conocimientos y habilidades relativas a las ciencias ambientales, es decir, el medio ambiente es el objeto de conocimiento por lo que su campo de investigación es interdisciplinario, busca elegir una solución o acción apropiada a través de habilidades esenciales como la observación y la experimentación. (Sauve, 2004).

El interés de la educación ambiental en la visión científica resulta porque desde las ciencias ambientales supone un tema “atractivo” que estimula el interés por las ciencias, es decir, se convierte en un centro didáctico de experimentación y observación. Integrando la educación ambiental a la investigación técnica, se otorga una dimensión social y ética a la actividad científica. (Sauve, 2004).

Sin embargo, la conjugación educación ambiental y educación científica genera controversia. El objetivo de la primera es optimizar la relación con el medio ambiente a través del desarrollo de actitudes y de un saber actuar, en tanto que la segunda basa su actuar en la racionalidad, la objetividad, el rigor, la validez y la reproductibilidad. Así las dos dimensiones de la educación tendrían divergencias a priori incompatibles en sus finalidades mismas (Charland, 2003). Pero, desde cada una existen aportes importantes para su desarrollo y aporte en la mitigación de la problemática ambiental.

Como se identifica en cada una de las corrientes, el factor humano solo ha sido tomado en cuenta como un elemento más del entramado ambiente y sociedad. La corriente que rescató al ser humano y sus múltiples representaciones fue la humanista; en esta, lo importante es la dimensión humana del medio ambiente, es decir, el ambiente no es más que un medio de vida donde se desarrollan dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas y estéticas. (Sauvé, 2004).

Debido al componente humano, es un movimiento trascendental donde la creatividad, la sensibilidad y el aspecto sensorial juegan un papel importante para llegar a conocer el paisaje,

elemento importante de estudio. Para los geógrafos y académicos de las ciencias humanas los valores simbólicos y representaciones de la cultura son determinantes a la hora de intervenir en el medio. (Sauvé, 2004) La discusión ética del actuar del ser humano ha encontrado protagonismo, por lo que la corriente ética y moral se convierte en una tendencia que busca la formación de valores ambientales, que se cree un código de componentes socialmente deseable.

Las corrientes hasta aquí tratadas dan cuenta de una larga tradición. Ya en las últimas décadas han surgido otras, que en realidad solo son transformaciones de las anteriores o en algunos casos han surgido por situaciones puntuales. Sin bien la gama es variada, solo mencionaremos las que se consideraron significativas para el desarrollo de la educación ambiental.

Una que ha respondido a las nuevas formas de percibir la realidad es la corriente holística, que desde un enfoque analítico y racional de las realidades ambientales pretende cubrir no solo las múltiples dimensiones de las realidades socio-ambientales sino también las diversas dimensiones de la persona que entra en relación con estas realidades, cumpliendo una de las primicias esenciales para esta tendencia, la globalidad que en ningún momento se puede confundir con el concepto “planetario”. (Sauve, 2004).

La corriente holística realiza una lectura de la realidad heterogénea, lo que demanda un desarrollo global del ser en relación con el ambiente, donde la premisa es una cosmología donde todos los seres del universo se encuentran interconectados entre sí, por lo que los supuestos de educación son participación y un enfoque orgánico del mundo. En esta corriente es importante rescatar que la naturaleza habla por sí misma y que la tarea del ser humano es entender este lenguaje desde dentro no desde el exterior porque esta manera de relación fue la que causo el gran detrimento natural. (Hoffmann, 1994).

Otra corriente relativamente nueva es la bio-regionalista la cual nace del concepto de bio-región que se define como:

...lugar geográfico que corresponde habitualmente a una cuenca hidrográfica y que posee características comunes como el relieve, la altitud, la flora y la fauna. La historia y la cultura de los humanos que la habitan forman parte también de la definición de una bio-región. La

perspectiva bio-regional nos conduce entonces a mirar un lugar bajo el ángulo de los sistemas naturales y sociales, cuyas relaciones dinámicas contribuyen a crear un sentimiento de « lugar de vida » arraigado en la historia natural así como en la historia cultural. (Marcia Nozick, 1995, p. 99).

Esta perspectiva arguye que lo importante es el desarrollo económico de la región a partir del bienestar local y regional, por lo que la participación comunitaria es esencial, en otras es el retorno de la identidad por la tierra y la recuperación del suelo como insumo importante para el bienestar común. Los modelos pedagógicos propuestos desde esta visión se centran en proyectos pedagógicos que involucren a toda la comunidad, por lo que enriquece el currículo escolar mas no lo cambia. (Sauve, 2004). Entonces en este enfoque la escuela es líder en los procesos de cambio y recuperación regional.

Existe un movimiento que pretende cambiar el modus operandi de la educación actual. La corriente práxica que dicta que el conocimiento no es a priori, sino que lo esencial es aprender en la acción, por la acción y para la acción (Sauve, 2004). El modelo perseguido es la investigación acción por lo que la proposición de proyectos que involucren los cambios socio-ambientales con los cambios educacionales se vuelven esenciales para producir gran cantidad de conocimiento. Con el crecimiento de la perspectiva crítica hacia los gobiernos, la mirada a la problemática ambiental no fue exenta desde este matiz. Por lo que el análisis de las realidades y las problemáticas ambientales desde la crítica social vieron su espacio de actuación. Esta corriente que se denominó crítica social, dio relevancia a las relaciones de poder existente entre la sociedad, por lo que el componente político es fundamental para la proposición de proyectos que se caracterizan por un activismo donde la teoría y la acción encuentran equilibrio en la formación de valores de colectividad y cooperación. (Stapp, Bull, & Coll, 1988).

Otras corrientes: como la feminista, la etnográfica, la eco-educación, la eco-ontogénesis son movimientos que tienen perspectivas muy precisas. La feminista centra su discusión en la relación hombre – mujer, aunque en la modernidad esta discusión se abrió más a la equidad de género, por lo que se deben primero corregir las inequidades entre los seres humanos antes de abordar la problemática ambiental. La eco educación es de las pocas corrientes que de per sé no

busca la solución de la problemática sino que busca aprovechar la relación con el medio ambiente como crisol de desarrollo personal, al fundamento de un actuar significativo y responsable. (Sauve, 2004).

Una de las corrientes actuales y que puede llegar a recoger múltiples corrientes por su aceptación mundial es la de la sustentabilidad o sostenibilidad (Sauve, 2004). Este término fue propuesto por primera vez en la “Agenda 21” que se construyó en el marco de la cumbre de Río de Janeiro de 1992. Se defiende la tesis que el desarrollo económico es indisociable de la conservación de los recursos, por lo que recoge gran parte de la corriente holística, sistémica, moral, bio-regionalista y conservacionista entre otras. El fin último de este movimiento es mejorar las condiciones culturales a partir del crecimiento social y económico de la sociedad sin comprometer, ni dañar el ambiente mundial.

Si bien son muchas las posturas que existen alrededor de la degradación del ambiente, se encuentran tres puntos donde cualquier académico, especialista, político o activista comparten opinión. La primera refiere al estado crítico en que se encuentra el ambiente; la segunda recuerda la responsabilidad del ser humano frente a la problemática y la tercera y más importante señala el compromiso que tiene la sociedad en buscar una solución para mitigar el daño causado.

La controversia inicia en la búsqueda de la solución. Para algunos más radicales mencionan que es preciso acabar con cualquier intervención antrópica; otros defienden que se deben cambiar las fórmulas de desarrollo y otros mencionan que la ciencia es la responsable de buscar alternativas más amigables con el medio. Al respecto la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio Ambiente en 1972 expuso.

El principio 19 de dicha declaración menciona:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que presente la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos. (p. 1).

A partir de tal declaración, la sociedad vio en la educación una solución a la problemática planteada; sin embargo, el origen de la educación enfocada para las cuestiones ambientales se registra desde mucho más atrás.

Los primeros pobladores siempre reconocieron su entorno natural como una madre que se debía proteger y honrar, sus ritos contemplaban las más bellas alegorías, demostrando un dialogo armónico y equilibrado con la madre tierra, y esta a su vez proveía de los más bellos frutos para que el pueblo se sustentara. Los ancianos-sabios por su capacidad para entender la naturaleza--enseñaban a los más jóvenes tal armonía y tal lenguaje. Estas acciones no eran más que la acción de desarrollo o perfección de facultades intelectuales y morales, es decir, la acción de educar. Este enfoque natural de la educación se conservó hasta mediados del siglo XVIII, cuando la revolución industrial se empezó a gestar y con ello la educación se configuro de manera técnica que posteriormente se transformó en una educación económica, aislando por completo la educación para la naturaleza. (7 Seminario Ambiental, 2012).

El rescate de la educación desde lo cultural y lo natural no fue objetivo sino resultado a las constantes demandas que realizaban activistas como Rachel Carson, quien en 1962 escribe su obra más influyente que titula “Silent Spring” donde advierte del grave daño que ocasiona los pesticidas sobre la vida silvestre. Cuatro años más tarde Paul R. Ehrlich, profesor de la Universidad de Stanford (California) publica el libro “The Population Bomb” que evidencia la sobrepoblación humana.

Esta preocupación pasa al interés internacional y se conforma una de las organizaciones que más tuvieron eco en la demanda por un futuro mejor, El Club de Roma que publicó en 1972 el informe titulado “The Limits to Growth” donde se concluyó:

Si las actuales tendencias de crecimiento de la población mundial, la industrialización, la contaminación, la producción de alimentos, y agotamiento de los recursos siguen sin cambios, los límites de crecimiento en este planeta se alcanzarán en algún momento dentro de los próximos cien años. El resultado más probable será una repentina e incontrolable disminución de la población y la capacidad industrial. (p. 1).

Ante la situación dramática que se presentaban en diferentes partes del mundo y los crecientes daños ambientales que registraban los medios de comunicación en diversos lugares, las Naciones Unidas en la declaración de Estocolmo en uno de sus apartados recomienda e insta las primeras actividades para que la educación para el medio sea una realidad.

La recomendación 96 de la declaración de Estocolmo menciona...

Se recomienda que el Secretario General, los organismos del sistema de las Naciones Unidas, en particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y las demás instituciones internacionales interesadas, tras consultarse y de común acuerdo, adopten las disposiciones necesarias a fin de establecer un programa internacional de educación sobre el medio, de enfoque interdisciplinario y con carácter escolar y extraescolar, que abarque todos los niveles de la enseñanza y se dirija al público en general, especialmente al ciudadano corriente que vive en las zonas rurales y urbanas, al joven y al adulto indistintamente, con miras a enseñarle las medidas sencillas que, dentro de sus posibilidades, pueda tomar para ordenar y controlar su medio. Para apoyar tal acción se necesitará un programa de cooperación y asistencia financiera y técnica, teniendo en cuenta las prioridades convenidas conforme a los recursos disponibles. Este programa debería constar, entre otras cosas de:

- La preparación de un inventario de los sistemas educativos existentes en los que figure la educación sobre el medio.
- El intercambio de información sobre tales sistemas, y, especialmente, la difusión de los resultados de experimentos pedagógicos.
- La formación y el perfeccionamiento de profesionales en diversas disciplinas y en distintos niveles (incluida la formación de personal docente).
- El estudio del establecimiento de grupos de expertos en las disciplinas relativas al medio, incluidas las que afectan a los sectores económico, sociológico, turístico, etc., con objeto de facilitar el intercambio de experiencias entre países que tengan condiciones ambientales similares y niveles de desarrollo análogos.
- La preparación y ensayo de materiales y métodos nuevos para todos los tipos y grados de enseñanza sobre el medio.

Se recomienda además que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su Programa sobre el Hombre y la Biosfera, la Organización Mundial de la Salud, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial, la Organización Meteorológica Mundial y todas las organizaciones interesadas, incluidas las uniones científicas coordinadas por el Consejo Internacional de Uniones Científicas, intensifiquen su labor en lo que se refiere al estudio de las innovaciones que deben introducirse en la formación de especialistas y técnicas y, en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, estimulen el establecimiento, en el plano regional y en el internacional, de cursos y prácticas de formación relativa al medio.

Se recomienda asimismo que las organizaciones internacionales de servicio voluntario, y en particular la Secretaría Internacional para el Servicio Voluntario, incluyan entre sus prestaciones servicios especializados en cuestiones del medio, en consulta con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo por conducto del Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas. (ONU, 1972).

Con este escenario se gesta el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), el cual es conducido por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y la UNESCO, la misión del PIEA hasta su claudicación en 1995 fue el diseño y la promoción de contenidos educativos, materiales didácticos y métodos de aprendizaje para la educación ambiental. Esto se inclinó hacia la educación escolar, particularmente al nivel básico. Las tareas de promoción se llevaron a cabo a través de un programa editorial que publicó treinta títulos que abordaron temas diversos de la educación ambiental para distintos niveles educativos (Gaudiano & Arias Ortega, 2009).

Es evidente que el PIEA era de carácter didáctico que investigativo, por lo que en 1975 se celebra el Seminario de Educación Ambiental en Belgrado, donde se trazan los objetivos y el fin de la educación ambiental, que en su momento histórico se orientó a lograr la concienciación mundial sobre el medio ambiente y sus problemas y que las personas contaran con conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo. (Macedo & Salgado, 2007. p. 1).

Ese llamado al trabajo individual y colectivo abrió el horizonte para la convocatoria de diferentes encuentros mundiales y regionales que propendieran por un desarrollo de la educación ambiental, el más importante fue la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi, Georgia, (1977). Donde se proclamó que “la educación ambiental debía traspasar el aula de clase para ser un proceso dirigido a todos los sectores sociales, especialmente a ciertos grupos de profesionales cuyas actividades tienen influencia directa sobre el medio ambiente... [Es decir] formar investigadores y otros especialistas de las ciencias ambientales” (UNESCO, 1980 p. 20), lo que traduce la inclusión de la educación ambiental en el ámbito universitario.

Aunque el tema ambiental fue visto como un problema planetario en su génesis, pronto se vio la necesidad de proponer estrategias desde contextos específicos, ya que las necesidades en la escala mundial no eran iguales, en tanto que en los países desarrollados la problemática son por derroche y abundancia, en los países subdesarrollados son por inasistencia a las necesidades básicas, como el caso de América Latina que el desarrollo del tópico se encontró con problemas

como depresión económica, empeoramiento de conflictos internos, especialmente en países como Colombia y Perú, desarrollo desmesurado del narcotráfico, aumento de la pobreza y la desigualdad, la poca participación política de la región en la estela internacional, tales problemas dejaron en evidencia democracias débiles y una crisis en el proyecto estado nación lo que se reflejó en el sistema educativo.

Respuesta a esta crisis de unidad, en 1975 se redacta el acta de Belgrado, producto del Seminario Internacional de Educación Ambiental, donde el tema central fueron los problemas sociales y la brecha existente entre países desarrollados y subdesarrollados, lo que produce una nueva conceptualización de desarrollo, llevándolo a un término de eco desarrollo.

La región latinoamericana empezaba a debatir entre los paradigmas impuestos por los países desarrollados o la proposición de una estrategia propia para la región. Para atender esta preocupación se celebra en 1976, en Chosica, Perú el Taller Subregional de educación ambiental donde se cita la importancia de definir un concepto de desarrollo propio para la región y por consecuencia se construye un concepto propio de educación ambiental para la región Latinoamérica. Se define Educación Ambiental como:

La acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Ella desarrolla mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promueven un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en sus aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación” (TEITELBAUM, 1978; citado en González Gaudiano, 2001).

Ya en la región latinoamericana se supera la concepción naturalista y conservacionista de la problemática ambiental, y se inserta la dimensión social, es decir, se da los primeros indicios de una tendencia holística, por lo que la convierte en una herramienta para la “identificación de las

causas de los problemas y [asimismo] para la construcción social de sus soluciones y una realidad ambiental constituida por lo natural y lo social” (Gaudiano, 2001).

Los países latinoamericanos insertaron en el sistema social y económico el concepto de educación ambiental pero aún faltaba unanimidad en la región. La reunión de expertos en Educación ambiental que se realizó en Bogotá en 1976, resolvió en alguna medida esta falta de concordancia y señalan que la educación ambiental es “es esencial de todo proceso de eco desarrollo y, como tal, debe proveer a los individuos y comunidades destinatarias, de las bases intelectuales, morales y técnicas, que les permitan percibir, comprender, resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de interacción dinámica entre el medio ambiente natural y el creado por el hombre (ya sean sus obras materiales o sus estructuras sociales y culturales)”. (Macedo y Salgado, 2007). Propuesta que fue llevada a Tbilisi y acatada por Latinoamérica hasta mediados de los años 80 cuando se puso en la estela internacional un nuevo concepto.

5.5.1 Modelos de Educación Ambiental

Educar en cultura, valores y responsabilidad ha sido el constante reto de la educación; han sido innumerables las estrategias que se han buscado para lograr tal objetivo. En el último medio siglo el reto fue ambicioso, ya no solo se debía buscar una sana convivencia entre los seres humanos, sino se debía buscar esa misma convivencia con el entorno que para muchos era algo inerte, por lo que se identifican tres propósitos fundamentales: el primero consiste en un cambio de paradigma en la forma de vivir en el globo; el segundo exige un pensamiento que integre tanto el desarrollo industrial y económico con la conservación de la naturaleza y los recursos naturales; y el último, es la prevalencia de la responsabilidad ética con las futuras generaciones.

Los tres propósitos suponen de inicio una contravía con el modelo de educación actual, el cual se encasilla en la transformación y producción de elementos que faciliten la vida sin pensar en las consecuencias que derivan tal sistema, si bien esta no es una discusión nueva, tampoco ha encontrado camino totalmente válido, por lo que las estrategias y modelos desarrollados han sido innumerables y cada uno han tenido aportes significativos. El presente subcapítulo solo se centra en modelos ambientales propuesto por la UNESCO y relevantes para el modelo Colombiano.

Modelos de educación Ambiental en Latinoamérica

La historia de la educación ambiental en Latinoamérica no lleva más de 25 años, de los cuales casi la mitad se ha concentrado en la discusión de definir ambiente y sustentabilidad, pues se presumía que por las condiciones sociales, económicas y ambientales del continente no se podían aplicar los mismos términos. Si bien, esta premisa tiene mucho de razón, también es verídico que esta discusión atrasó la evolución de la educación ambiental en la región.

Otro factor que persuadió a la educación ambiental en la región fue la situación política y económica de la región; aunque, la educación ambiental es un tema que concierne a la escuela, muchas de las primeras acciones deben darse desde el contexto político. Entonces para mediados de los setenta y ochenta, países de la región como: Argentina, Perú, Chile, estaban enfrascados en dictaduras, en tanto que otros enfrentaban problemas de guerrillas como Colombia, México, Nicaragua. Esto genera problemas de gobernabilidad, corrupción, pobreza, narcotráfico, entre otros.

Solo fue en la primera década del presente siglo cuando Latinoamérica venció la discusión conceptual y empezó a gestar una cultura de educación ambiental en todos los países, para lo cual cada país definió su propio marco conceptual y definió el rumbo a seguir. Esta pluralidad de estrategias se discuten en el Congreso Iberoamericano de Educación ambiental que se celebra cada tres años, el primero fue celebrado en México en 1992. Pero cada año se celebran diferentes eventos que tiene como fin la comunicación científica y profesional, asimismo, se ha formado redes interinstitucionales que permiten la movilidad internacional de docentes y estudiantes.

Tréllez, (2006) realiza un inventario rápido de las principales estrategias que se llevan a cabo en la región:

Colombia, con sus Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), con sus aportes descentralizados a través de las Corporaciones Regionales, y con sus investigaciones sobre saberes y sobre diálogos interculturales; Brasil, con sus propuestas participativas para Municipios Educadores Sustentables, y con sus movimientos juveniles; Venezuela, con su conocido liderazgo

desde los años 70, y con las diversas expresiones de la educación ambiental por regiones y por centros urbanos; Ecuador, con los amplios programas educativos ambientales realizados por organizaciones no gubernamentales, y por las numerosas acciones y propuestas hacia la educación rural.

Perú, con su rol pionero en las propuestas de educación formal, y con las diversas experiencias de educación ambiental comunitaria, participativa e intercultural; Chile, con la versión de sus Escuelas Sostenibles y con los esfuerzos articuladores interinstitucionales; Argentina, con el innovador postgrado en Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable, liderado por la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA); Bolivia, con sus propuestas educativas innovadoras impulsadas desde el Ministerio de Desarrollo Sostenible a partir de los inicios de los años 90 y sus variantes culturales; México, con la creación del Centro de Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU), con el permanente respaldo a la Red de Formación Ambiental del PNUMA, y con la multiplicidad de sus propuestas educativas ambientales; Costa Rica, con las versiones de la educación ambiental en áreas naturales protegidas, hacen énfasis en el programa “Bandera azul” para fortalecer la educación ambiental en los jardines infantiles. (Gobierno de Costa Rica, 2011).

El resto de los países muestran diferentes ejemplos que indican la existencia de un variado y vibrante crisol de experiencias regionales, en torno a la cultura ambiental y a su vez configuran un escenario creativo, de amplias alternativas para el futuro de países sustentables. (p. 76).

Este desarrollo heterogéneo de la educación ambiental corresponden a las características culturales y geográficas particulares de la región, las cuales en muchas ocasiones son compartidas por más de un país. Este territorio compartido ha abierto otro escenario más interesante para la educación ambiental en latinoamericana. La construcción de estrategias cooperadas para la solución de problemas ambientales regionales. Se resaltan dos experiencias significativas por el valor cultural y ambiental que encierra cada zona, la primera es la selva amazónica, en la cual se adelanta un importante proyecto entre los estados de Colombia, Brasil, Venezuela y Perú para proteger la cuenca del río Amazonas a través de la participación de los pueblos indígenas que

habitan en la zona de influencia del este importante cauce hídrico. (Organización del Tratado de Cooperación Amazonica, 2013).

La segunda experiencia mantiene como protagonista al Gran Chaco Americano que comprende los países de Argentina, Bolivia y Paraguay, los cuales emprendieron un gran eco proyecto que se denominó Programa de acción Subregional para el desarrollo Sustentable del gran Chaco Americano, con ello se busca la preservación de esta gran zona geográfica.

Por último en la región latinoamericana se ha suscitado una serie de documentos y libros que han hecho importantes aportes a la construcción conceptual, entre estos podemos mencionar el Libro publicado por el Ministerio de Educación de los Estados Unidos Mexicanos titulado estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en México (Versión ejecutiva - estrategia nacional 2006 – 2014). Otro libro fue publicado por el gobierno de Argentina titulado Educación ambiental –ideas y propuestas para docentes--, propone un acercamiento pedagógico y conceptual a la temática ambiental desde una visión sistémica del conflicto ambiental. En Colombia, el Dr. Gustavo Wilches Chaux publica “Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental” el cual contiene una descripción bastante detallada de la estrategia adoptada por Colombia.

Por tanto para efectos de la investigación se consideran estos aspectos mencionados como factores de pertinencia, que analizaremos a continuación.

Formación Axiológica

Si hacemos un recorrido por los postulados propuestos, no es difícil deducir que la educación ambiental se propone crear un ambiente de formación humana, por tal razón es importante la formación axiológica que permita la construcción de un sistema de valores que reconozcan la individualidad del ser y la colectividad de participación. Los valores propuestos son extensos pero retomaremos la síntesis del Dr. Wilches, (2006) donde se destacan los siguientes valores.

- El respeto a la vida en todas sus manifestaciones.

- La participación ciudadana, en la acepción según la cual la gente asume el papel de protagonista decisoria y activa de los procesos a los cuales pertenece y pretende transformar.
- La democracia, entendida no solamente como un postulado formal, sino como la posibilidad real de todas las personas -hombres y mujeres- de todas las edades, para participar activa y eficazmente en la construcción de su proyecto de vida y en la toma de las decisiones que las afectan.
- La responsabilidad intergeneracional, es decir, nuestra responsabilidad con las generaciones que heredarán de nosotros la Tierra, como también la responsabilidad de cada uno de los actores sociales frente a los demás seres vivos y actores sociales con los cuales compartimos el planeta.
- La solidaridad y la reciprocidad, a partir de la conciencia de que todos dependemos de todos y de que en un modelo sostenible del mundo el bienestar individual no se puede concebir sin el beneficio colectivo.
- La equidad, entendida como la igualdad de oportunidades para todos los seres humanos y como la capacidad real de cada uno para acceder a dichas oportunidades.
- La perspectiva de género, tanto para garantizar la equidad de los hombres y las mujeres en el acceso a las oportunidades, como para que la sociedad entera pueda reconstruirse desde una visión no machista del mundo. Dadas las desigualdades que históricamente han afectado y continúan afectando negativamente a las mujeres, se hace énfasis en el respeto efectivo a los derechos de la mujer como un objetivo central –aunque no único- de la perspectiva de género. (p. 46).

La comprensión de la realidad como un sistema complejo, producto de múltiples interacciones, y la capacidad para entender y asumir la sostenibilidad como un proceso, dependiente tanto de las decisiones humanas como de nuestra capacidad para sincronizarnos con los ciclos de la naturaleza. (Wilches, 2006).

Interdisciplinariedad

El ser humano fragmentó el conocimiento para facilitar su análisis, ahora la problemática plantea una visión sistémica. Este modelo fragmentado de aproximación al conocimiento es

obsoleto por lo que un concepto de aplicación propia al tema es el de interdisciplinariedad, basado en la convicción de que para comprender el ambiente –o más bien: el territorio, resultado del matrimonio entre la dinámica de la naturaleza y de las comunidades- y para interactuar con él de manera sostenible, no bastan los saberes que aporta una sola disciplina o una sola rama del saber humano, sino que se requieren los conocimientos provenientes de todas las ciencias: de las naturales, de las mal llamadas “exactas” y de las sociales. (Ministerio del Medio Ambiente; Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Entonces, se entiende por interdisciplinariedad “la capacidad de integrar los conocimientos y modos de pensar de dos o más disciplinas para producir un avance cognitivo, por ejemplo, explicar un fenómeno, solucionar un problema, crear un producto, o generar una nueva pregunta de una manera que habría sido poco probable por disciplinas individuales” (Mansilla, 2005). Es decir, el trabajo interdisciplinario es integrar diferentes ramas del conocimiento en un mismo proyecto. Lo cual debe diferenciarse de multidisciplinar que se define como “individuos de diferentes disciplinas que trabajan de forma independiente sobre diferentes aspectos de un proyecto” (Mallon & Burton, 2005).

En ese marco la interdisciplinariedad se debe dar desde el currículo de la institución y no buscando la participación de los docentes en un comité académico o pedagógico, ya que ese ejercicio es de índole multidisciplinar, puesto que el niño no desarrolla de manera desfragmentada el conocimiento ambiental sino que potencializa este conocimiento de una manera universal.

Regionalización, participación e interculturalidad

La educación enfrenta un desafío constante, trascender el ejercicio pedagógico y académico. Esto, en un entorno donde las demás instituciones, la familia y la sociedad son canales de comunicación de problemas, la escuela queda descontextualizada y por ende no es eficaz en abordar la problemática de su región. Las estrategias lideradas por la escuela deben partir desde su región, utilizando los insumos que esta misma puede brindarle y respondiendo a las necesidades propias que exigen resolución.

Al ejercer un ejercicio de socialización, cooperación y participación se reconoce la interculturalidad propia de un grupo social, asimismo, se promueve el reconocimiento de la diversidad cultural y el intercambio y el diálogo entre las diferentes culturas. Debe buscar que las distintas culturas puedan tomar lo que les beneficie del contacto con otras en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada. (Ministerio del Medio Ambiente; Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Formación para la democracia, la gestión y resolución de problemas

Los ciudadanos colombianos contemplan un problema grave para cualquier democracia, la falta de cultura política (Chaux, 2006), el emblema del proceso político donde los gobernantes reconocen las necesidades de los gobernados y estos a su vez reconozcan la legitimidad de los gobernantes, donde los gobernados sean partícipes activos de las decisiones de los gobernantes es un proceso que en Colombia no se da. La construcción de la cultura política es llevar a la praxis con acciones concretas los factores antes mencionados, propiciando los canales de participación desde las diferentes entidades y sectores sociales.

El principio rector de la democracia es la participación continua del pueblo, ya que desde allí se garantiza la eficiencia y la eficacia de la gestión en la resolución de los problemas.

Las virtudes: Síntesis de la formación

Un buen proceso de educación comienza con la formación axiológica, y termina con la formación de ciudadanos virtuosos que conforman sociedades virtuosas, esto implica que el grupo social sea coherente entre el discurso y su práctica. Dentro de las virtudes trascendentales para cualquier sociedad podemos mencionar la humildad, el amor, la sabiduría y la caridad, esta última contemplada dentro de la responsabilidad que tiene todo ser humano de dar al otro lo que a él le fue otorgado.

La humildad referida al sentido de desarrollo humano sin aplastar los demás grupos sociales (Chaux, 2006), tener la capacidad de aceptar que se ha sido partícipe de los grandes problemas de

la sociedad, esta capacidad para entender el rol cumplido dentro del reto que el entorno y la naturaleza han revelado solo es posible bajo mentes sabias, la sabiduría no entendida como la capacidad de guardar información sino capacidad de entender el lenguaje y adaptarse a un nuevo ritmo de vida.

Lograr que cada factor de pertinencia se logre aplicar en la familia, la escuela y la sociedad implica acciones de innovación, investigación, formación, capacitación y trabajo continuo para así construir una cultura de protección, conservación y manejo del medio ambiente.

5.6 PRAES

“Los Ministerios de Educación Nacional y de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial adelantan estrategias para la inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal a partir de las políticas nacionales educativa y ambiental, y la formación de una cultura ética en el manejo del ambiente, mediante la definición y puesta en marcha de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)”. (MEN, 2007).

Los PRAES son proyectos pedagógicos que inician el análisis y el conocimiento de los problemas ambientales locales, regionales y nacionales, y buscan espacios de participación para generar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales. Su quehacer es la formación desde una concepción de desarrollo sostenible, entendido como “el aprovechamiento de los recursos en el presente, sin desmedro de su utilización por las generaciones futuras”, con referentes espacio-temporales y sobre la base del respeto a la diversidad y a la autonomía y que contempla no sólo aspectos económicos sino sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos en pro de una gestión sostenible del entorno. (MEN, 2007).

De ahí que el trabajo ambiental concuerde con el logro del mejor estado de desarrollo posible, lo cual hace referencia a sistemas de valores sociales y a la importancia que una colectividad decida sobre su futuro. Por eso, lo ambiental y la educación ambiental se relacionan directamente con la construcción de un proyecto de sociedad, y su preocupación, además de la calidad de vida de las diversas poblaciones, es la supervivencia de la especie humana.

Estos Proyectos generan en la escuela espacios para el desarrollo de estrategias de investigación y de intervención. La investigación, implica procesos pedagógico-didácticos e interdisciplinarios, cuyo fin es reflexionar críticamente sobre las formas de ver, razonar e interpretar el mundo y las maneras de relacionarse con él; igualmente, sobre los métodos de trabajo, las aproximaciones al conocimiento y, por consiguiente, la visión e interacción entre los diferentes componentes del ambiente. La intervención, implica acciones concretas de participación y de proyección comunitaria.

Se trabaja, entonces, en conjunto con el sector ambiental, con organizaciones sociales interesadas en el tema y con la comunidad. De esta manera, la escuela puede demostrar su papel orientador y abrir espacios de autorregulación de comportamientos ciudadanos, requeridos para la sostenibilidad del ambiente. (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En la escuela, la educación ambiental para el desarrollo sostenible siembra una dinámica a partir de proyectos, en los que la participación y la gestión permiten a los alumnos desarrollar conocimientos, valores y actitudes acordes con las necesidades de su comunidad. La inclusión de la dimensión ambiental en el PEI, mediante los PRAE, da la posibilidad de integrar las diversas áreas del conocimiento, disciplinas y saberes para la solución de problemas de manera interdisciplinar, y propicia la formación en el conocimiento y comprensión de la ciencia, la técnica y la tecnología, desde un marco social. (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En sus procesos de construcción, los PRAE dan cuenta de: Un contexto, buscando que los conocimientos de la escuela sean significativos en la cotidianidad de los estudiantes y generen una formación en actitudes y valores acordes con las dinámicas naturales y socioculturales. (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Por tanto esta estrategia colombiana contribuye en el desarrollo de competencias de pensamiento científico y ciudadano, abriendo espacios para los criterios de identidad y gestión ambiental. Los PRAES forman una comprensión de las problemáticas y /o potencialidades ambientales acudiendo a elementos conceptuales, metodológicos y estratégicos. (MEN, 2005).

Los PRAES son dinamizadores de la formación de una ciudadanía ética, frente al manejo sostenible del ambiente, desde donde se promueven el desarrollo y proyección de competencias tales como:

- Científicas, para la comprensión de los entornos vivo y físico, ubicando a la ciencia, la tecnología y la sociedad, como base de reflexión y proyecciones para la acción.
- Sociales, para el desarrollo tanto de habilidades y capacidades necesarias para comprender y transformar la sociedad, como para establecer compromisos personales y colectivos desde una ética garante de la sostenibilidad del ambiente.
- Ciudadanas, para fortalecer valores y actitudes (solidaridad, tolerancia, respeto, entre otros) en beneficio de la formación de individuos autónomos, seguros de su razonamiento, participativos y autogestionarios en la toma de decisiones.
- Lingüísticas y de comunicación, que con seguridad, desde el lenguaje y la interacción comunicativa, contribuyen en la argumentación lógica para la significación de realidades.
- Tecnológicas, para la comprensión de los principios y procesos de funcionamiento del sistema tecnológico, así como el manejo ético-estético de la información y la comunicación, mediante el uso, apropiación y proyección de las Nuevas Tecnologías, en el contexto ambiental. (MEN, 2010).

El redescubrimiento del contexto se posiciona como reto del trabajo investigativo de las competencias, desde los PRAE, reconociendo que los conceptos asociados al tema (el ambiente y la interdisciplinar), una vez entran en contacto con las realidades ambientales - multidimensionales y complejas -, amplían su horizonte explicativo, requiriendo mayor potencia para poner en diálogo los conocimientos, los saberes y las prácticas, entre otros, en el marco de una apuesta ética para el manejo sostenible del ambiente. (MEN, 2010).

Lograr un manejo responsable del ambiente ha sido una larga tarea de casi dos décadas. Tiempo en que la propuesta PRAE se ha construido con resultados de las experiencias realizadas en diferentes puntos del país, asimismo se han incorporado las recomendaciones de académicos e investigadores que han motivado esta estrategia como algo innovador, actualmente esta estrategia ha sido refinada y se presenta bajo el siguiente perfil:

- Carácter Interinstitucional (Asociación con otras instituciones).
- Incorporación de la Propuesta PRAE, en el PEI institucional.
- Currículo con Dimensión Ambiental (Introducción del problema ambiental de contexto en las preocupaciones del Plan de Estudios y de otras actividades de la escuela, con intencionalidad educativa.
- Trabajo interdisciplinario, no solo al interior de la institución sino al exterior de la misma y en las asociaciones con otras instituciones.
- Visión pedagógica que permita la construcción de conocimiento significativo (el Contexto Ambiental como factor de significación).
- Espacios o mecanismos operativos que permitan el diálogo de saberes (conocimiento científico, conocimiento tradicional, conocimiento popular, entre otros).
- Actividades de intervención directa que permitan la reflexión pedagógica didáctica y sus proyecciones en la transformación de la institución.
- Dos (2) o más actores comprometidos en la propuesta (Dos o más áreas del conocimiento). (Chaux, 2006).

Estos ejes diferenciadores de la propuesta reconocen una dinámica que se da desde tres dimensiones importantes, la contextual, la conceptual y la proyectiva. La primera comprende el contexto de la institución y su zona de influencia, con sus problemáticas y necesidades, buscando la participación de la comunidad; la segunda buscan la integración del saber ambiental dentro del PEI, lo que conlleva a la comprensión crítica y sistémica de la educación ambiental y las dimensiones del desarrollo humano; por último, la proyectiva busca la transformación de la sociedad, de las comunidades y por ende la del territorio, a través de estrategias de participación y cooperación. (MEN, 2010).

Este tejido conceptual, contextual, social, académico exige la reingeniería de los planes de estudios en las instituciones, pues gran parte del éxito de la propuesta pende de la apertura de espacios intra y extraescolares que permitan movilizar recursos técnicos, financieros y humanos para que la sociedad pueda construir un futuro sostenible, entendido como futuro: el mañana que cada sociedad debe cuidar y disfrutar responsablemente.

5.7 “AMBIENTE” Y “TERRITORIO”

El ambiente es el mundo exterior que rodea a todo ser viviente y que determina su existencia. Todos los seres vivos, inclusive los humanos, son parte del ambiente y lo necesitan para vivir. El ambiente también se conoce como: entorno, medio ambiente o naturaleza. En el ambiente se encuentran seres diferentes, que se pueden agrupar como: no vivos y vivos. (Burgúes, Alvares, & Magariños, 1992).

Otra definición de ambiente es la que propone Wilches Chaux (2006)

“es un gran sistema dinámico y complejo, conformado por elementos bióticos (vivos) y abióticos (teóricamente no vivos), y por las relaciones entre estos, y también por elementos inmateriales, pero igualmente reales, tangibles e identificables, como son las relaciones de poder, las instituciones formales y no formales que rigen la vida de la comunidad, los sentimientos, valores, aspiraciones, temores y prejuicios de sus miembros, etc. En un análisis profundo de tal definición entrevé que el ambiente y persona no resulta diferenciación alguna sino que se puede definir como “el ambiente somos nosotros mismos” pues en un sistema como al que nos referimos que su función esencial es mantener la vida, este objetivo no sería posible si ambiente y ser humano fueran dos objetos distintos, porque la participación e interacción de las partes hace que la vida se mantenga en el planeta tierra” (p. 33).

Esta visión sistémica la comparte la UNESCO a través del Programa De la Naciones Unidas para el medio ambiente, (en inglés: United Nations Environment Programme), Es evidente que para esta organización, ambiente y medio ambiente son conceptos que abarcan el mundo natural, social, cultural y artificial.

Los factores abióticos son los distintos componentes que determinan el espacio físico en el cual habitan los seres vivos; entre los más importantes podemos encontrar: el agua, la temperatura, la luz, el pH, el suelo, la humedad y los nutrientes. Son los principales determinantes del crecimiento de la población. Varían según el ecosistema de cada ser vivo. Por ejemplo, el factor biolimitante fundamental en el desierto es el agua, mientras que para los seres vivos de las zonas profundas del mar el freno es la luz. (Gomez, y otros, 2008).

Los factores bióticos o componentes vivos son los organismos que interactúan con otros seres vivos, se refieren a la flora y fauna de un lugar y a sus interacciones. Los individuos deben tener comportamiento y características fisiológicas específicos que permitan su supervivencia y su reproducción en un ambiente definido. La condición de compartir un ambiente engendra una competencia entre las especies, competencia dada por el alimento, el espacio, etc. (Sociedad Agrícola Colombiana , 2002).

Al respecto el Consejo Europeo en 1990 define el ambiente como “un derecho que tiene el hombre que incluye la calidad del aire, del agua, de los alimentos; la protección contra el ruido, la contaminación y la erosión de los suelos; la conservación de los hábitats, de la flora y la fauna; el paisaje y los demás elementos naturales así como calidad y comodidad de las zonas residenciales” (Cifuentes, 2008).

A partir de lo anterior, podemos definir que el entorno es lo que rodea al ser humano, pero a su vez estos dos se influyen mutuamente, puesto que si el uno no existiría el otro y lo más importante si no aprenden a convivir y a cuidarse entre sí se puede generar un desequilibrio natural.

5.8 EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Todo lo que ocurre durante los primeros años de la vida de un niño, desde el nacimiento hasta los tres años, ejecuta una enorme influencia en la manera en que se desarrolla después la infancia y la adolescencia. Sin embargo, este tiempo primordial pasa por desapercibido en las políticas, programas y presupuestos de la mayoría de países. Sobre la base de informes de todo el

mundo, el Estado Mundial de la Infancia 2001 describe las vidas diarias de los progenitores y los cuidadores que luchan, pese a la guerra, la pobreza y la epidemia del VIH/SIDA, por proteger los derechos de estos niños de corta edad, y por satisfacer sus necesidades. (UNICEF, 2001).

Las necesidades que pretenden suplir se enfocan en un 50% a la educación, la cual ha tenido muchos cambios, pero a su vez ha ido avanzado desde diferentes perspectivas. Algunos autores han opinado respecto a la educación y formación en los niños, enfocándose en un desarrollo ambiental.

El presidente de ANDESCO, miembro del Consejo Gremial Nacional; de la Junta Directiva de la Red Colombiana del Pacto Global de las Naciones Unidas; miembro de la Junta Directiva del Centro Regional para América Latina y el Caribe del Pacto Global de las Naciones Unidas; Gustavo Galvis Hernández, menciona:

”La educación ambiental para todos los estamentos de la sociedad es fundamental y no solo es enfatizando en la educación especializada, provista en los programas universitarios y en congresos, seminarios y jornadas de actualización e información para expertos del tema, sino que hay que seguir creando una cultura ambiental en las aulas de preescolar, primaria y bachillerato.” (Galvis Hernandez, 2011).

Galvis, afirma esto al comprender que la educación ambiental es un deber de todos y sobre todo es necesaria para la construcción de cultura y sociedad, sin embargo para que esto tenga éxito es indispensable iniciar con la educación ambiental en primera Infancia. (Galvis Hernandez, 2011).

En este orden de ideas Pramling, Samuelsson y Kaga (2011) sustentan que:

“los primeros años de vida ofrecen una oportunidad para inculcar a los niños el amor a la naturaleza y unos hábitos, conductas y estilos de vida que favorezcan la sostenibilidad”. (Galvis Hernandez, 2011).

Esta afirmación da inicio a una educación ambiental, donde es de vital importancia la formación de los docentes en cuanto a esta temática de manera interdisciplinar, sin embargo como bien lo afirma Vygotsky, la familia es fundamental en el proceso de aprendizaje del niño. (Vasquez, 2010).

Galvis, hace un recorrido por las conferencias y pensamientos de varios autores donde concluye, que el mundo especialmente en Colombia, se debe aprovechar la educación como agente de cambio y esta idea ha cobrado impulso en los últimos tiempos; desde la Declaración de Tbilisi (Georgia) impulsada por la Unesco en 1977 y la Declaración de Talloires en Francia en 1990, donde se expusieron diez objetivos, con el fin de aumentar la conciencia ambiental, fomentar el conocimiento del medio ambiente y cambiar su funcionamiento para reducir el impacto ambiental. (Galvis Hernandez, 2011).

Pramling y Kaga aumentan a las 3R, (reciclar, reducir y reutilizar) 4R: respetar, reflexionar, reparar y responsabilizarse y afirman que no hay necesidad de inventar una teoría pedagógica; ya que es importante continuar con los existentes, dando énfasis a los procesos que ayuden al niño a dimensionar la educación ambiental. (Galvis Hernandez, 2011).

En el diario vivir, se han observado casos donde los niños actúan como agentes activos en el medio ambiente, Galvis afirma que se puede empezar por minimizar la basura de los almuerzos, una higiene responsable, reutilización y reciclaje de objetos como útiles escolares, cuidado de huertas escolares, conocimiento de fauna y flora autóctonas, estética ambiental, uso racional de energía y agua, entre otros. De hecho, también, el espacio abierto y el aire libre son aulas naturales para incentivar los nuevos valores. (Galvis Hernandez, 2011).

De acuerdo con María Montessori (1896), el juego es una herramienta y necesidad docente, donde se pueden transmitir varios conocimientos y saberes, por esto el juego es indispensable en la primera infancia, ya que por medio de este el niño puede ir teniendo un pensamiento concreto, además puede ir adaptando una postura de pensamiento frente algún tema. (Romero, 2012).

En Colombia, “el pilar de la exploración del medio” habla de un concepto central del ambiente donde las niñas y niños aprenden explorando el medio y su vez experimentar y vivir la máxima riqueza que le ofrece el ambiente. Los movimientos pedagógicos de la escuela activa

realizados por Dewey, Decroly y Freinet, hacen la invitación a reconstruir las propuestas educativas donde se fortalezca el medio y el entorno. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

En la primera infancia es muy importante el método científico en torno a elementos del ambiente; estas experiencias viven el interés y fundamenta un conocimiento activo para la naturaleza. La intención de este es que los niños puedan comprender como funcionan, de qué manera se realiza, como actúa ante este fenómeno y como le puede afectar. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

En la exploración del medio están presentes varios procesos que deben ser considerados en una actividad estos son:

- Manipulación: es entendida como una de las actividades principales en los primeros años de vida, que construye formas para conocer los objetos a través de los sentidos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).
- Observación: hace referencia a la acción de mirar o escuchar con cierta profundidad los objetos, identificando las características de estos para poder construir operación. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).
- Experimentación: está relacionada con la manipulación y la observación, puesto que el niño puede ir creando conceptos e hipótesis ante los diferentes fenómenos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).
- Expresión verbal: todos los procesos descritos van acompañados de lenguajes, aquí se retoma a los 100 lenguajes propuestos por Loris Malaguzzi. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

El rol del profesor en la exploración del medio consiste en otorgar al niño seguridad y confianza además de formar vínculos afectivos, el segundo está referido al papel de constructores de ambientes enriquecedores y que tengan contacto con la realidad y la naturaleza, el tercer rol hace mención al acompañamiento y las interacciones que realiza en el momento de guiar al niño y el cuarto se encuentra ligado al papel de observación, conocimiento, propuesta para el avance e identificación de aspectos por fortalecer. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

5.9 TEORÍAS DE APRENDIZAJE

Bajo el punto de vista pedagógico el aprendizaje se debe encaminar bajo una metodología y forma de enseñanza, por ello es pertinente mencionar algunas teorías de aprendizaje que ayuden a fortalecer el proceso de educación ambiental en los niños.

- **Teoría conductista:** Skinner (1983) plantea que el aprendizaje y el conocimiento está situado en una concepción asociacionista que se forma a través de los sentidos, ideas y hábitos; para así llegar a un conocimiento por medio del cuerpo.
- **Teoría cognoscitiva:** es una de las teorías del desarrollo humano que estudia los cambios en la manera de pensar a través del tiempo. Las condiciones ambientales forman parte de la facilitación del aprendizaje, por ende el conocimiento debe ser significativo y existente en la memoria como bien lo mencionaba Ausubel (1918 – 2008). Por otro lado, la teoría de Bandura es conocida como el aprendizaje social en el cual se interactúa y se recibe un refuerzo para dicho aprendizaje en este aspecto el profesor tiene un rol de guía y mediador.
- El aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner consiste en que el instructor no expone los contenidos de un modo acabado, su actividad se dirige a conocer una meta y además de ser mediador y guía para que los individuos sean los que alcancen los objetivos propuestos. Bruner propone dos formas de descubrimiento, la primera es el descubrimiento inductivo donde implica la colección y recolección de datos para llegar a un nuevo concepto; el segundo descubrimiento es deductivo donde implica la combinación opuesta en relación de ideas generales con el fin de llegar a enunciados específicos. (Uribe & Hederich, 2010).
- El aprendizaje constructivista se soporta desde tres tendencias: Ausubel teoría del aprendizaje significativa, Jean Piaget epistemología genética y Lev Vygotsky teoría socio cultural del aprendizaje. El constructivismo se basa en producir aprendizaje puesto que el conocimiento puede ser constructivo o reconstruido por el propio sujeto que aprende a través de la acción y a su vez se puede transmitir. (Wertsch, 1988).

Algunos autores se destacan por sus teorías de aprendizaje, entre esos se destaca María Montessori, Howard Gardner, Loris Malaguzzi y Jan Amos Comenio, entre otros.

Los principios básicas de Montessori comprenden la mente del niño, puesto que posee una capacidad de adquirir conocimientos, absorbiendo con su vida psíquica aprendiendo inconscientemente para así llegar a la conciencia y avanzando por un sendero de desarrollo humano, sin embargo el niño pasa por periodos sensibles donde se pueden fortalecer habilidades conductuales y de carácter. (Tavarelli, 2007).

La importancia de los materiales didácticos para María Montessori son fundamentales para el desarrollo e implementación de un método cognoscitivo, por ende todo material didáctico debe tener cuatro valores: funcional, experimental, estructurado y relacionado. El niño con este material debe realizar cosas por sí mismo y algunos deben ser vivenciales como las plantas y los animales. (Tavarelli, 2007).

Otro autor que se destaca es Howard Gardner quien promovió un medio para determinar la amplia variedad de habilidades que posee el ser humano. Agrupándolas en ocho inteligencias a saber: Inteligencia lingüística: es la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea de manera oral o escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad de manipular la sintaxis o estructura del lenguaje; Inteligencia lógico matemática: es la capacidad de usar los números de una manera efectiva y razonar adecuadamente; Inteligencia espacial: es la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones; Inteligencia corporal – kinestésica: es la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos; Inteligencia musical: es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales; Inteligencia interpersonal: es la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo; Inteligencia intrapersonal: es el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las nuevas maneras de actuar a partir del conocimiento. (González., 2014).

Por último la inteligencia naturalista: consiste en el entendimiento del mundo natural incluyendo las plantas, animales y la observación científica de la naturaleza. Esta se puede

potencializar por medio de actividades que ayuden a reconocer la flora y fauna para establecer distinciones trascendentales en el mundo natural y para utilizar productivamente sus habilidades, esta inteligencia tiene origen en los primeros seres humanos cuya supervivencia dependía del reconocimiento de su territorio (Gardner, 2001).

El proceso de aprendizaje naturalista depende de las actividades que transforme el aprendizaje y la enseñanza en el aula, en un proceso personal y de investigación; donde el niño pueda sostener capacidades esenciales en cuanto a observación, reflexión, establecimiento de conexiones, clasificación, indagación y comunicación de percepciones acerca del mundo natural y humano. (Campbell & Dickenson, 2000).

Loris Malaguzzi afirma que el ser humano tiene una relación directa con la naturaleza, las cuestiones filosóficas y su propia actuación por ellos, propone un aprendizaje experiencial donde diariamente se muestre un valor cotidiano a las cosas que le ordena al niño. (Hoyuelos & Cabanellas, 1996).

Jan Amos Comenio es conocido como el padre de la didáctica, quien cree firmemente en que las escuelas pueden reformarse para mejorarlas tomando la naturaleza como un método para enseñar y aprender, depende del profesor o guía adaptar el entorno para llevar al estudiante un conocimiento y a su vez utilizar lo que le rodea como una estrategia para que este lo entienda. (Comenio, 1998).

6. MARCO CONTEXTUAL

6.1 Localización geográfica de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca

La Provincia Sabana Centro, localizada en Cundinamarca, representa el 4,5% del área total del departamento. Es la decimotercera provincia en extensión territorial con 1.026 km². Está

conformada por 11 municipios: Cajicá, Chía, Cogua, Cota, Gachancipá, Nemocón, Sopó, Tabio, Tenjo, Tocancipá y Zipaquirá. Limita por el norte con la Provincia de Ubaté, por el sur con la ciudad de Bogotá, D.C., por el oriente con las Provincias de Almeidas y Guavio, y por el occidente con las Provincias de Rionegro y Sabana Occidente. Tomando como base el Censo general de 2005, la población total de la Provincia Sabana Centro es de 381.209 habitantes (17,3% de participación) y ocupa el segundo puesto en población entre las quince provincias de Cundinamarca.

Antes de la conquista española esta provincia estuvo ocupada por los muiscas, quienes eran los más representativos por su nivel político, religioso, económico y militar. Se acentuaron en Chía, Zipaquirá y Cajicá. Su cercanía con la capital limitó su evolución, convirtiéndola en una estación de paso de las vías de comunicación y las vías de abastecimiento; sin embargo la existencia de las minas de sal en el municipio de Zipaquirá les dio una presencia dominante en el país. (Gobernacion de Cundinamarca, 2008).

6.1.1 Comunidad, población y jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca

La población de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca tiene un bajo nivel de educación, ya que hace falta un agente regulador en esta zona, que genere cambios que beneficien a la primera infancia a nivel integral y proponga nuevas estrategias pedagógicas. (Estupiñan, 2008).

- **Municipio de Cajicá**

El municipio de Cajicá se localiza en la Sabana de Bogotá, al norte del Distrito Capital, a una distancia de 39 km de Bogotá y a una altitud de 2.598 msnm. Limita por el norte con el municipio de Zipaquirá; por el sur con el municipio de Chía; por el occidente con el municipio de Tabio y por el oriente, con el municipio de Sopó. Está conformado por las veredas de Chuntame,

Canelón, Río Grande, Calahorra. Su extensión territorial es de 53 km², y cuenta con una población de 43.996 personas. (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

En Cajicá, el 10% de los establecimientos se dedican a la industria, el 59.2% a comercio, el 29.6% a servicios y el 1.2% a otra actividad. La tasa de analfabetismo es del 94.3% de la población de 5 años y más. El 46.8% de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 96.3% de la población de 6 a 10 años y el 89.1% de la población de 11 a 17 años. (Estupiñan, 2008). El municipio cuenta con 8 establecimientos que prestan servicios a la primera infancia. De los cuales 3 son jardines infantiles y 5 hogares infantiles. (ICBF).

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es muy baja, aunque la población que se encuentra en esta edad tiene la oportunidad de acceder a la educación inicial. Sin embargo, en un estudio más detallado el DANE informa que no existe cobertura en nivel de preescolar para estratos bajos; y una de las necesidades educativas que tiene el municipio de Cajicá es elevar el nivel de la población, fortaleciendo especialmente el nivel de preescolar.

El 34.5% de la población residente en Cajicá, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 36.7% secundaria; el 8.3% ha alcanzado el nivel profesional y el 1.2% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 6.1%. (Estupiñan, 2008).

En el 2013, quedó en evidencia que durante estos años de período administrativo se ha logrado aumentar la calidad en la prestación del servicio educativo en las I.E.D. gracias a la capacitación del cuerpo docente y las directivas, y a la dotación de medios materiales y personales suficientes. Además, se consiguió mejorar la infraestructura de las instalaciones y se ha permitido un mayor acceso a la educación de los jóvenes en Cajicá debido a los convenios interinstitucionales que viene celebrando la Alcaldía Municipal con diferentes universidades e instituciones como el ICETEX. Cabe mencionar que el municipio ha seguido innovando en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Alcaldia municipal de Cajica, 2013).

- **Municipio de Chía**

El municipio de Chía se localiza en la Sabana de Bogotá, al norte del Distrito Capital, a una distancia de 35 km de Bogotá y a una altitud de 2.564 msnm. Limita por el norte con el municipio de Cajicá; por el sur con la ciudad de Bogotá, D.C.; por el oriente con el municipio de Sopó y por el occidente con los municipios de Tenjo y Tabio. Está conformado por las veredas: Bojacá, Cerca de Piedra, Fagua, Fonqueta, Fusca, La Balsa, Samaria, Tiquiza y Yerbabuena. (Camara de Comercio de Bogota, 2006). Según el censo realizado por el DANE en el 2005 Chía cuenta con una población total de 97.444 habitantes.

En Chía, el 15.6% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 46.2% a comercio, el 37.2% a servicios y el 1.0% a otra actividad. La tasa de analfabetismo es del 96.1% de la población de 5 años y más. El 67.2% de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 96.6% de la población de 6 a 10 años y el 90.2% de la población de 11 a 17 años. (Estupiñan, 2008). El municipio cuenta con 25 jardines infantiles los cuales se encuentran inscritos en la secretaria de educación.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es baja; y una de las necesidades educativas que tiene el municipio de Chía es elevar el nivel de la población, fortaleciendo especialmente el nivel de preescolar.

El 28.1% de la población residente en Chía, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 34.2% secundaria; el 15.2% ha alcanzado el nivel profesional y el 3.3% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 4.1%. (Estupiñan, 2008).

- **Municipio de Cogua**

El municipio de Cogua se localiza en la Sabana de Bogotá, al norte del Distrito Capital, a una distancia de 31 km de Bogotá, D.C., y a una altitud de 2.631 msnm. Limita por el norte con el municipio de Tausa; por el sur con el municipio de Zipaquirá; por el oriente con el municipio de Nemocón y por el occidente con los municipios de Zipaquirá y Pacho. Está conformado por las

veredas: Cardonal, Casa Blanca, Mortiño, Neusa, Páramo Alto, Patasica, Quebrada Honda, Rincón Santo, Rodamontal y Susagua. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 Cogua cuenta con una población total de 15.202 habitantes. (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

En Cogua, el 14.8% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 58.0% a comercio, el 26.1% a servicios y el 1.1% a otra actividad. El objetivo general del sector educativo es brindar herramientas técnicas a la planificación, la gestión, la evaluación, el seguimiento y el mejoramiento continuo de la oferta educativa municipal en educación para la primera infancia, educación formal, no formal, informal y servicios educativos complementarios para la generación de calidad, cobertura, eficiencia y pertinencia en el sistema educativo municipal. (Cogua, 2011).

El 92.1% de la población de 5 años y más de Cogua sabe leer y escribir. Es así que el 61.0% de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 98.2% de la población de 6 a 10 años y el 85.5% de la población de 11 a 17 años. De ahí que el 45.7% de la población residente en Cogua, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 32.2% secundaria; el 3.4% ha alcanzado el nivel profesional y el 3.3% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 7.9%. (Estupiñan, 2008). En el municipio de Cogua cuenta con 2 jardines infantiles.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es alta, pues un 61,0% asiste a un establecimiento educativo.

- **Municipio de Cota**

El municipio de Cota se localiza en la Sabana de Bogotá, al norte del Distrito Capital, a una distancia de 26 km de Bogotá y a una altitud de 2.566 msnm. Limita por el norte con los municipios de Tenjo y Chía; por sur con la ciudad de Bogotá y el municipio de Funza; por el oriente con la ciudad de Bogotá, D.C., y por el occidente, con el municipio de Tenjo. Está conformado por las

veredas: Cetime, El Abra, La Moya, Parcelas, Pueblo Viejo, Resguardo Indígena, Rozo, Siberia y Vuelta Grande. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 cota cuenta con una población total de 19.483 habitantes. (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

En Cota, el 11.9% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 47.5% a comercio, el 38.2% a servicios y el 2.4% a otra actividad. (Estupiñan, 2008). El 92.3% de la población de 5 años y más de Cota sabe leer y escribir. Es así que el 64.1% de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 96.2% de la población de 6 a 10 años y el 88.2% de la población de 11 a 17 años. De ahí que el 35.5% de la población residente en Cota, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 34.8% secundaria; el 10.0% ha alcanzado el nivel profesional y el 2.1% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 5.1%. (Estupiñan, 2008).

En el municipio de Cota cuenta con 5 establecimientos que prestan servicios a la primera infancia. De los cuales 4 son jardines infantiles y 1 centro de desarrollo infantil.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es alta, pues el 92,3% de la población asiste a un establecimiento educativo. Una de las debilidades de la educación preescolar del municipio es la carencia de instalaciones y programas específicos, al igual que la distancia entre la población rural y la localización de las concentraciones escolares. Por otro lado, las fortalezas que tiene el municipio de Cota es que los cupos escolares supera la demanda de la población en edad escolar que tiene el municipio.

La Institución Educativa Enrique Pardo Parra, cuenta con la sede Sol Solecito con el servicio de Preescolar en la cual se atiende de manera especial a la primera infancia. (Cota, 2012).

La Institución educativa Parcelas, en su Sede principal brinda atención a la población en edad escolar residente en el área rural del Municipio, garantizando su permanencia con la estrategia del Departamento de Cundinamarca y el Municipio de Cota a través del servicio de transporte escolar totalmente gratuito desde sus lugares de residencia hasta la Sede Educativa en la cual se encuentran Matriculados. (Cota, 2012).

- **Municipio de Gachancipá**

El municipio de Gachancipá se localiza en la Sabana de Bogotá, al norte del Distrito Capital, a una distancia de 52 km de Bogotá y a una altitud de 2.600 msnm. Limita por el norte con los municipios de Nemocón y Suesca, por el sur con los municipios de Tocancipá y Guatavita; por el oriente con los municipios de Sesquilé y Guatavita, y por el occidente, con los municipios de Zipaquirá y Tocancipá. Está conformado por las veredas: El Roble, La Aurora, San Bartolomé, San José, San Martín y Santa Bárbara. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 Gachancipá cuenta con una población total de 10.787 habitantes. (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

El municipio de Gachancipá es netamente agropecuario, dedicado especialmente al cultivo de papa, la arveja y el maíz. El 7.9% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 63.1% a comercio, el 29.0% a servicios y el 0.0% a otra actividad. (Estupiñan, 2008).

La tasa de analfabetismo es del 92% de la población de 5 años. El 45.7% de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 94.9% de la población de 6 a 10 años y el 79.1% de la población de 11 a 17 años. (Estupiñan, 2008). En el municipio de Gachancipá cuenta con 3 establecimientos que prestan servicios a la primera infancia inscritos a la secretaria de educación.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es muy baja, aunque la población que se encuentra en esta edad tiene la oportunidad de acceder a la educación inicial. Sin embargo, en un estudio más detallado el DANE informa que no existe cobertura en nivel de preescolar; y una de las necesidades educativas que tiene el municipio de Gachancipá es elevar el nivel de la población, fortaleciendo especialmente el nivel de preescolar.

El 43.4% de la población residente en Gachancipá, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 33.4% secundaria; el 3.5 % la educación media técnica y la educación tecnológica un 2.7%. El

nivel profesional es del 2.5%. La población residente sin ningún nivel educativo es del 8.4%. (Estupiñan, 2008).

- **Municipio de Nemocón**

El municipio de Nemocón se localiza en la Sabana de Bogotá, al norte del Distrito Capital, a una distancia de 65 km de Bogotá y a una altitud de 2.585 msnm. Limita por el norte con el municipio de Tausa; por el sur con los municipios de Gachancipá y Zipaquirá; por el oriente con el municipio de Suesca, y por el occidente, con el municipio de Cogua. Está conformado por las veredas: Agua Clara, Astorga, Casa Blanca, Cerro Verde, Checua, La Puerta, Mogua, Oratorio, Patio Bonito, Perico y Susata. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 Nemocón cuenta con una población total de 10.778 habitantes. (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

En cuanto al aspecto económico, existen muy pocas empresas de avanzada tecnología en la elaboración de ladrillo, la mayoría son pequeños chircales en los cuales se necesita de manera urgente aplicar y desarrollar tecnologías ecológicas de explotación, procesamiento y comercialización, de tal manera que una alternativa es la asociación de estos pequeños productores para lograr abrir mercados de comercialización y logren ser más competitivos. (Estupiñan, 2008).

Los cultivos de flores son considerados como industria empresarial y ocupan gran parte de la mano de obra del municipio. (Estupiñan, 2008). La explotación de sal en Nemocón es de gran importancia, ya que por lo menos ocupa el tercer lugar en producción de sal y la segunda en sal gema, en la actualidad es explotada por IFI (concesión salinas), cabe mencionar que el municipio recibe regalías por dicha explotación. (Estupiñan, 2008).

El 11.4% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 64.8% a comercio, el 23.8% a servicios y el 0.0% a otra actividad. (Estupiñan, 2008). El 89.5% de la población de 5 años de Nemocón sabe leer y escribir. Es así que el 33.1 % de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 95.7% de la población de 6 a 10 años y el 82.0% de la población de 11 a 17 años. De ahí que el 47.7% de la población residente en Nemocón, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 30.6% secundaria; el 3.0% ha alcanzado el nivel profesional y el

0.6% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 9.6%. (Estupiñan, 2008). En el municipio de Nemocón cuenta con 2 establecimientos que prestan servicios a la primera infancia inscritos a la secretaria de educación.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es muy baja, la población que se encuentra en esta edad se le dificulta la oportunidad de acceder a la educación inicial, pues la infraestructura, la calidad y el material didáctico no son los mejores, al igual el municipio no cuenta con los suficientes profesores que mejoren el quehacer pedagógico de las instituciones. Las necesidades educativas que tiene el municipio de Nemocón son elevar el nivel de la población y cobertura educativa y fomentar la estadía de los niños en los jardines infantiles.

- **Municipio de Sopó**

El municipio de Sopó se localiza al norte del Distrito Capital, a una distancia de 47 km de Bogotá y a una altitud de 2.580 msnm. Limita por el norte con el municipio de Tocancipá; por el sur con el municipio de La Calera; por el oriente con el municipio de Guasca, y por el occidente con los municipios de Cajicá y Chía. Está conformado por las veredas: Agua Caliente, Aposentos, Centro Alto, Chuscal, Gratamira, Hatogrande, La Carolina, La Diana, La Violeta, Mercenario, Meusa, Pueblo Viejo y San Gabriel. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 sopo cuenta con una población total de 15.300 habitantes (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

La economía de Sopo está conformada especialmente por la agro industria dedicada a la producción de derivados lácteos, además de otras industrias especializadas en la producción de bienes para el sector de la construcción y la fabricación de fósforos, actividades comerciales 50.1%, de servicios 42.3% y financieras.

La tasa de analfabetismo es del 91%. El 58.2% de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 6.39% de la población de 6 a 10 años y el 91% de la población de 11 a 17 años. (Estupiñan, 2008). El 35.7% de la población residente en Sopo, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 31.4% secundaria; el 7.4 % la educación media técnica y la educación

tecnológica un 4.5%. El nivel profesional es del 7.3%. La población residente sin ningún nivel educativo es del 6.0%. (Estupiñan, 2008).

El municipio de Sopo cuenta con 2 establecimientos que prestan servicios a la primera infancia. De los cuales 1 es jardín infantil y el otro es una institución educativa que presta servicios hasta la media básica; los dos están inscritos a la secretaria de educación.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es baja, la población que se encuentra en esta edad se le dificulta la oportunidad de acceder a la educación inicial, pues la infraestructura y el material didáctico no es el más agradable. Sin embargo, en un estudio más detallado el DANE informa que no existe la capacitación para profesores y esto afecta la motivación hacia los estudiantes. Una de las necesidades educativas que tiene el municipio de Sopo es elevar el nivel de la población y la calidad educativa, fortaleciendo especialmente el nivel de preescolar.

- **Municipio de Tabio**

El municipio de Tabio se localiza en la Sabana de Bogotá, al norte del Distrito Capital, a una distancia de 45 km de Bogotá y a una altitud de 2.569 msnm. Limita por el norte con el municipio de Zipaquirá; por el sur con el municipio de Tenjo; por el oriente con los municipios de Cajicá y Chía y por el occidente, con el municipio de Subachoque. Está conformado por las veredas: Carron, Centro, Juaica, Llano Grande, Lourdes, Palo Verde, Río Frío Occidental, Río Frío Oriental y Salitre. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 Tabio cuenta con una población total de 20.714 habitantes (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

En Tabio, el 14.4% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 8.3% a comercio, el 37.2% a servicios y el 0.1% a otra actividad. (Estupiñan, 2008).

El 88.5% de la población de 5 años de Tabio sabe leer y escribir. Es así que el 49.2 % de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 97.8% de la población de 6 a 10 años y el 88.6% de la población de 11 a 17 años. De ahí que el 38.8% de la población residente en Tabio, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 25.5% secundaria; el 8.4% ha alcanzado el nivel profesional y el 3.0% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 6.4%. (Estupiñan, 2008). En el municipio de Tabio cuenta con 2 jardines infantiles y están inscritos en la secretaria de educación.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es muy baja, la población que se encuentra en esta edad se le dificulta la oportunidad de acceder a la educación inicial, pues el material didáctico no es el más agradable. Sin embargo, en un estudio más detallado el DANE informa que no existe la capacitación para profesores y esto afecta la motivación hacia los estudiantes. Una de las necesidades educativas que tiene el municipio de Tabio es elevar el nivel de la población y la calidad educativa, fortaleciendo especialmente el nivel de preescolar.

- **Municipio de Tenjo**

Seguidamente, el municipio de Tenjo se localiza en la Sabana de Bogotá, al norte del Distrito Capital, a una distancia de 44 km de Bogotá y a una altitud de 2.587 msnm. Limita por el norte con los municipios de Tabio; por el sur con el municipio de Funza; por el oriente con los municipios de Cota y Chía y por el occidente, con los municipios de Subachoque y Madrid. Está conformado por las veredas: Carrasquilla, Chacal, Chinche, Chitasuga, Chucua, Churuguaco, El Estanco, Guanguata, Jacalito, Juaica, La Punta, Martín Espino, Poveda 1, Poveda 2 y Santa Cruz. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 Tenjo cuenta con una población total de 16.607 habitantes (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

En Tenjo, el 4.8% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 46.8% a comercio, el 47.7% a servicios y el 0.7% a otra actividad. (Estupiñan, 2008). El 91.7% de la

población de 5 años de Tenjo sabe leer y escribir. Es así que el 46.1 % de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 95.5% de la población de 6 a 10 años y el 85.9% de la población de 11 a 17 años. De ahí que el 42.0% de la población residente en Tenjo, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 32.2% secundaria; el 5.5% ha alcanzado el nivel profesional y el 1.2% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 6.9%. (Estupiñan, 2008). En el municipio de Tenjo cuenta con 2 jardines infantiles y están inscritos en la secretaria de educación.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es muy baja, la población que se encuentra en esta edad se le dificulta la oportunidad de acceder a la educación inicial, pues la infraestructura y el material didáctico no es el más agradable. Sin embargo, en un estudio más detallado el DANE informa que no existe la capacitación para profesores y esto afecta la motivación hacia los estudiantes.

- **Municipio de Tocancipá**

El municipio de Tocancipá se localiza al norte del Distrito Capital, a una distancia de 47 km de Bogotá y a una altitud de 2.606 msnm. Limita por el norte con el municipio de Nemocón; por el sur con los municipios de Sopó y Guasca; por el oriente con los municipios de Gachancipá y Guatavita y por el occidente, con los municipios de Sopó y Zipaquirá. Está conformado por las veredas: Canavita, Centro, El Porvenir, Esmeralda, La Fuente, Tibito y Verganzo. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 Tocancipá cuenta con una población total de 23.981 habitantes (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

En Tocancipá, el 11.6% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 50.1% a comercio, el 38.1% a servicios y el 0.1% a otra actividad. (Estupiñan, 2008). El 93.6% de la población de 5 años en adelante de Tocancipá sabe leer y escribir. Es así que el 39.3 % de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 96.3% de la población de 6 a 10 años y el 89.0% de la población de 11 a 17 años. De ahí que el 39.8% de la población residente en Tocancipá, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 30.6% secundaria; el 4.4% ha alcanzado el nivel profesional y el 0.7% ha realizado estudios de especialización, maestría o

doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 8.2%. (Estupiñan, 2008). El municipio de Tocancipá cuenta con 1 establecimiento educativo que presta servicios a la primera infancia, cabe mencionar que en el momento de la visita para la aplicación del instrumento la institución ya no se encontraba en este municipio sino en Gachancipá, es decir Tocancipá no tiene un centro de atención integral a la primera infancia de carácter privado.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es muy baja, la población que se encuentra en esta edad tiene la oportunidad de acceder a la educación inicial, aunque el material didáctico no es el más agradable. Sin embargo, en un estudio más detallado el DANE informa que carecen del servicio de transporte escolar.

- **Municipio de Zipaquirá**

Por último, el municipio de Zipaquirá se localiza al norte del Distrito Capital, a una distancia de 55 km de Bogotá y a una altitud de 2.652 msnm. Limita por el norte con los municipios de Cogua y Pacho; por el sur con los municipios de Tabio, Cajicá, Sopó y Tocancipá; por el oriente, con los municipios de Cogua, Nemocón, Gachancipá y Tocancipá; y por el occidente, con los municipios de Pacho y Subachoque. Está conformado por las veredas: Barandillas, Barroblanco, El Centro, El Empalizado, El Tunal, La Granja, Páramo de Guerrero, Pasoancho, Portachuelo, Río Frío, San Antonio, San Isidro, San Jorge y Ventalarga. Según el censo realizado por el DANE en el 2005 Zipaquirá cuenta con una población total de 69.589 habitantes (Camara de Comercio de Bogota, 2006).

En Zipaquirá, el 9.1% de los de los establecimientos se dedican a la industria, el 54.3% a comercio, el 35.2% a servicios y el 1.3% a otra actividad. (Estupiñan, 2008). La población de 5 años de Zipaquirá sabe leer y escribir. Es así que el 44.8 % de la población de 3 a 5 años asiste a un establecimiento educativo formal; el 94.9% de la población de 6 a 10 años y el 85.9% de la población de 11 a 17 años. De ahí que el 35.3% de la población residente en Zipaquirá, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 35.4% secundaria; el 8.2% ha alcanzado el nivel profesional y el 1.2% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 6.6%. (Estupiñan, 2008). En el municipio de Zipaquirá cuenta con 8

establecimientos que prestan servicios a la primera infancia. De los cuales 6 son jardines infantiles y 2 centros de desarrollo.

Según el análisis del DANE en el censo que se realizó en el 2005 la asistencia escolar de la población de 3 a 5 años es muy baja, la población que se encuentra en esta edad tiene la oportunidad de acceder a la educación inicial. Sin embargo, en un estudio más detallado el DANE informa que falta apropiación y uso de nuevas tecnologías.

En cuanto a la educación de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca, es la tercera provincia con menor porcentaje de analfabetismo (11,6%), por debajo del promedio departamental (15,9%). Se estima que en el 2005 permanecieron en la provincia aproximadamente 37.458 personas que no sabían leer ni escribir. (DANE, 2005). Teniendo en cuenta que el plan de educación ha mejorado notablemente desde este año hasta el 2014, con el CONPES que sustenta la estrategia de Cero a Siempre. Sin embargo, estos datos no se encuentran certificados, ya que el último censo que realizó el DANE fue del 2005.

6.1.2 Problemas socio ambientales encontrados en la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca

En cuanto al medio ambiente, existen áreas declaradas de protección en la Provincia Sabana Centro, tales como: nacimiento de la quebrada Honda y Calderitas, en el municipio de Cagua, páramo Redondo en Zipaquirá, el cerro el Pionono en el municipio de Sopó y la quebrada Honda en la vereda Yerbabuena del municipio de Chía.

La Provincia presenta alta contaminación ambiental generada por la explotación de carbón y materiales para la construcción. (DANE, 2005). Los manejos de los residuos sólidos comenzaron a tener importancia en julio del presente año (2014) en el departamento de Cundinamarca, partiendo de que expertos holandeses han asesorado el manejo, tratamiento y disposición eficiente de los residuos sólidos en el desarrollo del acuerdo suscrito entre la administración departamental y este país europeo. Esto se genera con el fin de desarrollar programas conjuntos de gestión integral

de residuos sólidos en los 116 municipios de este departamento. (Gobernación de Cundinamarca, 2014). Sin embargo, muchos municipios desde sus alcaldías han ido manejando la separación de residuos partiendo de los hogares.

Por otro lado, la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca tiene un descontrol en la industrialización, puesto que desde el 2012 ha tenido un acelerado crecimiento industrial, el auge empresarial que se concentra en 19 de los 116 municipios ha activado el crecimiento de la contaminación y aunque este movimiento dinamiza la economía produce un desequilibrio ambiental. Algunos de estos municipios son Cota, Chía y Tocancipá. Muchos de estos municipios tienen zonas ecológicas las cuales pretenden preservar libre de la contaminación, pero con esta demanda de empresas puede llegar a afectar estos puntos. (Cundinamarca, 2013).

Los Recursos hídricos son un aspecto importante en Colombia y es por esto que ha llegado a las propuestas de gestión ambiental de la gobernación de Cundinamarca, proponiendo un diseño de reconocimiento de los esfuerzo de preservación de los campesinos cundinamarqueses, el cual fomenta una relación armónica entre el hombre y la naturaleza. Cundinamarca se abastece del rio Bogotá, por esta razón este departamento debe cuidar su fuente hídrica y diseñar estrategias que empiecen desde la cuenca alta de este rio. (Periodismo publico, 2014).

Finalmente, cabe mencionar que la prevención de desastres, es un tema que en la actualidad es prioritario, ya que en muchos lugares la naturaleza está recobrando lo que es suyo, y esto ha afectado a la comunidad, es por esto que se debe generar una cultura ecológica; para que así mismo, el riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación disminuya, puesto que se convierte en una preocupación para los habitantes. (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

7. MARCO METODOLÓGICO

La investigación se encuentra en un enfoque cualitativo, direccionado por algunas fases; que conducen a la observación y evaluación de fenómenos, estableciendo suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación. Las cuales prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento; al revisar tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis se logra proponer nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras. (Grinnell, 1997).

El enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis (Grinnell, 1997). Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del

proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama "holístico", porque se precia de considerar el "todo", sin reducirlo al estudio de sus partes. (Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

El alcance de esta investigación es exploratorio, descriptivo y propositivo. El propósito de estudios exploratorios consiste en investigar problemas poco estudiados que ayudan a identificar conceptos promisorios y a su vez preparan terreno para nuevos estudios; cuyos parámetros cumplen esta investigación, ya que al realizar una indagación en la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca acerca de la educación ambiental para la primera infancia, permite nuevos estudios y a su vez es un tema poco estudiado en esta zona. El valor del estudio exploratorio es familiarizarse con un fenómeno desconocido y obtener información para generar una posibilidad de investigar más a fondo el hecho, pretendiendo tomar un riesgo y una receptividad. (Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

El ideal del estudio descriptivo consiste en narrar los hechos exploratorios y compararlos con la teoría propuesta en el marco teórico para así poder diseñar una propuesta de trabajo enmarcada en una cartilla, la cual está abierta para nuevas investigaciones y a su vez la verificación de esta en el aula.

Seguidamente, esta investigación tiene un diseño descriptivo, puesto que esta investigación se enfoca en las experiencias individuales de los profesores de los jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca y pretende narrar esta experiencia. De acuerdo con Creswell 1998; Álvarez – Gayou, 2003 y Mertens 2005 (citado por Hernández Sampieri) este diseño se fundamenta en las siguientes primicias: (Salgado, 2007).

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos.
- El investigador confía en la experiencia del participante.

- Las entrevistas coleccionan datos y materiales para comprender la visión del participante.

La propuesta metodológica se desarrolla en cinco fases:

Fase uno: conceptualización

La primera fase enmarca una revisión bibliográfica de los documentos de índole conceptual, histórico y normativo; esta exploración permite la construcción de un marco teórico que reúne los conceptos para esta investigación, de igual forma expone las posiciones de los investigadores.

Fase dos: población y muestra

Población: la investigación está enfocada en la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca, donde se encuentra 11 municipios los cuales son: Cajicá, Chía, Cogua, Cota, Gachancipá, Nemocón, Sopó, Tabio, Tenjo, Tocancipá y Zipaquirá. En esta provincia se encuentran 194 jardines infantiles.

Muestra:

La muestra fue aleatoria por conveniencia, teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección que se construyeron a partir de los marcos referenciales.

- Los Jardines infantiles se deben encontrar en la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca.
- Los jardines infantiles deben ser avalados por la Cámara de Comercio y en el Ministerio de Educación.
- Los jardines infantiles solo deben ofrecer el servicio hasta educación preescolar.

De acuerdo a la muestra seleccionada, se solicitó a cada profesor ser participante de la investigación para suministrar la información requerida en el instrumento de la investigación.

Fase tres: Recolección de datos

Esta tercera fase está compuesta por cuatro etapas, la primera es la georeferenciación de los jardines infantiles de la provincia sabana centro de Cundinamarca, la segunda etapa es la elaboración y validación del instrumento de investigación, por medio de una prueba piloto.

La tercera etapa es la solicitud a los jardines para participar en esta investigación y la cuarta es la realización de entrevistas a un profesor del jardín infantil.

El instrumento (Ver Anexo No. 1) se construyó con cinco categorías de análisis que se describen en la Tabla No. 1, teniendo en cuenta los postulados existentes para la formulación y desarrollo del PRAE descrito por Wilches (2005), Rodríguez Carrasco (2000) y Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 1. Categorías de análisis

	Conocimiento del profesor	Propuestas pedagógicas	Recursos didácticos	Acciones pedagógicas	Resultados
Diagnóstico	X	X			
Formulación	X	X			
Diseño	X	X	x		
Ejecución	X		x	X	x
Evaluación	X	X	x	X	x

Categorías de análisis

Para recopilar la información de esta investigación se diseñó un instrumento, el cual está conformado por cinco categorías de análisis, las cuales tienen como propósito describir el proceso de educación ambiental que se ejecuta en el jardín infantil desde la mirada del profesor.

- **El Conocimiento del profesor**

Esta categoría es tomada desde la visión de Jorge Raúl Díaz Muñante (2003) como: “apropiarse de las propiedades y relaciones de las cosas, entender lo que son y lo que no son” y lo complementamos desde la mirada filosófica de Kant: “es el proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano; dicho proceso está condicionado por las leyes del devenir social y se halla indisolublemente unido a la actividad práctica”. Llegando a la conclusión de que el conocimiento es un proceso de la formación docente, el cual le da herramientas pedagógicas para proporcionar respuestas a su cotidianidad.

- **Propuestas Pedagógicas**

Esta categoría se define con la mirada de la Gobernación de Canarias en España (2000) como: “la estrategia y la idea del quehacer pedagógico plasmado en un proyecto, el cual es elaborado desde la misión, visión, filosofía y PEI del Jardín Infantil”, y se complementa con la estrategia de “Cero a siempre” específicamente con el pilar de la “exploración del medio”, en enfocar las actividades en la perspectiva de Montessori (1937), colocando pasos para desarrollar un proceso de aprendizaje; llegando a la conclusión que la propuesta pedagógica es la actividad o planeación que propone el profesor, partiendo del PEI institucional, su quehacer pedagógico y la estrategia propuesta para ejecutar dichas acciones.

- **Recursos Didácticos**

Esta categoría se retoma desde la definición de Pozo (2008), como “las herramientas físicas que utiliza el docente como apoyo para la enseñanza de la educación ambiental en los Jardines Infantiles”, y es tomada como los elementos de apoyo que el profesor emplea en sus planeaciones ambientales para hacer significativo el aprendizaje.

- **Acciones pedagógicas**

De acuerdo con Colombia aprende (2008): las acciones son “concepciones modernas que aparecen sobre el pensamiento del individuo para el desarrollo de distintos procesos”, y es tomada como el quehacer pedagógico, donde el profesor se ve inmerso en el campo educativo partiendo de sus planeaciones, al hecho de realizarlas basándose en sus conocimientos y en los recursos didácticos que posee.

- **Resultados**

Esta categoría es tomada como “los resultados son un sistema formal de determinados logros de aprendizaje, los cuales incluyen al profesor como un agente activo en la función del medio” (Parra, 2012); y es vista como la coherencia entre las propuestas pedagógicas, los recursos didácticos y la acciones que el docente emite a sus educandos, teniendo en cuenta un objetivo propuesto.

Las subcategorías de análisis se tomaron de la construcción de un proyecto pedagógico, en este caso de la construcción del PRAE, donde el diagnóstico es el conocimiento y las propuestas pedagógicas del profesor; la formulación depende del diagnóstico y se encamina con una planeación pedagógica, el diseño emerge de la planeación pedagógica, adhiriendo estrategias y recursos didácticos; la ejecución es la acción del profesor retomando lo que ha propuesto y la evaluación es el cómo y el para que evalúa a sus educandos.

Fase cuatro: análisis de información

Esta fase se realizó teniendo como base las categorías de análisis propuestas, luego se diseñó un cuadro en el cual estaban los jardines infantiles y las categorías, de allí se sacaban las tendencias que arrojaba el instrumento. Este análisis se hizo para conocer como estaba el proceso de educación ambiental en primera infancia de los jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca.

Fase cinco: discusión y conclusiones

En esta fase se realizó la redacción del documento final con el diagnóstico generado en cada jardín infantil, reconociendo las fortalezas y aspectos por mejorar al compararlo con los postulados del marco teórico.

8. RESULTADOS

La Provincia Sabana Centro de Cundinamarca fue seleccionada por ser una zona de crecimiento industrial y económico, y ser el territorio en el cual la ciudad de Bogotá se extenderá en los próximos años. Además, es atravesado por el río Bogotá uno de los más importantes de Colombia, el cual se encuentra bastante contaminado. Adicionalmente, pertenece a la zona de influencia de la Universidad de La Sabana.

Los municipios elegidos son: Cajicá, Chía, Cogua, Cota, Gachancipá, Nemocón, Sopó, Tabio, Tenjo, Tocancipá y Zipaquirá. De los cuales 8 municipios cuentan con jardines infantiles suscritos a la Cámara de Comercio y al Ministerio de Educación de su municipio.

Los tres municipios como son: Cogua, Gachancipá y Tocancipá no tienen jardines infantiles suscritos a la Cámara de Comercio, Ministerio de Educación y con los criterios de selección para

esta investigación; lo cual representa una carencia educativa afectando a la primera infancia de estos municipios, puesto que no tienen un desarrollo adecuado como lo plantea la Estrategia de Cero a Siempre (2008) y Susan Ludington (1991) al no empezar a potencializar las dimensiones del desarrollo en los primeros años de vida; sin embargo es preciso aclarar que estos municipios cuentan con educación dirigida a toda la población, pero esta se ofrece por medio de colegios públicos que ofrecen educación a partir del grado transición o centros comunitarios donde cumplen una labor de cuidado y protección a la primera infancia.

Los jardines infantiles que participaron en esta investigación contaban con la modalidad informal-formal, entendiendo educación informal como un proceso de aprendizaje continuo y espontaneo que se realiza fuera del marco de educación formal; y la educación formal como un proceso de aprendizaje continuo que abarca los niveles educativos y que conlleva una intención deliberada y sistemática. (Ministerio de Educación Nacional, 2014). El grado informal es párvulos, y los grados formales son pre-jardín, jardín y transición; cuentan con jornada mañana, son mixtos y son instituciones de calendario A.

Los jardines infantiles direccionan su actividad atendiendo a los fines de la educación contemplados en la Ley General de Educación, en la Secretaria de Educación del municipio y la Estrategia de “Cero a siempre”, y han consolidado la debida documentación institucional, como lo es: Cámara de Comercio, PEI, manual de convivencia y autorización del Ministerio de Educación Nacional para ofrecer el servicio de educación a la comunidad.

A continuación se describen los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento en cada institución, para cumplir con los estándares de ética en investigación, los nombres de las instituciones educativas se omiten:

Jardín Infantil N 1

El Jardín infantil se encuentra en el municipio de Chía, en la zona urbana, cuenta con cincuenta y cuatro (54) estudiantes en el (2014), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La mayoría

habita en la misma zona o en barrios cercanos al Jardín; tiene seis (6) profesores, dos (2) administrativos y una (1) persona de servicios generales.

El profesor no conoce la legislación que existe en Colombia sobre educación ambiental e ignora el decreto 1743 de 1994. Para el profesor la entidad que desarrolla la educación ambiental en el país es el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, y quien acompaña o puede asesorar a los jardines es la empresa de aguas del municipio. Por otro lado, el profesor expresa que la política de primera infancia se basa en las leyes que necesitan la institución y los derechos de los niños que se encuentran en un rango de edad de 0 a 6 años. Entiende que el PRAE es el “proyecto ambiental escolar” aunque en el jardín infantil no se registra una experiencia similar. No obstante, menciona que este proyecto que entiende como “la interacción entre diferentes disciplinas y se enfoca en un proyecto educativo” debe estar registrado en el PEI y la planeación curricular.

El profesor expone que la fauna representativa del municipio son animales domésticos y la flora son la rosa y clavel; rescata que el río Bogotá es la principal fuente hídrica en el municipio. Por otro lado, el profesor considera como problema ambiental la falta de educación de las personas del municipio, la falta de gestión de las basuras; y la falta de hábitos ambientales en la comunidad.

En propuestas pedagógicas, el profesor considera la educación ambiental como muy importante, asegura que el jardín tiene como principio educativo la conservación y protección de los ecosistemas, esto se afirma en los objetivos de la institución, aclara. En las actividades se realizan jornadas de reciclaje, siembra y proyectos con agua, que se registran en el planeador, por ello afirma que hace más de cinco actividades al año. Menciona que existen actividades que involucran al municipio y sus problemáticas, partiendo de la observación del medio y salidas de campo que en los dos últimos años, los niños visitaron el Parque Jaime Duque, Multiparque, granja y otros no especificados.

En recursos didácticos, el profesor menciona que el jardín cuenta con una zona verde, puntos ecológicos y recursos didácticos que son elaborados con residuos aprovechables, estos últimos se utilizan para actividades de educación ambiental; asegura que existen juegos como loterías, libros, títeres y material audiovisual que se relacionan con el cuidado del ambiente. Además, hay un conejo y un perro como mascota.

En acciones pedagógicas, el reciclaje y cuidado de las mascotas son actividades representativas, menciona que los niños tienen contacto con la naturaleza en el tiempo libre (descansos). El profesor tiene como estrategia pedagógica para la enseñanza de la educación ambiental, la lectura de cuentos, la elaboración de manualidades, interacción con material digital y salidas de campo, actividades que no sistematiza ni registra los resultados.

En evaluación, la estrategia que propone la cual describe como proyectos experienciales para ver el comportamiento de los niños y así evaluar el proceso en torno a la educación ambiental no es clara. No realizan ferias ni se involucra el municipio en las actividades que desarrolla la educación ambiental.

Jardín Infantil No. 2

El Jardín infantil se encuentra en el municipio de Cota en zona rural, cuenta con cuarenta y tres (43) estudiantes en el (2014), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La mayoría habita en la misma zona o en barrios cercanos a la Institución. Cuenta con dos (2) profesores, dos (2) administrativos y una (1) persona de servicios generales.

En conocimiento, el profesor entiende la política de Primera Infancia como “el desarrollo y derechos del niño que debe aplicarse en la población de 0 a 6 años de edad”; considera pertinente en este rango de edad el aprendizaje del niño sobre el cuidado del medio ambiente, pues considera que la educación ambiental es un área que permite “interactuar con diversas disciplinas de una forma transversal” por lo que debe registrarse en el PEI del Jardín, ya que es el documento orientador de toda la dinámica de la institución.

El profesor menciona al caballo, pollo, conejo, oveja, vaca y gallina, como los animales que representan la fauna de su municipio, considera el cilantro, la espinaca, las verduras y plantas medicinales como la flora representativa del municipio, pero desconoce la fuente hídrica que abastece al municipio donde se encuentra ubicado el Jardín.

Para el profesor un problema ambiental es la falta de gestión de basuras y la falta de hábitos ambientales de la comunidad; por ello contempla la posibilidad de que el niño(a) adquiriera habilidades y competencias ciudadanas por medio de la educación ambiental, sin embargo el docente desconoce las 3R y algún plan o proyecto ambiental que el municipio este desarrollando en torno a la educación ambiental.

El profesor considera que para el Jardín infantil la educación ambiental es importante, sustentando que se menciona dentro de los principios educativos de la institución, además enfatiza que el PEI contiene elementos pedagógicos que ayudan al cuidado y protección del ambiente.

El profesor expresa que en los objetivos de formación que propone la institución se incluye solamente el reciclaje; sin embargo en el planeador se registran actividades de educación ambiental como: la siembra y el cuidado del agua, lo que considera un aporte para la mitigación de los problemas ambientales que presenta el municipio donde se encuentra el Jardín.

El profesor menciona como recursos didácticos un vivero, la zona verde de la institución, puntos ecológicos y materiales hechos con residuos aprovechables, aunque enfatiza que el mejor recurso son las TICS para la enseñanza del respeto y cuidado de la naturaleza. El Jardín no tiene una mascota ni cuenta con recursos didácticos para la enseñanza del cuidado del agua y la energía.

El profesor plantea que realiza actividades pedagógicas como: reciclaje, reutilización de residuos sólidos, salidas pedagógicas y cuidado de una planta; además menciona que el estudiante en su tiempo libre tiene contacto con la naturaleza. La estrategia pedagógica es la explicación a los estudiantes de la temática ambiental y después se remiten a la acción.

El profesor no está informado de los programas del municipio ni tiene acercamiento con otros jardines para realizar actividades ambientales, por ello sus acciones fuera del Jardín solo se enmarcan en salidas pedagógicas, específicamente a Panaca, Jardín Botánico de Cota, Bioparque y Parque Jaime Duque.

El profesor expresa que la estrategia que utiliza para evidenciar el desarrollo del pensamiento ecológico en los niños, es la “investigación práctica”, ya que permite evaluar al niño por medio de preguntas, talleres, videos y hechos prácticos. Otra estrategia es la participación del niño en ferias y celebraciones institucionales para exponer trabajos en material reciclable. Finalmente el profesor identifica que el niño conoce la flora y fauna que pertenece a su municipio, además de adquirir hábitos como la separación de residuos y contribuir al racionamiento de agua y luz dentro del jardín.

Jardín infantil No. 3

El jardín se encuentra en el municipio de Cajicá, en zona rural, cuenta con cuarenta (40) estudiantes en el (2014), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La mayoría habita en la misma zona o en barrios cercanos a la Institución. Cuenta con ocho (8) profesores, tres (3) administrativos y una (1) persona de servicios generales.

El profesor afirma que no conoce la legislación que existe en Colombia sobre educación ambiental, pero sostiene que el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, el Ministerio de Educación y la alcaldía Municipal son las entidades que se encarga de la dirección de la educación ambiental en el país, y quien apoya el desarrollo de educación ambiental en los jardines es Colciencias.

También afirma conocer la Política de Primera Infancia en Colombia y la define como “política que consiste en dar educación a todos los niños que se encuentren en un rango de edad de 0 a 6 años, buscando bienestar social”. El profesor define el PRAE como “Proyectos ambientales escolares” pero no lo relaciona con el PEI, afirma que el documento institucional que debe contemplar la educación ambiental en el jardín es el PEI, no el PRAE.

El profesor menciona que la educación ambiental es “un logro que adquieren las comunidades para proteger y cuidar el ambiente, participando en la solución de los problemas ambientales”. Aunque, este concepto no lo relaciona con la práctica ya que no conoce la flora y fauna del municipio, y del contexto solo conoce la fuente hídrica que queda cerca al jardín.

El profesor identifica como problemas ambientales “las familias no reciclan”, “la cantidad de vehículos en el municipio”, contaminación en el aire, en aguas y auditiva; falta de manejo de residuos y falta de hábitos ambientales en la comunidad”. Sin embargo, afirma conocer un plan que la alcaldía municipal desarrolla en el manejo del reciclaje. Para el profesor, las competencias que desarrollan los niños desde la educación ambiental son “ciudadanas, cognitivas, estéticas, corporales y axiológicas”.

Para el jardín, según el profesor, la educación ambiental es bastante importante, ya que se contempla en el PEI, uno de los objetivos de formación es la separación de residuos, cuidado de recursos como agua y energía, respeto por la naturaleza y reconocimiento del entorno natural. Por lo que el profesor involucra en su planeador actividades ambientales como “visita a cultivos”, caminatas y lectura del libro “ecología con amor a la naturaleza”. Cabe aclarar que el libro es un cuento que creó el jardín. Considera que dentro de sus planeaciones soluciones que benefician al municipio como lo es la separación de residuos y salidas de campo donde se incluyen las tres R.

En recursos didácticos, el plantel cuenta con vivero, aula ambiental, rincón ecológico, zona verde y la granja está en proceso, se considera recursos también los puntos ecológicos y materiales hechos con residuos reciclables, especialmente en plástico. El profesor recuerda el uso imágenes, rompecabezas, loterías, bloques, títeres y cuentos para la enseñanza del cuidado del agua y energía, además de fortalecer valores que ayudan a la preservación de la naturaleza. El jardín cuenta con una mascota visual, el cual es un koala que se encuentra dibujado en una de las paredes del jardín infantil y es muy representativo para los estudiantes.

En acciones pedagógicas, se menciona el reciclaje, la reutilización de residuos, campañas de preservación de los recursos naturales, y el cuidado de una planta. Además, los estudiantes realizan en su tiempo libre actividades que involucran la naturaleza. El profesor afirma tener varias estrategias pedagógicas para involucrar el cuidado y el respeto por la naturaleza, algunas de estas estrategias son: lectura de cuentos, juegos o rondas, actividades de convivencia, elaboración de manualidades y salidas de campo a Panaca y río Frio. Menciona tener permanente contacto con la alcaldía y otros jardines, pero no se especificó qué tipo de relación.

El profesor afirma que la evaluación se realiza con observación de las acciones diarias de los estudiantes, además se contrasta con los índices de consumo de energía y agua del plantel. Otro método evaluativo es la realización de una feria ambiental.

Jardín Infantil N 4

El jardín infantil se encuentra en el municipio de Tabio, en la zona urbana. Cuenta con sesenta y cinco (65) estudiantes en el presente año (2014), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La mayoría habita en la misma zona o en barrios cercanos a la Institución. Cuenta con cinco (5) profesores, dos (2) administrativos y una (1) persona de servicios generales.

En conocimientos, el profesor afirma no conocer la legislación que existe en Colombia sobre educación ambiental, pero identifica al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible como el encargado de la educación ambiental en el país; en cuanto a los jardines, considera que el apoyo lo brinda la UMATA. Respecto a la política de primera infancia en Colombia, afirma conocerla y la relaciona como “los derechos de los niños en Colombia”. Al igual que los demás profesores asegura que la educación ambiental desarrollada por el Jardín debe consignarse en el PEI, no en el PRAE, aunque conoce su definición. El profesor tiene una idea amplia de ambiente y desconoce la fauna y flora de la región, aunque menciona el río Bogotá como una fuente hídrica importante en el municipio.

Considera como problemas ambientales: la falta de gestión administrativa de los órganos gubernamentales, la falta de educación de las personas del municipio que relaciona con la falta de hábitos ambientales de la comunidad del municipio, y la falta de reciclaje en las familias. Sin embargo, conoce un proyecto ambiental que lidera la alcaldía el cual consiste en la limpieza del río Bogotá. Reconoce que la forma de mitigar estos problemas es la formación de competencias ciudadanas en los niños e inculcar el concepto de las tres R, aunque no lo conoce a profundidad, se evidencia confusión en algunos términos utilizados.

El profesor considera la educación ambiental muy importante, explicando que se refleja en los principios educativos y objetivos de la institución, de los cuales se mencionan: la separación de

residuos, cuidado de los recursos, respeto y cuidado de la naturaleza y reconocimiento del entorno natural, las cuales se materializan en el planeador y las salidas pedagógicas, que según él, son bastantes.

Como recursos didácticos se relacionan el vivero del jardín, zona verde y puntos ecológicos. Describe la elaboración de elementos pedagógicos a partir de material reciclable, pero también cuenta con elementos hechos a partir de otros materiales como material vegetal, arcilla y plástico que vincula con la enseñanza del cuidado y conservación de agua y energía, pero no es evidente ni clara la relación entre el objetivo pedagógico y el recurso didáctico. Aclara que otros materiales del jardín como rompecabezas, loterías, libros, bloques, material para manualidades, títeres, material audiovisual y material tecnológico se utilizan para la enseñanza del cuidado y la conservación de la naturaleza, no especifica cuál es la estrategia pedagógica. El jardín no cuenta con mascota.

El reciclaje, la reutilización, las campañas de prevención del cuidado de recursos naturales y las salidas pedagógicas fortalecen la formación ambiental del niño o niña. En el tiempo libre los estudiantes realizan actividades en contacto con la naturaleza. La estrategia pedagógica que utiliza el profesor para involucrar el cuidado y el respeto por la naturaleza son: lectura de cuentos, juegos, actividades de convivencia, elaboración anualidades, interacción con material audiovisual, actividades de reciclaje a través de socio dramas y salidas pedagógicas, específicamente dos en los dos últimos años. El profesor afirma que el jardín mantiene relación con la alcaldía del municipio pero no con otros jardines, que es muy complicado.

El jardín no cuenta con una estrategia de evaluación clara y estructurada, solo se realiza observación del éxito de cada actividad pero no se conoce el desarrollo de los niños frente a la temática que interesa en este estudio. Un dato específico que reporta él profesor es el ahorro de energía y agua que existe en la factura mensual de servicios públicos.

El Jardín Infantil No. 5

Se encuentra en el municipio de Tenjo, en la zona rural. El jardín infantil cuenta con sesenta (60) estudiantes (2014), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La mayoría habita en la misma zona o en barrios cercanos a la Institución. Cuenta con diecisiete docentes (17), dos (2) administrativos y una (1) persona de servicios generales.

El profesor no conoce la legislación que existe en Colombia sobre educación ambiental y afirma que el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible junto con el Ministerio de Educación Nacional son los encargados de dirigir la educación ambiental en el país, pero que para el jardín infantil la empresa de agua del municipio es la que debe brindar apoyo. Al igual que los casos anteriores el profesor conoce la política de primera infancia en Colombia y la define como “política que habla sobre los derechos de los niños que se encuentran en un rango de edad de 0 y 6 años, y de la constitución política Colombiana”.

El PRAE se entiende “proyecto ambiental escolar” y ambiente como “la naturaleza que le rodea”, y tiene un concepto claro de educación ambiental ya que la define como “la habilidad de adquirir conocimientos, valores y estilos de vida frente al ambiente”. A diferencia de la tendencia en la investigación, este profesor afirma que la ley 115 de 1994 contempla la educación ambiental para las instituciones educativas y los documentos institucionales que cumplen con esta exigencia es el PEI y los planeadores curriculares.

El profesor no conoce la fauna representativa de la región, ya que solo menciona generalidades al respecto. En cuanto a la flora menciona la agricultura, la rosa, la papa y el maíz; y no conoce ningún río cerca al jardín infantil. Por otro lado, considera un problema ambiental la falta de educación de las personas, las empresas presentes en el municipio la falta de hábitos ambientales en la comunidad. Sin embargo, conoce el proyecto ambiental del municipio, el cual se enmarca en una campaña de residuos orgánicos.

Se considera la educación ambiental muy importante para el desarrollo de los niños, lo cual se refleja en algunos principios educativos como el fortalecimiento del cuidado y la protección del ambiente, sustentados en objetivos como: cuidado de los recursos naturales y el respeto y cuidado por la naturaleza. Dentro del planeador el profesor registra actividades que se relacionan con el

manejo del agua, residuos, reciclaje y actividades artísticas; además, elementos como el entorno natural y los problemas ambientales (humo, río y fábricas) también son tenidos en cuenta. Hace énfasis en salidas de campo y el uso de las tres R.

El profesor menciona tener una zona verde en el jardín, además de tener puntos ecológicos y recursos didácticos elaborados en material reciclado como láminas y videos. El profesor menciona que utiliza el plástico y el material reciclable como recursos didácticos y aclara que el material audiovisual y tecnológico tiene una directa relación con la enseñanza, cuidado y respeto a la naturaleza; el jardín infantil no cuenta con mascota.

El profesor realiza actividades pedagógicas como: campañas de preservación de recursos naturales, salidas pedagógicas y cuidado de una planta. El estudiante realiza actividades en contacto con la naturaleza en su tiempo libre y el profesor utiliza la lectura de cuentos, la elaboración de manualidades, la interacción del material audiovisual y salidas de campo para involucrar el cuidado y el respeto por la naturaleza. El profesor afirma desarrollar actividades relacionadas con el reciclaje, manualidades, campañas y proyecto ambiental. El jardín no se involucra en actividades del municipio pero si tiene una relación estrecha con otros jardines en cuanto a la educación ambiental; en los dos últimos años han tenido cuatro salidas pedagógicas: granja, Diversity, Museo de los niños y Faunaticos.

En evaluación, el profesor utiliza una estrategia de sensibilización acompañada de guías para evidenciar el desarrollo del pensamiento ecológico en los niños. Sin embargo, no se considera como una estrategia estructurada de evaluación. Un dato específico del buen trabajo en educación ambiental es el ahorro de agua y energía, evidente en los recibos de servicios públicos.

Jardín infantil N 6

Se encuentra en el municipio de Nemocón, en la zona urbana. La institución cuenta con ciento treinta y dos (132) estudiantes (2014), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La mayoría habita en la misma zona o en barrios cercanos a la Institución. Cuenta con doce (12) profesores, tres (3) administrativos y uno (1) persona de servicios generales.

El profesor afirma conocer la legislación que existe en Colombia sobre educación ambiental y la denomina “comparando ambiental”, pero manifiesta que no conoce alguna ley que exija la enseñanza de educación ambiental en primera infancia y tampoco conoce el Decreto 1743 de 1994. Subraya que el Ministerio de Ambiente y Desarrollo sostenible es el que dirige el desarrollo de la educación ambiental en el país. En el jardín quien apoya el desarrollo ambiental es la UMATA. En contraste con los anteriores profesores, desconoce la política de primera infancia en Colombia, solo menciona que la edad que comprende es de 0 a 6.

El profesor entiende por PRAE “proyectos ambientales escolares” y por ambiente “todo lo que le rodea”. Además, define educación ambiental como “el proyecto educativo que proporciona al estudiante habilidades para solucionar problemáticas ambientales”. No conoce la fauna y flora representativa ya que menciona como representantes “animales industriales” y “mascotas”, y la variedad de cultivos de flores. Pero dice conocer el río más cercano al jardín, el “Río Checua”.

El profesor considera como problemas ambientales la falta de gestión administrativa de los órganos gubernamentales, las familias no reciclan, la falta de educación de las personas del municipio, la falta de manejo de residuos sólidos y líquidos y la falta de hábitos ambientales en la comunidad. Desconoce proyectos ambientales que lidere el municipio y considera que el niño puede desarrollar competencias ciudadanas, cognitivas, estéticas y corporales desde la educación ambiental.

En propuestas pedagógicas el profesor considera importante la educación ambiental. Además, se contempla como principio educativo la conservación y protección del entorno natural y lo soporta en los objetivos como: separación de residuos, cuidado de los recursos, reconocimiento del entorno natural y respeto hacia la naturaleza. Las materializa en planear actividades como salidas a entornos naturales cercanos al jardín y clasificación de basuras, salidas de campo y el principio de las tres R.

El profesor menciona que el plantel no cuenta con ningún espacio físico que contribuya a la educación ambiental, pero si cuentan con puntos ecológicos como recursos didácticos elaborados

a partir de material reciclable como: plástico y material vegetal, sin embargo en estos recursos no se encuentran elementos didácticos para el cuidado del agua y la energía. El profesor considera que el rompecabezas, libros y material para manualidades tienen una relación con la enseñanza del cuidado del respeto y la enseñanza de la naturaleza. El jardín no tiene mascota.

El profesor realiza actividades pedagógicas como: reciclar, reutilización del material reciclable, campañas de presencias de recursos naturales y salidas pedagógicas y caminatas. Los estudiantes no cuentan con el tiempo libre para el contacto con la naturaleza y las estrategias pedagógicas que utiliza el docente para involucrar el cuidado y el respeto por la naturaleza son: lectura de cuentos, elaboración de manualidades, actividades de convivencia y salidas de campo.

El jardín infantil desarrolla actividades relacionadas con el reciclaje como el tratamiento de basuras, no tienen una estrecha relación con otros jardines ni con el municipio. En los dos últimos años han realizados dos salidas, una a Panaca y la otra a “Macanu”.

El profesor menciona que la estrategia que utiliza para desarrollar el pensamiento ecológico en los niños es la lectura, charla y actividad. El jardín infantil tiene como estrategia de evaluación, la tradicional y la elaboración de manualidades para conocer el progreso de formación ambiental en los niños. Finalmente, en el jardín se ven resultados de ahorro de agua y energía en los respectivos recibos. Los estudiantes realizan la separación de residuos, tienen una feria donde se observa los materiales realizados con material reciclable y los estudiantes reconocen la fauna y flora de su municipio, según los resultados mostrados por el profesor.

El Jardín Infantil N 7

Se encuentra en el municipio de Sopo, en la zona urbana. La institución cuenta con noventa (90) estudiantes (2014), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La mayoría habita en la misma zona o en barrios cercanos a la Institución. Cuenta con nueve (9) profesores, dos (2) administrativos y una (1) persona de servicios generales.

El profesor no conoce la legislación en Colombia sobre educación ambiental y afirma que la educación ambiental en el país la dirige el Ministerio de Educación Nacional y la alcaldía municipal. En cuanto a los jardines reciben el apoyo de la CAR y la UMATA para el desarrollo de educación ambiental. Afirma conocer la política de primera infancia en Colombia y la explica como “las leyes de infancia y adolescencia desde hace cuatro a cinco años, los riesgos como docentes y el manejo con los niños” [sic] y afirma que según la legislación nacional la primera infancia en Colombia es de 0 a 6 años.

El profesor define el PRAE como “proyectos ambientales escolares, ambiente como “todo lo que le rodea” y educación ambiental como “las habilidades que adquieren las personas para solucionar los problemas ambientales”. Por otro lado, afirma conocer la ley del Ministerio de Educación Nacional que exige la enseñanza de educación ambiental para la primera infancia y la describe como “proyectos transversales”. No conoce el decreto 1743 de 1994. Desconoce la fauna representativa de la región, ya que solo nombra como representantes a: ratones, vacas y animales domésticos. En cuanto a la flora menciona que Sopó tiene paramo y lo representativo es el frailejón y las parasitas, lo cual es acertado. Además, menciona que el río más cercano al jardín el llamado la “Quebrada de la Moya”.

El profesor considera como problema ambiental la contaminación de las cuencas hídricas, las empresas del municipio, la falta de gestión administrativa de órganos gubernamentales, la inseguridad, la falta de manejo de residuos sólidos y líquidos. El profesor afirma conocer el proyecto ambiental de la alcaldía del municipio y la define como PRAE. Además, considera que las habilidades y competencia que se pueden desarrollar en los niños desde la educación ambiental son: ciudadanas, cognitivas, estéticas, corporales y axiológicas.

El profesor considera muy importante la educación ambiental, se reflejan en los principios educativos de la institución específicamente en el cuidado, conservación y protección del ambiente, se sustenta en los siguientes objetivos de formación: separación de residuos, respeto y cuidado a la naturaleza, cuidado de los recursos y reconocimiento del entorno natural.

El profesor contempla en su planeador actividades de educación ambiental de manera interdisciplinar, tiene en cuenta el entorno natural donde se encuentra el jardín y las problemáticas ambientales como: botar basura. Sus propuestas de formación son actividades que generen conciencia, enseñar al niño la relación hombre-naturaleza, salidas de campo y el principio de las tres R.

El profesor afirma tener vivero, zona verde y puntos ecológicos para sus actividades académicas. Los recursos didácticos son elaborados a partir de material reciclable, pero también se utilizan videos para el cuidado del agua y la energía. El profesor menciona que emplea el plástico y el material reciclable para la elaboración de recursos didácticos y considera que el rompecabezas, la lotería, los libros, bloques, material para manualidades, títeres apoyan la formación en la enseñanza del respeto y cuidado de la naturaleza. El jardín no tiene mascota.

Las acciones pedagógicas son: reciclar, reutilizar, campañas de prevención de recursos naturales, salidas pedagógicas y cuidado de una planta. El profesor afirma que los estudiantes realizan actividades en su tiempo libre en contacto con la naturaleza. También utiliza estrategias como: lectura de cuentos, juegos o rondas infantiles, actividades de convivencia, elaboración de manualidades, interacción de material audiovisual y salidas de campo para involucrar el cuidado y respeto por la naturaleza; adicionalmente desarrolla actividades de reciclaje en fechas especiales como: el día de la familia y tiene un proyecto llamado ecosistemas. El profesor tiene una relación estrecha con el municipio pero no interactúa con otros jardines infantiles. En los dos últimos años han realizados 5 o más salidas pedagógicas, entre ellas al “supermercado, al campo y a la quebrada de la moya”.

El jardín no tiene una estrategia de evaluación para conocer el progreso de educación ambiental en los niños, pero el docente manifiesta realizar observaciones de los comportamientos de los niños y preguntas para conocer el proceso del niño frente a las actividades realizadas. En el jardín se han visto resultados de ahorro de agua y energía, además menciona que “los estudiantes separan residuos, y conocen la fauna y flora de su municipio” [sic]. Finalmente, se muestran los materiales hechos con material reciclable a los padres de familia.

El Jardín Infantil N 8

Se encuentra en el municipio de Zipaquirá, en la zona urbana. El jardín infantil cuenta con ciento cincuenta (150) estudiantes (2014), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La mayoría habita en la misma zona o en barrios cercanos a la Institución. Cuenta con doce (12) profesores, tres (3) administrativos y una (1) persona de servicios generales.

El profesor entiende la Política de Primera Infancia como: "documento que habla sobre el desarrollo y los derechos del niño, quien debe encontrarse en un rango de edad de 0 a 6 años", en esta edad el profesor considera pertinente el aprendizaje del niño sobre educación ambiental, puesto que para el profesor esta área consiste en "interactuar con diversas disciplinas de una forma transversal" con ayuda del PRAE, el cual el profesor define como: "Proyectos ambientales escolares", sin embargo para él la educación ambiental debe encontrarse en el PEI del Jardín.

Por otro lado el profesor menciona a los animales domésticos, como los animales que representan la fauna de su municipio, igualmente menciona que las rosas son la flora de su municipio, y a su vez desconoce el río que abastece de agua al municipio donde se encuentra ubicado el Jardín. El profesor considera como un problema ambiental la falta de gestión de basuras que se encuentran en el municipio, la falta de hábitos ambientales de la comunidad; por ello contempla la posibilidad de que el niño(a) pueda adquirir habilidades y competencias ciudadanas por medio de la educación ambiental, sin embargo el docente desconoce las 3R y proyectos ambientales del municipio.

El profesor considera que para el Jardín infantil la educación ambiental es importante, sustentando que en el PEI se contemplan elementos pedagógicos que ayudan al cuidado y protección del ambiente y principios como el cuidado y la conservación del medio ambiente. Pero expresa que el único objetivo de formación que se propone el jardín infantil es el reciclaje, lo cual se verifica en el planeador.

El profesor manifiesta que con el material reciclado, el profesor construye recursos didácticos, sin embargo el docente señala que el material tecnológico es mejor para la enseñanza

del respeto y cuidado de la naturaleza. Por otro lado el Jardín no tiene una mascota ni zona verde, ni cuenta con recursos específicos para la enseñanza del cuidado del agua y la energía.

El profesor realiza actividades pedagógicas como: Reciclaje, reutilización del material reciclado y salidas pedagógicas. No está informado de lo que hace el municipio ni tiene acercamiento con otros Jardines para realizar actividades ambientales, por ello sus acciones fuera del Jardín solo se enmarcan en salidas Pedagógicas, específicamente cuatro en los últimos dos años a: Panaca y Parque Jaime Duque. El profesor expresa que no tiene ninguna estrategia de evaluación diferente a la tradicional.

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca se encuentran 194 jardines, entre estos se encuentran hogares comunitarios, centros de desarrollo infantil regulados por la alcaldía y jardines con educación preescolar regulados por la secretaria de educación municipal o departamental. Se seleccionaron 11 jardines teniendo en cuenta los documentos del Ministerio de Educación y la Cámara de Comercio de Bogotá, específicamente uno por cada municipio, sin embargo en el desarrollo de la investigación se evidenció que solo 8 jardines cumplían con los criterios definidos para esta investigación, lo cual es preocupante ya que al no encontrar jardines infantiles que contribuyan a la formación integral en primera infancia es contraproducente para las metas que el país se ha impuesto frente al bienestar de niños y niñas y especialmente para el desarrollo del niño. Lo menciona Piaget (1970) “los niños deben vivenciar cada etapa de su desarrollo de acuerdo a la edad y contexto”, por tanto se deben generar espacios de formación para tal fin.

Los Jardines Infantiles indagados en la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca, cuentan con algunas acciones que fortalecen la educación ambiental en los niños de primera infancia, sin embargo no son significativas porque existen vacíos en la estructura del proceso pedagógico y académico realizado por el profesor, como también existe la tendencia a trabajar una sola temática, el reciclaje.

Se evidencia que los profesores participantes en la investigación tienen interés en desarrollar competencias ambientales en los niños, pues expresan que la educación ambiental es muy importante para la primera infancia, ya que a través de esta, se pueden fortalecer dimensiones del desarrollo, y darles herramientas para que sean ciudadanos responsables con el cuidado y preservación de su entorno natural.

El proceso de desarrollo de la educación ambiental en los jardines infantiles presenta vacíos desde los conocimientos del mismo profesor, la generalidad en la zona de estudio es el desconocimiento de las normas y leyes existentes en Colombia para la educación ambiental y la atención a la primera infancia; esto afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el impacto que puede tener el acto educativo dentro de una comunidad. Las leyes, nomas y resoluciones son las que definen las metas de un país, si el docente desconoce el contenido de estas no podrá emplearlas dentro de su quehacer pedagógico y por tanto tiene el riesgo de quedar descontextualizado.

Se evidencia que Colombia necesita capacitar a sus profesionales frecuentemente, especialmente a los educadores, pues la educación es la base para el crecimiento intelectual, social, económico y cultural del país, lo menciona Wilches Chaux (2000) “la educación no es solo dar un conocimiento, pues este va más allá, es algo transversal, lo cual se convierte en un modo de ser, de pensar, de aprender, de enseñar y de actuar” por ende los profesores deben ser agentes activos, para ello debe contar con herramientas que se encuentren a la vanguardia de las exigencias pedagógicas y académicas del momento.

Asimismo se evidencia limitaciones en los profesores, pues se considera que falta mayor responsabilidad ambiental, ya que el rol activo en el desarrollo del pensamiento ambiental de sus

estudiantes no es claro y se considera que falta mayor precisión en sus propuestas. Aunque cabe rescatar que hay profesores que siendo empíricos hacen trabajos impactantes para que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo en torno a la educación ambiental, Chaux (2000) indaga la importancia de la historia personal y cultural del docente en su quehacer pedagógico y resaltan la importancia de estos elementos en el aula.

Dewey (1900) afirmó que los niños no llegan a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los profesores pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el objetivo de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1899, pág. 25); por ello es importante que los profesores tengan una estrategia de evaluación diagnóstica donde identifiquen conocimientos previos en sus estudiantes, lo cual no se encontró, no hay un proceso riguroso para conocer los hábitos y costumbres ambientales de sus estudiantes en el inicio del desarrollo pedagógico.

Es importante mencionar que cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro impulsos innatos que llevan a: comunicar, construir, indagar y expresarse de forma más precisa, además de llevar consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive; al profesor le incumbe la tarea de utilizar esta “materia prima” para orientar las actividades hacia “resultados positivos” (Mayhew y Edwards, 1966, pág. 41).

Por otro lado, los profesores consideran que los recursos didácticos para la enseñanza de la educación ambiental pueden ser aquellos que tienen en el aula y emplean cotidianamente en las diferentes áreas, sin conocer el uso que tiene cada elemento. Según María Montessori (1900) los recursos didácticos siempre deben tener un objetivo que facilite el aprendizaje del estudiante en algún tema, estos recursos no solo ayudan a desarrollar habilidades, y cada elemento contribuye en algún objetivo específico de la educación, por ello es necesaria la clasificación de los elementos didácticos según uso, contenido y fin.

Las acciones pedagógicas encontradas no son las más adecuadas para un buen desarrollo de la educación ambiental, pues las acciones que realizan algunos profesores son restringidas al aula, el pilar de la exploración, de la política de primera infancia de Colombia menciona que los

niños deben tener contacto con su entorno y de allí obtener aprendizajes ambientales; lo menciona Dewey (1895) la educación requiere que la escuela se convierta en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya”, por esto es importante que los profesores generen espacios académicos donde los niños vayan asumiendo responsabilidades con su entorno natural y mayor relación con el mundo externo.

Con esta investigación se encontró que la enseñanza de la educación ambiental no es interdisciplinaria ni transversal, lo menciona Carrasco (2010), para un buen proceso de educación ambiental debe existir diagnóstico, profundización, proposición y acción; lo cual los profesores no realizan, no proponen actividades educativas que integren estos procesos; y cuando se realiza, lo hacen de manera incompleta, especialmente en los diagnósticos, para realizar una acción o planeación que contribuya al medio ambiente debe existir un proceso; según Sierra (1900) es identificar conocimientos previos, utilizar elementos didácticos, los cuales deben ser apropiados para la temática a desarrollar e ir acorde con la edad. Es importante mencionar que algunos profesores hacen procesos de educación ambiental desde su experiencia empírica, pero que son significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, ejemplo de ello es el Jardín N 4, registran cuentos ambientales, rincones ecológicos que contribuyen al desarrollo de la educación ambiental

Lo anterior afecta significativamente la formación de una cultura ambiental en la ciudadanía. Al respecto UNESCO (2000) menciona que la base de las competencias ciudadanas se encuentran en los primeros años de vida, es decir que la cultura de una comunidad se forja desde la primera infancia. Se entiende por cultura como “el conjunto de estrategias que a lo largo de la existencia se han desarrollado de una forma integral para relacionarlas con el entorno y sus dinámicas” (Chaux, 2000), es decir, construcción de territorio, lo que implica que los agentes educativos reconozcan su entorno, dinámicas y el tipo de relación que mantienen con los ecosistemas.

En la zona de estudio, se identifica que el profesor no tiene un conocimiento amplio del territorio donde se encuentra el jardín, por ende, no identifica la historia cultural de la comunidad,

lo que genera dificultades al transmitir este conocimiento a sus estudiantes. Es importante mencionar que el territorio es el resultado del matrimonio indisoluble entre la dinámica de los ecosistemas y la dinámica de las comunidades (Chaux, 1998), es decir, es producto de la relación infinita de las manifestaciones culturales de una comunidad y el comportamiento del ecosistema. Esta relación se ha visto afectada por algunas acciones de las comunidades, por ello, el objetivo principal de la educación ambiental lo establece Chaux (1998) “es la contribución del restablecimiento de los diálogos directos y vivenciales de los niños y niñas con el cosmos”, lo cual no se evidencia en los profesores indagados ya que no proponen acciones de dialogo con los ecosistemas de la región ni con las problemáticas ambientales que lo afectan. Además, hay desconocimiento de los planes o proyectos que el gobierno local implementa para lograr un territorio ambiental y sostenible.

Otro resultado que la investigación arrojó fue que los municipios de Cogua, Gachancipá y Tocancipá no registran Jardines infantiles con los criterios de esta investigación, además se encontraron los siguientes datos del DANE en cuanto a la educación en estos municipios:

Según el DANE en el censo del 2005 el municipio de Cogua, Gachancipá y Tocancipá, presentaron las siguientes necesidades educativas: ampliar la cobertura educativa al 100% para la primera infancia, fomentar y controlar la inclusión de los niños en los jardines infantiles para garantizar sus estudios e incentivar a los niños para que culminen satisfactoriamente sus estudios, por esta razón aún no han implementado jardines infantiles con las condiciones que requiere esta investigación. (Estupiñan, 2008), este último reporte que realizó el DANE fue hace nueve años y hasta el momento la cobertura en cuanto atención a la primera infancia no ha tenido mayor avance.

Para generar un mayor análisis de los resultados y ampliar algunos datos de relevancia para la indagación, a continuación se genera un análisis por cada una de las categorías definidas para esta investigación. De lo ocho jardines indagados se extrae la siguiente información:

Conocimientos del profesor

El ejercicio de la educación ambiental en los ambientes formales de educación exigen unos criterios muy claros que son descritos en el decreto 1743 de 1994, y Chaux (1998), Lo ratifica; dentro de estos criterios se describe los conocimientos que el profesor tenga de la temática. Entendiendo el conocimiento como apropiarse de las propiedades y relaciones de las cosas, entender lo que son y lo que no son. (Muñante (2003)

En la zona de estudio se evidencia que los profesores no identifican la legislación que existe en Colombia sobre educación ambiental, ni tampoco registran amplios conocimientos de las estrategias que se deben utilizar para el desarrollo de la educación ambiental en el jardín infantil. Existen bastantes vacíos frente al conocimiento de los ecosistemas presentes en el municipio y los elementos biológicos importantes para el desarrollo de la región como por ejemplo: fuentes hídricas.

Los profesores afirman no conocer ninguna legislación diferente a la constitución en educación ambiental, en atención para la primera infancia algunos manifiestan conocerla pero no tienen mayor información sobre la misma. Los profesores deben actualizarse cada año sobre los cambios que ha tenido la política. Es importante que el profesor reconozca que en el país existe la ley 115 de 1994 con el objetivo de formar permanente, personal, cultural y social fundamentándose en una concepción integral de la persona; esta ley en su artículo número cinco propone un acceso al conocimiento de manera ambiental para fortalecer la cultura.

Como se mencionó en el marco referencial, Colombia tiene una estructura normativa y legal bastante amplia para la protección y conservación de los ecosistemas. En este marco se encuentra El Decreto 1743 de 1994 que rige la educación ambiental para todos los niveles de educación en el país, y que gran parte de los profesores dicen no conocer.

Otro aspecto que evidencia el vacío legal de los profesores es que consideran la política de primera infancia en Colombia, como un documento que habla sobre “las leyes de infancia y adolescencia, los riesgos que el docente puede tener en el manejo de los niños en el aula y los derechos de los niños”, esta concepción que tiene el profesor sobre dicha política, si bien no es equívoca, se aleja del fundamento de dicha política, pues es un compendio de una estrategia integral

de atención de niños de 0 a 6 años, para potencializar habilidades y mejorar el bienestar de esta población.

Los jardines infantiles están desarticulados con las propuestas de las alcaldías de cada uno de los municipios, ya que los profesores afirman no conocer ni incluirse en actividades o proyectos que esté realizando la alcaldía; lo cual muestra una falta ante el decreto 1337 de 1978, el cual exige el apoyo de entes gubernamentales para el desarrollo ambiental del municipio. Vygotsky (1925) propone un aprendizaje cooperativo, el cual consiste en fortalecer el conocimiento entre colegas o niños de su misma edad, por esto es importante que los profesores se incluyan en las actividades sociales, ya que este tipo de acciones fortalecen el quehacer pedagógico y la labor en el aula.

Otro resultado es que los profesores reconocen el PRAE como proyecto ambiental escolar, además reconocen que es el documento que direcciona los proyectos transversales que se realizan en colegios para la formación de hábitos ambientales, sin embargo siete jardines no realizan proyectos transversales ambientales, solo el jardín N 3 realiza actividades interdisciplinarias teniendo como eje central la educación ambiental, pero no se encuentra sistematizado.

Los profesores de los jardines N3, N4, N5, y N7 entienden la educación ambiental como un logro que todo individuo obtiene al comprender la naturaleza y el ambiente, para generar soluciones, esta definición se constata con lo planteado por la UNESCO (2010): “los individuos como las comunidades comprenden la naturaleza y el medio ambiente, adquieren conocimientos valores y habilidades prácticas para realizar acciones responsables y eficaces en prevención y solución de problemas ambientales”. Es importante que los profesores entiendan educación ambiental desde esta perspectiva ya que podrían generar actividades de discusión para ir creando conciencia desde la visión del infante.

Por otro lado los profesores de los jardines N1, N2, N6 y N8 definen educación ambiental como el proyecto educativo que proporciona al estudiante habilidades para solucionar problemáticas ambientales, esta definición concuerda con lo que se plantea el PRAE, lo cual es importante, ya que entienden la educación ambiental como un proceso que aporta al desarrollo de una comunidad con activa participación del infante. Teniendo en cuenta las definiciones que

eligieron los profesores, se puede deducir que comprenden la definición de educación ambiental desde una postura activa, propositiva y formativa, lo cual aporta para la educación, ya que como bien lo mencionó Malaguzzi (1976) Los educandos aprenden por medio de la observación para después desarrollar sus propios proyectos de creación, sin embargo la guía del educador es indispensable para la formación.

Los profesores de los jardines indagados no conocen la flora y la fauna de sus municipios, profesores de los jardines N1, N2, N3, N4, N5, N6 y N8 enmarcan la flora en lo que diariamente ven, pero no profundizan en lo que es nativo de su municipio, puesto que la mayoría de los profesores caracterizan a los cultivos de flores (rosas, clavel y margarita), como la flora representativa de su municipio, sin embargo constatando con lo representativo de cada municipio se encuentra un vacío en cuanto a este conocimiento. Los cultivos de flores son distintivos, pero en el campo económico, esto no significa que sea la flora representativa del municipio. El jardín N7 menciona que la flora representativa de su municipio es el frailejón y el árbol Vanes, lo cual es muy acertado ya que Sopó cuenta con paramos donde se produce este tipo de flora. Asimismo, los profesores de los jardines infantiles enmarcan la fauna como los animales domésticos y de granja, pero no conocen que animales son nativos del municipio.

El conocimiento de la fauna es indispensable cuando se quiere fortalecer la dimensión socio afectiva a los estudiantes, pues como bien lo menciona Chaux (2000), el tener una mascota o una planta es un soporte para llevar la praxis al aula, puesto que tras estos seres vivos pueden girar muchos conocimientos, sin embargo los profesores no dimensionan la importancia de la fauna en la vida de sus estudiantes, al no hacer de este conocimiento algo vivencial y exploratorio. Conocer la flora y la fauna es de suma importancia para el profesor pues así puede transmitir el conocimiento acertado y a su vez puede fortalecer un sentido de pertenencia a los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo mencionado por los profesores, se puede afirmar que no tienen un conocimiento de territorio, lo cual puede afectar el proceso de educación ambiental en el jardín infantil; lo menciona Freire (1971) “el profesor es un modelo a seguir para el educando, por ello todo conocimiento que el educado tenga se lo otorgara”, por ello si el profesor no reconoce su territorio, el estudiante tampoco lo hará y aunque existen teóricos como Dewey (1882) que afirma

que la familia debe participar activamente en el proceso educativo del niño, para que este adquiera nueva información; los profesores deben ser conscientes que el estudiante convive más de la mitad del día con ellos y que todo lo que se les muestre, los niños los adquirirán, además de que siempre existirá un principio de corresponsabilidad para la labor de educar.

El profesor analiza que gracias a la enseñanza de la educación ambiental se desarrollan competencias ciudadanas, cognitivas, estéticas, corporales y axiológicas, estas habilidades se pueden fortalecer si el profesor aplica la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987), quien necesita apoyarse de un modelo pedagógico actual que se adapte a las características de los estudiantes; la tendencia del profesor en la zona de investigación es utilizar un modelo tradicional, el cual no contempla el aprendizaje significativo que propone Ausubel (1990), por ello es adecuado que las actividades que planteen los profesores apunten o tengan elementos para cada una de las inteligencias múltiples y así el estudiante podrá tener mejores resultados y fortalecer sus diferentes dimensiones.

Por otro lado los profesores frente de las tres R no tienen suficiente claridad, los conceptos de reciclar, reducir y reutilizar suelen confundirse, se evidencia errores en la clasificación de las basuras y el tratamiento de estas. Si bien, conocen de manera general la estrategia de las 3R, el profesor debe tener profundo conocimiento para lograr un proceso acertado, especialmente aquellos jardines que han definido como centro del proyecto ambiental el reciclaje.

Para finalizar, Jhon Hopkins (1850) menciona que es importante y urgente que las entidades adelanten procesos de capacitación para los docentes para que la calidad en la educación mejore. Por ende, se evidencia como falta gubernamental la falta de regulación y la no promoción de capacitaciones para fortalecer el conocimiento del docente en cuanto a esta temática. Ya que la exigencia mundial es el fortalecimiento de la educación ambiental; sin embargo se aclara que los profesores no deben tomar una postura pasiva, que culpen a otras entidades por la falta de conocimiento, ya que en la actualidad existen diversas herramientas que apoyan la autoformación.

Categoría Propuestas Pedagógicas

Las propuestas pedagógicas son una etapa fundamental en el proceso de la enseñanza ya que es aquella donde el profesor tiene en cuenta el diagnóstico del entorno, los conocimientos académicos y las necesidades de los estudiantes del Jardín.

Los profesores mencionan que para el jardín infantil la importancia de educación ambiental es alta, lo cual es importante para un buen inicio de proceso, sin embargo se encuentran muchos aspectos por mejorar; al constatar con lo que exige el pilar de la exploración del medio que plantea el Ministerio de educación Nacional Colombiano (MEN, 2000) se podría decir que al centrar el proceso pedagógico ambiental en actividades como el reciclaje, no cumple con los objetivos propuestos en este estamento y a su vez no se enmarca en la metodología propuesta por Montessori que este pilar propone para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje. La separación de residuos sólidos ayuda a la formación de hábitos y está en marcada en un primer paso hacia el reciclaje, pero exige la guía del profesor para lograr interiorizar esta concepción.

El jardín N 3 propone actividades de siembra, sin embargo esta actividad solo estaría apuntando a uno de los objetivos de la UNESCO denominado: “Toma de conciencia”, puesto que el profesor por medio de actividades como la recolección de basuras y la agricultura, inculcan al estudiante hábitos que pueden irse fortaleciendo con nuevas acciones. Sin embargo, como lo plantea Malaguzzi (1980), el proceso debe ser amplio y si se realiza desde una sola actividad debe estar muy bien estructurada para satisfacer las necesidades de aprendizaje e involucrar diferentes elementos del ambiente.

Estas actividades como acercamiento a la educación ambiental es bastante positivo para la formación, ya que por medio de los hábitos, se pueden ir construyendo ideas y estilos de vida en los estudiantes, teniendo en cuenta la teoría de Susan Ludington (1980), la estimulación ayuda a desarrollar los procesos cognitivos y potencializar las dimensiones del desarrollo y los hábitos incrementan posibilidades de estilos de vida, por ello es importante que los profesores propongan actividades que lleven a una integralidad, sin embargo es preciso decir que aún faltan bastantes aspectos para que estos jardines tengan una propuesta pedagógica integral y pertinente con las exigencias normativas y contextuales de la región, ya que como Sierra (1990) lo sustentaba, si solo

se realizan actividades y no están articuladas a una propuesta pedagógica o a un adecuado proceso pedagógico, quedaran en actividades espontaneas desarticuladas con los objetivos institucionales.

En general las propuestas pedagógicas que plantean los jardines infantiles indagados tienen un acercamiento a la formación de hábitos, lo cual es positivo para un contexto como el de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca, pues este territorio necesita acciones que se multipliquen para el cuidado y la preservación del ambiente, además esta provincia cuenta con lugares de reserva natural que necesitan de la participación de la comunidad para permanecer, especialmente si se quiere un país sustentable, ya que esta zona es de vital importancia para la economía del país. Sin embargo es preciso fortalecer las actividades que proponen los jardines, si nos remitimos a Malaguzzi (1980) se puede afirmar que no necesitamos crear nuevos modelos pedagógicos, sino adaptar los existentes y mejorarlos para así potencializarlos, para una cultura propia del territorio colombiano y enfocada hacia el ser, saber y saber hacer.

Las propuestas pedagógicas planteadas por los jardines presentan deficiencias en el sustento teórico ni apuntan a un desarrollo integral del pensamiento ambiental en los niños y niñas de primera infancia, además hace falta mayor estructuración, se plantean mas como acciones puntuales que como proyecto institucional de formación ambiental.

Categoría Recursos Didácticos

Los recursos didácticos para la enseñanza de educación ambiental que proponen los profesores son los recursos digitales, pero de acuerdo con Montessori (1910), el aprendizaje de la naturaleza debe ser vivencial, por ende el recurso tecnológico no es una herramienta adecuada para la enseñanza de educación ambiental, no obstante este recurso puede servir como apoyo para actividades como la multiplicación de la información, formando una telaraña de conocimiento entre pares como lo menciona Chaux (2000) lo que podría generar espacios que contribuyan a la formación y capacitación de colegas en formación ambiental

Los elementos didácticos que se encuentran en los jardines infantiles tienen una misión educativa en cuanto a fortalecer dimensiones cognitivas, un ejemplo claro es el rompecabezas que

potencializa operaciones lógico matemáticas y espaciales; sin embargo este tipo de material no es el más adecuado para fortalecer o enseñar educación ambiental, pues estos recursos didácticos deben ser más vivenciales, ya que si el niño logra hacer conexión con lo que aprendió puede generar conocimientos, es preciso rescatar que los docentes tiene una iniciativa de educación ambiental el intentar incluir diferentes elementos didácticos en el aula, lo cual es enriquecedor si lo manejan como actividad previa para identificar los conocimientos de los alumnos. UNESCO (2000) refiere que cualquier material que se encuentre dentro del aula puede servir a la formación de hábitos ambientales, siempre y cuando el recurso sea explorado de manera asertiva

Es importante mencionar que los elementos didácticos son necesarios en el aula de clase y tienen un fin pedagógico a un área específica (Montessori, 1940), en este caso es indispensable que los elementos tengan estrecha relación con el cuidado, protección y conservación del ambiente, por ello los mejores recursos didácticos que el profesor puede emplear se encuentran en la misma naturaleza; además el contacto del niño con la naturaleza ayuda a fortalecer sus diferentes dimensiones e ir construyendo conocimientos a partir de la experiencia, lo cual es muy favorable para la educación ambiental.

Los recursos didácticos existentes en el jardín no son utilizados por los profesores de manera óptima y eficaz, pues los recursos que se necesitan para fortalecer al niño en competencias ambientales se encuentran en el entorno y en la didáctica que el profesor utilice para incorporarlos en el aula, de manera interdisciplinar. Pero, en estos municipios encontramos un jardín infantil en la zona de Cajicá, el cual utiliza su zona verde como recurso educativo y aunque este jardín no lo tome como un aporte pedagógico en la didáctica, hace uso de estos de manera empírica lo cual es significativo para los estudiantes e importante para esta investigación, ya que por medio de la experiencia van fortaleciendo valores y acciones que contribuyen a una formación ambiental.

Otro aspecto importante en esta categoría son los rincones ecológicos, los cuales varios Jardines manejan, estos espacios fortalecen la educación ambiental, pues que al ser uso de ellos van incrementando acciones de cuidado y preservación y a la vez a los niños se les va inculcando hábitos de conservación.

Categoría Acciones Pedagógicas

En acciones pedagógicas, se materializa la propuesta pedagógica y es donde el profesor desarrolla su máxima capacidad como pedagogo y los niños participan activamente. En primera infancia el hecho de convertirse en un sujeto activo se convierte en una etapa fundamental, puesto que el niño va interiorizando el conocimiento y a su vez va explotándolo con las personas que le rodean, pues como bien lo mencionaba Vygotsky: (1930) “el aprendizaje humano presupone a una naturaleza y un proceso educativo, donde el niño se vuelve artífice de su propio conocimiento”

Los profesores de los jardines infantiles no realizan actividades para proyectos escolares, se evidencia que estas no apuntan a un objetivo interdisciplinar, ya que solo trabajan en la elaboración de materiales, los cuales no tienen un fin distinto a la decoración de un lugar, esto se sustenta en la teoría de las hermanas Agazzi (1990) quienes dicen que la educación ambiental y el uso de los materiales reciclados deben tener un fin educativo y a su vez práctico para desarrollar alguna competencia intelectual en el niño, sin embargo se podría decir que estos jardines apuntan a uno de los objetivos del milenio planteados por la UNESCO (2000), ya que están utilizando el material reciclable para darle un nuevo uso. Se deduce que esta acción tiene una semejanza con el objetivo de Remida en Italia, el cual consiste en reutilizar cualquier elemento para darle nuevo uso, pero falta un sustento teórico práctico para que sea un proceso significativo en el niño y en el profesor.

Uno de los jardines infantiles plantea actividades como el socio-drama, el cual consiste en que el profesor les brinda a los estudiantes una problemática ambiental y ellos por medio del teatro deben solucionarla, sin embargo este tipo de actividades debe ir acompañadas de una explicación del profesor que se enmarque en ejemplos cotidianos para que los niños lo logren acoplar a su vida. Otro propone el cuidado de una planta, lo cual es muy importante para desarrollar competencias de cuidado y protección, es importante que el profesor sea un excelente guía en este proceso ya que por medio de esta estrategia se pueden trabajar dimensiones: estéticas, económicas, sociales, culturales e intelectuales, lo sustenta Chaux (1999), la planta puede ser un eje temático para la contribución de la educación en el ambiente.

Por otro lado, los profesores afirman realizar salidas pedagógicas para fortalecer habilidades ambientales a Multiparque y Diversity, estos lugares no son los más adecuados para fortalecer habilidades en educación ambiental ya que el fin de estos parques es ofrecer al niño un ambiente de destreza lúdica, sin embargo si el profesor puede intervenir en manejo de basuras, respeto por el entorno ambiental, y cuidado de los elementos que los niños encuentren en estas salidas, podría formar estilos de vida.

Por otro lado, algunos profesores plantearon salidas al Jaime Duque, Panaca, Macanu, Faunaticos y Jardín Botánico los cuales si tienen una estrecha relación con la enseñanza de hábitos ambientales, pues el ambiente proporciona el cuidado y respeto por la naturaleza, pero es necesario que el profesor sirva de guía para explicarle al niño la importancia del hábita y su responsabilidad moral con estos ambientes, además luego realizar actividades socio-afectivas donde el niño pueda expresar ideas referentes a estas salidas; y de esta manera podría ser un ejercicio de evaluación.

Las acciones que desarrollan los profesores de los jardines infantiles no están bien estructuradas para apuntar a un objetivo de la enseñanza de hábitos ambientales, puesto que si se sustenta en el pilar de la exploración, descrito por el Ministerio de educación Nacional, los niños necesitan una serie de procesos para lograr interiorizar y comprender la educación ambiental y así lograr proyectarla en su cotidianidad, estos procesos parten de actividades que ayuden a evidenciar los conocimientos previos de los estudiantes, otras que identifiquen las necesidades de los niños frente al tema, algunas que conozcan los interés de los niños y finalmente algunas que sigan un orden jerárquico, esto se sustenta en la teoría de Sierra (2007) acerca de actividades y proyectos de aula, donde el interés es educar a niños activos con su entorno. (SIERRA, 2007).

Teniendo en cuenta lo mencionado, es preciso que se conozca el vínculo de corresponsabilidad que deben tener los profesores, los padres de familia y la comunidad para fortalecer y mejorar la educación colombiana, pero sobre todo para generar habilidades en pro al ambiente.

Categoría Evaluación

La evaluación es un proceso constante que necesita ser guiado por el profesor pero a su vez tener una participación activa en los niños, un proceso evaluativo en primera infancia no se debe enmarcar en una enumeración, pues los niños necesitan tener bases sólidas y orientaciones claras para fortalecer sus aspectos por mejorar, por ello un estilo adecuado para la evaluación en primera infancia debería ser cualitativo.

Los jardines infantiles no cuentan con una estrategia de evaluación clara y coherente con la educación ambiental, algunos mencionan que esta se ve en el diario vivir y otros que es tradicional, sin embargo el jardín infantil debe establecer una forma para evidenciar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que la formación ambiental, la labor docente y el desenvolvimiento del niño en espacios ambientales; según el pilar de la exploración del medio descrito por el Ministerio de Educación Nacional, este es interdisciplinar y necesita de las otras áreas para ir generando hábitos y destrezas en los niños que contribuyan a la conservación y protección del ambiente.

También se puede decir que una estrategia que utilizan los profesores de los jardines infantiles es por medio del cuidado del propio cuerpo de los niños, para así relacionarla con el medio, esto no solo fortalece la dimensión socio afectiva y estética sino también la cognitiva y el lenguaje, sin embargo necesita del docente para realizar constantes comparaciones con la naturaleza y lo que le rodea al niño, esta estrategia es un buen indicio para apuntar a una estrategia evaluativa, pero necesita de bases sólidas y objetivos claros.

En general en esta categoría se puede decir que con las estrategias de evaluación que están utilizando los jardines así no sean las más rigurosas y sistemáticas se puede observar la toma de conciencia del principio del cuidado y preservación de ambiente; además los jardines mencionan que en los recibos públicos se ve el ahorro de agua y energía, lo cual es positivo para la contribución del medio ambiente.

9.1 Impacto de la investigación.

El impacto que tuvo esta investigación en los jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca fue significativo, puesto que el enfoque cualitativo permite conocer y explorar entornos nuevos. Así mismo, la educación ambiental en primera infancia no es un tema nuevo, pero tampoco ha sido indagado con la rigurosidad que se requiere. En Colombia, las estrategias de educación ambiental se han centrado en la educación básica y media, descuidando de alguna manera la educación para la primera infancia.

En primera medida, y como resultado paralelo se evidenció que la política de primera infancia no es bien conocida por los profesores de los jardines infantiles. En segundo lugar las estrategias del gobierno para adelantar programas de educación ambiental no están llegando a este tipo de instituciones. Lo que genera vacíos en la formación de la persona, ya que Piaget (1976) menciona que la primera infancia es la edad donde se establecen las bases para todos los aprendizajes durante la vida, por ello, si no se contempla la formación ambiental en este nivel, será difícil contar con una población educada ambientalmente. La UNESCO (2012) es clara al manifestar que la educación ambiental es dada en el ahora para ser practicada en el mañana, es decir, es una educación hecha para cumplir con las metas de sostenibilidad acordadas por los diferentes países.

Otro aporte fundamental de la investigación fue un instrumento de investigación pertinente con la temática, se evidencia que las categorías seleccionadas permiten una lectura concreta y facilita la comprensión de la realidad. A partir de ello se podría generar otras investigaciones y elaboración de materiales que aporten al desarrollo de la educación ambiental en primera infancia.

Por tal motivo los autores de esta investigación propusieron la realización de una cartilla ambiental interdisciplinar, la cual está compuesta por conceptos que logran llegar al entendimiento de la educación ambiental en primera infancia, además cuenta con ejercicios que el profesor puede desarrollar para el aprendizaje significativo en los jardines de la Provincia Sabana Centro.

10. CONCLUSIONES

Al finalizar la investigación se puede decir que el desarrollo de la educación ambiental en primera infancia en la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca no es nulo, se registran experiencias importantes que aportan a la formación ambiental de los niños y niñas. Sin embargo, estas experiencias no son producto de una estrategia interdisciplinaria, transversal y estructurada, sino que corresponden a intereses particulares de los profesores que proponen actividades desde su experiencia empírica, pero que difícilmente se registran en documentos o se socializan en otros ambientes académicos. Asimismo, son propuestas que presentan algunas deficiencias que es importante mencionar:

- Falta mayor conocimiento de los profesores de la ley y las normas que rigen la educación ambiental y la educación en primera infancia, lo que dificulta enmarcar sus actividades en los objetivos nacionales de desarrollo ambiental que se ha impuesto el país.
- Falta mayor conocimiento de los ecosistemas presentes en los municipios, como también, de las actividades que adelanta la alcaldía para así generar estrategias de integración del niño o la niña con las necesidades de su municipio.
- Los profesores de los jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca no tienen establecido un modelo pedagógico ni una estructura pedagógica, que se enfoque en la enseñanza de la educación ambiental, por ende afecta el proceso de aprendizaje del niño ya que no tienen un método constante para que el niño adquiera un conocimiento ambiental.

- Los materiales didácticos, que se encuentran en los jardines infantiles tienen un uso diferente para cada asignatura, sin embargo el profesor no identifica este uso para desarrollar la educación ambiental.
- Los profesores de los jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca tienen la iniciativa de fortalecer en los niños la clasificación de basuras y la siembra, pues así el niño va tomando una postura positiva para el cuidado y preservación del territorio.
- La acción más destacada en los jardines infantiles es el reciclaje.
- Los jardines infantiles de la Provincia Sabana Centro de Cundinamarca no tienen establecida una estrategia de evaluación para la enseñanza de educación ambiental. Esta estrategia se puede desarrollar tomando en cuenta los tipos de evaluación como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Los municipios como Cogua, Gachancipá y Tocancipá no cuentan con jardines infantiles regulados por el Ministerio de Educación Nacional, pues estas etapas del niño las han adherido a instituciones educativas con diferentes niveles de formación, lo cual es contraproducente para el desarrollo integral de la primera infancia.
- Colombia tiene un acercamiento a la educación ambiental en primera infancia por medio de leyes y lineamientos, sin embargo no cuentan con un delegado proactivo para direccionar y evaluar estamentos como son: el pilar de la exploración del medio y el decreto 1743 de 1994.

11. RECOMENDACIONES

- Los gobiernos locales y nacionales generen estrategias de capacitación en educación ambiental para los profesores de primera infancia, como también, facilitar la interacción entre pares para lograr un avance significativo en la temática.
- Los entes nacionales prioricen el desarrollo de la educación ambiental desde los primeros años de vida, como también fortalecer las instituciones que se dedican exclusivamente a la formación de primera infancia.
- Generar redes donde exista participación de la empresa, el órgano gubernamental, universidades para proponer lineamientos específicos para la formación ambiental en Colombia.
- Que los jardines infantiles generen espacios concretos para la formación de hábitos y costumbres ambientales en los niños.
- Generar desde la administración de los jardines infantiles espacios de formación y discusión para que los profesores se interesen más por el conocimiento de su entorno natural y municipio.
- Ampliar la investigación a otras zonas del país.
- A partir de los resultados obtenidos en esta investigación generar recursos didácticos que fortalezcan la práctica docente en educación ambiental en primera infancia.

12. BIBLIOGRAFÍA

- Agazzi, H. (1892). *Repositorio de educación*. Obtenido de Repositorio de educación: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97733/Monitor_10345.pdf?sequence=1
- Agencia Europea de Medio Ambiente. (1998). *Medio Ambiente en Europa*. Luxemburgo: Dobris.
- Alcaldía de Cajica. (2014). *Alcaldía de Cajica*. Obtenido de Alcaldía de Cajica: Alcaldía de Cajica
- Alcaldía de Nemocon. (2014). *Alcaldía de Nemocon*. Obtenido de Alcaldía de Nemocon: <http://www.nemocon-cundinamarca.gov.co/index.shtml>
- Alcaldía municipal de Cajica. (27 de Noviembre de 2013). *Cajicá, modelo de educación en Cundinamarca según la Gobernación*. Obtenido de Cajicá, modelo de educación en Cundinamarca según la Gobernación: <http://cajica.gov.co/index.php/desarrollo-social/direccion-de-educacion/item/683-cajica-modelo-de-educacion-en-cundinamarca-segun-la-gobernacion>
- Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). *Desarrollo Infantil y construcción del mundo social*. Bogotá: Uninorte.
- Asamblea Nacional Constituyente. (04 de Julio de 1991). *Alcaldía de Bogotá*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de Alcaldía de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Bachman, L. (Noviembre de 2008). *Ministerio de educación Argentina*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de Ministerio de educación Argentina: <http://www.me.gov.ar>
- Belgrado. (13-22 de Octubre de 1975). *Temas educativos*. (P. Garcia, Ed.) Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de Temas educativos: <http://www.banrepcultural.org/node/32962>
- Burgúes, J. G., Alvares, N., & Magariños, A. (1992). *La información para el medio ambiente : presente y futuro*. Madrid: MOP.
- Camara de Comercio de Bogota. (2006). *Caracterizacion economica*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014, de Caracterizacion economica: http://empresario.com.co/recursos/page_flip/compromiso_colectivo/Caracterizacion_economica_empresarial_sabana/files/assets/basic-html/page28.html
- Campbell, & Dickenson. (2000). *Inteligencia naturalista*. Argentina: Troquel.
- CAR. (2005). *Politica Nacional de educacion ambiental*. Obtenido de Política Nacional de educación ambiental: http://hermesoft.esap.edu.co/esap/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_8023.pdf
- Castro, A. L., & Vizacaino, J. R. (2012). *Comisión Intersectorial de Primera Infancia Atención Integral: Prosperidad para la primera Infancia*. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, W. (1988). *la vulnerabilidad global*.
- Chia, A. d. (2014). *Secretaria de educación*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014, de Secretaria de educación: http://sac.gestionsecretariasdeeducacion.gov.co:2380/crm_sed_v30/default.php?ent=25175
- Children, F. R. (2013). *Centro Loris Malaguzzi. Remida The Creative Recycling Centre. Reggio Children atelier*. Recuperado el 06 de Febrero de 2014, de Centro Loris Malaguzzi.

- Remida The Creative Recycling Centre. Reggio Children atelier:
<http://www.reggiochildren.it/atelier/remida/?lang=en>
- Cogua, A. d. (10 de Noviembre de 2011). *Alcaldia de Cogua*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014, de Alcaldía de Cogua: <http://cogua-cundinamarca.gov.co/index.shtml?apc=v-xx1-&x=2054801>
- Comenio, J. A. (1998). *Didactica*. Mexico: Porrúa.
- Comisión intersectorial de primera infancia. (Octubre de 2012). *De cero a siempre*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de De cero a siempre:
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Comisión mundial del medio ambiente y el desarrollo. (1992). *Nuestro futuro comun*. Madrid: Alianza.
- CONPES Social. (Diciembre de 2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia. "Colombia por la primera infancia". Bogotá, República de Colombia.: Departamento Nacional de Planeación.
- Cota, A. d. (26 de Septiembre de 2012). *Alcaldia de Cota*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014, de Alcaldía de Cota: <http://www.cota-cundinamarca.gov.co/index.shtml?apc=v-xx1-&x=1724685>
- Cundinamarca, R. (17 de Octubre de 2013). *El Tiempo*. Obtenido de El Tiempo:
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13128239>
- DANE. (2005). *Caracterización*. Recuperado el 13 de Marzo de 2014, de http://empresario.com.co/recursos/page_flip/compromiso_colectivo/Caracterizacion_economica_empresa_sabana/files/assets/basic-html/page18.html
- Davis, J. M. (2008). ¿Como sería la educación para la sustentabilidad en la primera infancia? Un caso participativo de enfoque en todos los escenarios. *La contribución de la Educación inicial para una sociedad sustentable.*, 20 - 25.
- Desarrollo de educacion ambiental. (2014). *Ciudad verde ciudad viva*. Obtenido de Ciudad verde ciudad viva: <http://www.sedema.df.gob.mx/educacionambiental/index.php/educacion-ambiental/que-es-educacion-ambiental>
- Duque, H. (2006). *Desarrollo integral del niño*. Bogota: San Pablo.
- EPA. (28 de Febrero de 2014). *United states Environmental Protection Agency*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de United states Environmental Protection Agency:
<http://www.epa.gov>
- Estupiñan, L. Y. (2008). Diagnóstico de necesidades educativas de los once municipios de la zona de influencia de la Universidad de la Sabana. *Diagnóstico de necesidades educativas de los once municipios de la zona de influencia de la Universidad de la Sabana*. Chia, Cundinamarca, Colombia.
- Fernandez, J., & Sampetro, Y. (2006). *Ministerio de Agricultura, alimentacion y medio ambiente España*. Obtenido de Ministerio de Agricultura, alimentacion y medio ambiente España:
http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/viaje-educambiental-espana_tcm7-13605.pdf
- Fonseca Amaya, G., & Ussa Cristiano, E. (2011). *El PRAE un proyecto de investigación. herramienta didáctica SED - UD*. Bogotá: Secretaria de Educación de Bogotá.
- Franco, M. C., & Salgado, M. (1995). *Educacion Ambietal*. Santa Fe de Bogota.
- Freire, P., & Mastrángelo, S. (2011). *Politica y educación*. Mexico: Siglo Veintiuno.
- Galvis Hernandez, G. (23 de Mayo de 2011). *Kien y Ke, el placer de saber, ver y oír mas*. Recuperado el 31 de Octubre de 2014, de Kien y Ke, el placer de saber, ver y oír mas:

- <http://www.kienyke.com/kien-escribe/la-educacion-ambiental-como-eje-de-la-politica-ambiental/>
- Gardner. (2001). *Teoría de las Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gobernación de Cundinamarca. (2008). *Historia provincia sabana centro*. Obtenido de Historia provincia sabana centro:
http://www.cundinamarca.gov.co/wps/portal/Home/Cundinamarca.gc/ascundi_municipios/contenidos/ccundi_municipios
- Gobernación de Cundinamarca. (09 de Julio de 2014). *Gobernación de Cundinamarca*. Obtenido de Gobernación de Cundinamarca:
<http://www.cundinamarca.gov.co/wps/portal/Home/Prensa.gc/asgaleriadenoticias/ascontenidosgaleriadenoticias/cnoticia-cundinamarca/holanda>
- Gobierno de Costa Rica. (2011). *Bandera azul ecológica*. Obtenido de Bandera azul ecológica:
<http://banderaazulecolologica.org/>
- Gomez, S., Gutierrez, D., Hernandez, A., Hernandez, C., Lozada, M., & Mantilla, P. (2008). Factores bióticos y abióticos que condicionan la biorremediación pseudonomas en suelos contaminados por hidrocarburos. *Nova*, 104.
- González, D. E. (2014). *Psicología Online*. Obtenido de Psicología Online:
http://www.psicologia-online.com/infantil/inteligencias_multiples.shtml
- Hoyuelos, A., & Cabanellas, I. (Diciembre de 1996). Malaguzzi y el valor cotidiano. Pamplona.
- Ibáñez, M. E. (2000). *La Educación ambiental en los países de la unión europeo: una necesidad en los albores del siglo XXI*. Recuperado el 27 de Febrero de 2014, de La Educación ambiental en los países de la unión europeo: una necesidad en los albores del siglo XXI:
www.fmneduacion.com.ar/recursos/educambiental.htm
- M.Davis, J. (2009). ¿Cómo sería la educación para la sustentabilidad en la primera infancia? En I. Pramling, & Y. Kaga, *La contribución de la Educación inicial para una sociedad sustentable*. (págs. 20-25). Montevideo: Tradinco S.A.
- Machado, P. (24 de Septiembre de 2007). *I congreso internacional de educación ambiental*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de I congreso internacional de educación ambiental:
<http://www.ceida.org>
- Marena. (2010). *Secretaría de medio ambiente y recursos naturales*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de Secretaría de medio ambiente y recursos naturales: <http://www.marena.gob.ni>
- MEN. (1988). *MEN*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de MEN:
<http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178050.html>
- MEN. (08 de Febrero de 1994). *Ministerio de educación*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de Ministerio de educación: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (03 de Julio de 2005). *Colombia aprende*. Recuperado el 13 de Marzo de 2014, de Colombia aprende: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-81637.html>
- MEN. (03 de Diciembre de 2007). *Ministerio de educación*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de Ministerio de educación:
http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- MEN. (05 de Julio de 2012). *Alcaldía de Bogotá*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de Alcaldía de Bogotá:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=48262>

- Ministerio de agricultura, a. y. (2012). *Magrama*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de Magrama: <http://www.magrama.gob.es>
- Ministerio de ambiente. (Julio de 2002). *LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A NIVEL NACIONAL*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A NIVEL NACIONAL: <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA/2007225/lecciones/capitulo1/08-laeducacionambnal.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (Agosto - Septiembre de 2005). *Altablero*. Recuperado el 13 de Febrero de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (12 de Mayo de 2009). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-189922.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia aprende*. Obtenido de Colombia aprende: http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc24.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Referentes técnicos de educación Inicial. *Documento 20. Sentido de la Educación Inicial*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e impresiones S.A.
- Ministerio de Medio Ambiente. (22 de Diciembre de 1993). *Alcaldía de Bogotá*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de Alcaldía de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=297>
- Ministerio de medio Ambiente, MEN. (Julio de 2012). Política Nacional de Educación Ambiental. Bogotá, Colombia: Gobierno Nacional .
- Novo, M., & Murga, a. (2010). Educación Ambiental y Ciudadanía Planetaria. *Eureka* , 8.
- ONU. (29 de Junio de 2000). *The earth character in action*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de The earth character in action: <http://www.earthcharterjordan.org/>
- ONU. (03 de Septiembre de 2002). *Cumbre de Johannesburgo*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de Cumbre de Johannesburgo: <http://www.cinu.org>
- Panama, L. d. (01 de Julio de 1992). *Ley de educación ambiental en Panama*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de Ley de educación ambiental en Panama: <http://www.anam.gob.pa>
- Parasova, D. N., & Zaitsev, V. (1997). Educación sostenible en Rusia. *Universidad Mendeleev de tecnología química*, 168.
- Parra, M. P. (2012). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Educación y pedagogía* N 4, 62.
- Periodismo publico. (21 de Junio de 2014). *Periodismo publico*. Obtenido de Periodismo publico: <http://periodismopublico.com/Cundinamarca-implementa-estrategias-de-cuidado-del-recurso-hidrico>
- Peru, M. d. (2007). *Ministerio de educación de Peru*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de Ministerio de educación de Peru: <http://www.minedu.gob.pe>
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño : imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento del niño: estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1981). *Seis estudios de la Psicología*. Barcelona: Seix barral.
- POZO, J. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Romero, O. d. (2012). *Ustadistancia*. Recuperado el 31 de octubre de 2014, de Ustadistancia: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENC>

- IAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Pedagogia%20con%20enfasis/Mesa%201%20septiembre%2020/Oliverio%20moreno.pdf
- Salgado, A. C. (21 de Septiembre de 2007). *Investigación cualitativa*. Obtenido de Investigación cualitativa: file:///C:/Users/cuesm09/Downloads/Dialnet-InvestigacionCualitativa-2766815.pdf
- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Semarnat. (25 de Noviembre de 2013). *Secretaria de medio ambiente y recursos naturales*. Recuperado el 05 de Marzo de 2014, de Secretaria de medio ambiente y recursos naturales: <http://www.semarnat.gob.mx>
- SIERRA, M. L. (2007). "Formas de Ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva". *Revista Lenguaje*, p.133 - 166 v.35.
- Sociedad Agrícola Colombiana . (2002). *Guía ambiental para el subsector floricultor*. Bogota : Ministerio del medio Ambiente.
- Sopó, A. d. (01 de Febrero de 2014). *Alcaldia de Sopó*. Recuperado el 15 de Febrero de 2014, de Alcaldia de Sopó: <http://sopo-cundinamarca.gov.co/index.shtml?apc=v-xx1-&x=1824994>
- Tavarelli, G. M. (Dirección). (2007). *Maria Montessori, Una Vita per i bambini* [Película].
- UNED. (S.f). *UNED*. Recuperado el 13 de Marzo de 2014, de UNED: <http://www.uned.es/122049/>
- UNESCO. (1985). *Programa de educación ambiental para profesores e inspectores de ciencias sociales de enseñanzas medias*. España: los libros de las cataratas.
- UNESCO. (1993). *Como construir un programa de educación ambiental*. España: Los libros de la catarata.
- UNESCO. (1994). *Principios fundamentales para el desarrollo de la educación ambiental no convencional*. España: Los libros de la catarata.
- UNESCO. (1996). *Comision internacional sobre la educacion para el siglo XXI*. Obtenido de Comision internacional sobre la educacion para el siglo XXI.
- UNESCO. (5-9 de Octubre de 1998). *UNESCO*. Recuperado el 13 de Marzo de 2014, de UNESCO: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/shd-s.html>
- UNESCO. (NA de NA de 2001). *UNESCO*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf>
- UNESCO. (2008). *La contribucion de la educacion inicial para una sociedad sustentable*. Paris: Co- UNESCO.
- UNICEF. (2001). *UNICEF unete por la niñez*. Recuperado el 06 de Marzo de 2014, de UNICEF unete por la niñez: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_sowc01_sp.pdf
- UNICEF. (2003). *Educación inicial*. USA.
- Universidad Nacional de Colombia. (2013). *Instituto de Estudios Ambientales*. Recuperado el 06 de Febrero de 2014, de Instituto de Estudios Ambientales.
- Uribe, A. C., & Hederich, C. (2010). *Jerome Bruner: dos teorías cognitivas*. Barranquilla: Psicogente.
- Vasquez, V. (Febrero de 16 de 2010). *Repository*. Recuperado el 31 de Octubre de 2014, de Repository: http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/569/1/Importancia_participacion_padres_lectoescritura.pdf
- Vigotsky, & Piaget, J. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La pléyade.
- Wertsch. (1988). *Constructivismo*. Madrid: Paidós.

Zipaquira, A. d. (01 de Octubre de 2013). *Alcaldia de Zipaquira*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014, de Alcaldia de Zipaquira: <http://zipaquira-cundinamarca.gov.co/index.shtml?apc=v-xx1-&x=1770791>

13. ANEXOS

		Diagnostico					
Municipios	Jardines Infantiles	Conocimiento del docente	Formulación	Diseño	Ejecución	Evaluación	
			Propuestas pedagógicas	Recursos didácticos	Acciones	Resultados	
Cota	N 2	No Aplica	<ul style="list-style-type: none"> Contemplan Actividades Pedagógicas enfocadas a la educación Ambiental como: siembra, cuidado y beneficio que proporciona la planta, el reciclaje y cuidado del agua Consideran la Educación ambiental importante para el Desarrollo del niño enumerando 4 en una escala de 1 a 5. En los documentos institucionales exigen actividades ambientales contemplando elementos pedagógicos entorno al cuidado, conservación y protección del ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> El plantel educativo tiene un espacio físico que contribuye a la formación ambiental, como el vivero y la zona verde para los niños. Cuentan con recursos didácticos para la enseñanza del cuidado y protección del entorno, como el material reciclable 	<ul style="list-style-type: none"> Sus Acciones Pedagógicas en formación ambiental poseen elementos que fortalecen habilidades como: el reciclaje, la separación de residuos, la reutilización del material reciclable, salidas pedagógicas y el cuidado de una planta para el desarrollo del pensamiento ambiental en el niño El niño tiene contacto con la naturaleza, sin que este sea dirigido por el docente en su tiempo libre. El jardín infantil no tiene un contacto directo con las problemáticas ambientales que presenta el municipio. 	<ul style="list-style-type: none"> El Jardín Infantil utiliza como estrategia para evidenciar el desarrollo del pensamiento lógico en los niños, la investigación y practica en el medio el proceso de evaluación que realiza la institución para conocer que han aprendido los estudiantes en cuanto a hábitos de cuidado y respeto por la naturaleza son: talleres, videos y práctica. 	
Chía	N 1	No Aplica	<ul style="list-style-type: none"> Contemplan Actividades Pedagógicas enfocadas a la educación Ambiental como: el reciclaje, la siembra de árboles y proyecto del agua Consideran la Educación ambiental importante para el Desarrollo del niño en una escala de uno a cinco, marcando cinco En los documentos institucionales exigen actividades ambientales relacionadas con el cuidado, la conservación y protección. 	<ul style="list-style-type: none"> Tienen dos mascotas, un perro y un conejo con los cuales el niño interactúa. El jardín infantil tiene una zona verde la cual contribuye a la educación ambiental, también cuenta con puntos ecológicos y los recursos didácticos, son elaborados a partir del material reciclable. 	<ul style="list-style-type: none"> Sus Acciones Pedagógicas en formación ambiental son enfocados al reciclaje y cuidado de una planta El niño tiene contacto con la naturaleza en su tiempo libre, sin que este sea dirigido por el docente El jardín infantil no tiene un contacto directo con las problemáticas ambientales que presenta el municipio 	<ul style="list-style-type: none"> El Jardín tiene una estrategia de evaluación por medio de la observación al niño en el tiempo libre y clases. Los niños realizan separación de residuos a partir de experiencias significativas. 	
Cajicá	N 3	No Aplica	<ul style="list-style-type: none"> Contemplan Actividades Pedagógicas enfocadas a la educación Ambiental como: visita a cultivos, impactos significativos, caminatas y lectura del libro eco (amor a la naturaleza) Consideran la Educación ambiental importante para el Desarrollo del niño marcando cinco en una escala de uno a cinco En los documentos institucionales, contemplan como principio educativo, el cuidado, la conservación y protección del ambiente Realizan Actividades teniendo en cuenta la naturaleza que rodea al Jardín como los eucaliptos 	<ul style="list-style-type: none"> El plantel educativo tiene un espacio físico que contribuye a la formación ambiental como: el vivero, aula ambiental, rincón ecológico, zona verde y la granja en proceso. Cuentan con recursos didácticos como: el rompecabezas, loterías, libros, bloques, material para manualidades, ítems, materia audio visual y material tecnológico para la enseñanza del cuidado y protección del entorno Tienen mascota con la cual el niño interactúa de manera metafórica como lo es el koala 	<ul style="list-style-type: none"> Sus Acciones Pedagógicas contribuyen al pensamiento ecológico en el niño a partir del reciclaje, reutilización del material, campañas de prevención, salidas pedagógicas y cuidado de una planta. El niño tiene contacto con la naturaleza, en su tiempo libre, sin que este sea dirigido por el docente El jardín infantil no tiene un contacto directo con las problemáticas ambientales que presenta el municipio 	<ul style="list-style-type: none"> La estrategia que utiliza el jardín para evidenciar el desarrollo del pensamiento ecológico es el cuidado personal que se relaciona con el ambiente y el conocimiento con del cuerpo relacionado con la ubicación del entorno el proceso de evaluación que realiza el jardín infantil para conocer lo que los estudiantes han aprendido en hábitos de cuidado y respeto por la naturaleza son: el diario vivir, evaluaciones, intercambio de ideas y cuidados. 	
Tabio	N 4	No Aplica	<ul style="list-style-type: none"> Contemplan Actividades Pedagógicas enfocadas a la educación Ambiental como: el reciclaje y cuidado de la naturaleza Consideran la Educación ambiental importante para el Desarrollo del niño en una escala de uno a cinco, marcando cinco. En los documentos institucionales contemplan como principio educativo, la conservación y protección del ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> El plantel educativo tiene un espacio físico como el vivero y zona verde que contribuye a la formación ambiental. Cuentan con recursos didácticos elaborados a partir de botellas plásticas, papel y tapas para la enseñanza del cuidado y protección del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> El niño en su tiempo libre tiene contacto con la naturaleza, sin que este sea dirigido por el docente El jardín infantil no tiene un contacto directo con las problemáticas ambientales que presenta el municipio 	<ul style="list-style-type: none"> La estrategia que utiliza el jardín para evidenciar el desarrollo del pensamiento ecológico es el cuidado personal que se relaciona con el ambiente y el conocimiento con del cuerpo relacionado con la ubicación del entorno 	
Tenjo	N 5	No Aplica	<ul style="list-style-type: none"> Contemplan Actividades Pedagógicas enfocadas a la educación Ambiental como el manejo del agua, residuos y proyectos ambientales. Consideran la Educación ambiental importante para el Desarrollo del niño en una escala de uno a cinco, marcando cinco. En los documentos institucionales exigen actividades ambientales que contemplan la conservación y protección de los ecosistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> El plantel educativo tiene un espacio físico que contribuye a la formación ambiental como la zona verde. Cuentan con recursos didácticos para la enseñanza del cuidado y protección del entorno como material audiovisual y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> Sus Acciones Pedagógicas son la reutilización de material, campañas de preservación, salidas de campo y cuidado de una planta El niño tiene contacto con la naturaleza en su tiempo libre, sin que este sea dirigido por el docente. El jardín infantil no tiene un contacto directo con las problemáticas ambientales que presenta el municipio. 	<ul style="list-style-type: none"> La estrategia que utiliza el jardín para evidenciar el desarrollo del pensamiento ecológico es el reciclaje, cuidado y preservación de la naturaleza. El proceso de evaluación que realiza el jardín para conocer que han aprendido los estudiantes en cuanto a hábito de cuidado y respeto por la naturaleza es de observación y actitudes después de cada actividad. 	
Zipaquirá	N 8	No Aplica	<ul style="list-style-type: none"> Contemplan Actividades Pedagógicas como: el reciclaje Consideran la Educación ambiental en una escala de 1 a 5 En los documentos institucionales exigen actividades ambientales contemplando elementos pedagógicos entorno al cuidado, conservación y protección del ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> Cuentan con recursos didácticos para la enseñanza del cuidado y protección del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> Sus Acciones Pedagógicas en formación ambiental poseen elementos que fortalecen habilidades como: el reciclaje, la separación de residuos, la reutilización del material reciclable, salidas pedagógicas y el cuidado de una planta para el desarrollo del pensamiento ambiental en el niño El Jardín infantil no tiene un contacto directo con las problemáticas ambientales que presenta el municipio. 	<ul style="list-style-type: none"> no tienen un sistema de evaluación diferente a la tradicional 	
Nemocón	N6	No Aplica	<ul style="list-style-type: none"> Contemplan Actividades Pedagógicas enfocadas a la educación Ambiental, como la clasificación de basuras y salidas a entornos naturales. Consideran la Educación ambiental importante para el Desarrollo del niño, marcando 4 en una escala de uno a cinco. En los documentos institucionales exigen actividades ambientales que contemplan elementos pedagógicos entorno al cuidado, conservación y protección del ambiente. En el planeador contemplan actividades con educación ambiental, teniendo en cuenta el entorno natural donde se encuentra la institución y los problemas ambientales. 	<ul style="list-style-type: none"> El plantel educativo no tiene un espacio físico que contribuye a la formación ambiental. Cuentan con recursos didácticos para la enseñanza del cuidado y protección del entorno como lo son los rompecabezas, libros y material para manualidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Sus Acciones Pedagógicas en formación ambiental poseen elementos que fortalecen habilidades como ciudadanas, cognitivas, estéticas y corporales para el desarrollo del pensamiento ambiental en el niño El niño no tiene contacto con la naturaleza en su tiempo libre. El jardín infantil no tiene un contacto directo con las problemáticas ambientales que presenta el municipio. 	<ul style="list-style-type: none"> La estrategia que utiliza el profesor para evidenciar el desarrollo del pensamiento ecológico en los niños parte de una lectura, después una charla y por último una actividad. El proceso de evaluación es tradicional y cuenta con ferias donde se observan los materiales realizados por los niños. 	
Sopo	N 7	No Aplica	<ul style="list-style-type: none"> Contemplan Actividades Pedagógicas en algunas áreas como ciencias naturales, ética y valores. Consideran la Educación ambiental importante para el Desarrollo del niño en una escala de uno a cinco marcando cinco. En los documentos institucionales exigen actividades ambientales que contemplan el principio educativo de protección y conservación 	<ul style="list-style-type: none"> El plantel educativo tiene un espacio físico que contribuye a la formación ambiental como el vivero y la zona verde. Cuentan con recursos didácticos para la enseñanza del cuidado y protección del entorno como rompecabezas, loterías, libros, bloques, 	<ul style="list-style-type: none"> Sus Acciones Pedagógicas consisten en el uso de las tres R, salidas pedagógicas y cuidado de una planta El niño tiene contacto con la naturaleza en su tiempo libre, sin que este sea dirigido por el docente. El jardín infantil tiene un contacto directo con las problemáticas ambientales que presenta el municipio tales como basuras. 	<ul style="list-style-type: none"> La estrategia que utiliza el profesor para evidenciar el desarrollo del pensamiento ecológico en los niños es la observación, conciencia y evaluación de un tema en específico. El jardín no cuenta con una estrategia de evaluación y tienen ferias donde se observan los materiales realizado por los niños. 	

				del ambiente.		material para manualidades, titeres y material audiovisual.		
--	--	--	--	---------------	--	---	--	--

Anexo No. 1b
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA VERDE

Reciba un cordial saludo,

El semillero de investigación “Pedagogía Verde” del pregrado “Licenciatura en pedagogía infantil” de la Universidad de La Sabana enfoca su trabajo en temáticas de educación ambiental. Actualmente desarrollamos una investigación para conocer los procesos de educación ambiental que se realizan en 10 jardines infantiles de la provincia de Sabana Centro del departamento de Cundinamarca.

A continuación encontrará una serie de preguntas sobre su jardín infantil y algunos procesos educativos que usted desarrolla; las preguntas que tienen más de tres opciones de respuesta, usted podrá elegir varias opciones. Este documento esta construido en cinco partes: Conocimientos, propuestas pedagógicas, recursos, acciones y evaluación. Esta es una investigación con objetivos académicos, por tanto, la información suministrada será tratada con total confidencialidad y **no tienen ningún fin evaluativo**.

Cordialmente marque la respuesta que usted crea conveniente, agradecemos su participación y sinceridad.

A. Caracterización General.

Nombre del establecimiento educativo							
Municipio donde se ubica el establecimiento educativo:							
Población, Especifique cantidad.							
Estudiantes		Docentes		Administrativos		Servicios Generales	

Descripción del Docente ¿Cuál es su formación educativa? ¿Cuántos años de experiencia tiene?	
---	--

Parte 1. Conocimientos

1. ¿Usted conoce la legislación que existe en Colombia sobre educación ambiental?	Si		No	
2. De acuerdo a la pregunta No. 1 Especifique que legislación conoce sobre educación ambiental.				
3. ¿Qué entidad(es) cree usted que dirigen el desarrollo de la educación ambiental en el país?				
Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible		Ministerio de Educación Nacional		

Alcaldía Municipal		Otro		¿Cuál(es)?
4. ¿Qué entidad (es) cree usted que apoya el desarrollo de educación ambiental en los Jardines Infantiles de Colombia?				
ICFES		ICETEX		Colciencias
				Universidades
				CAR
Empresas del sector privado		Empresas de aguas de su municipio		UMAT A
				Otro
				¿Cuál (es)?
5. ¿Usted Conoce la Política de Primera Infancia de Colombia?				
				Si
				No
6. Explique brevemente en que consiste la política de primera infancia				
7. Según la legislación nacional ¿Qué edades comprende la primera infancia en Colombia?				
0 – 6 Años		1 – 6 Años		0 – 7 Años
				Ninguna de las anteriores.
8. ¿Qué entiende usted por PRAE?				
Proyectos para la ciudadanía.		Proyectos relacionados con el currículo.		
Proyectos educativos institucionales.		Proyectos ambientales escolares.		
9. ¿Qué entiende usted por ambiente?				
Todo lo que nos rodea		El espacio donde desarrollo la clase		
La naturaleza que nos rodea		La ciudad en la que vivimos		
10. ¿Usted conoce alguna ley del ministerio de educación nacional (MEN) que exija la enseñanza de educación ambiental en la primera infancia?				
				Si
				No
11. Si la pregunta No. 10 fue afirmativa, mencione la(s) que conoce				
12. ¿Usted conoce el decreto 1743 de 1994?				
				Si
				No
13. Si la pregunta No. 12 fue afirmativa, mencione brevemente de que trata el decreto 1743 de 1994				
14. ¿Qué documento institucional debe contemplar la educación ambiental en el Jardín Infantil?				
PEI		Planeación curricular.		Otro
Manual de Convivencia.		PRAE		¿Cuál?
15. ¿Qué entiende usted por educación ambiental?				
Contribuir a restablecer esos diálogos directos y vivenciales de los niños y las niñas con el cosmos.				
Interactuar con diversas disciplinas ciencias naturales, sociales y matemáticas, e integre conocimientos y saberes, en un proceso transversal que cruza la enseñanza y el aprendizaje educativo.				
Proyecto educativo que proporciona al estudiante habilidades para solucionar problemáticas ambientales.				
Lograr que tanto los individuos como las comunidades comprendan la naturaleza compleja del medio ambiente y adquieran los conocimientos, los valores y las habilidades prácticas para				

participar responsable y eficazmente en la prevención, y solución de los problemas ambientales y en la gestión de la calidad del medio ambiente.			
16. ¿Usted conoce la fauna que existe en la región donde se encuentra ubicado el jardín infantil?		S i	No
17. Si la pregunta No. 16 fue afirmativa, mencione los nombres de algunos representantes de la fauna (animales) que se encuentra en la región.			
18. ¿Usted conoce la flora que existe en la región donde se encuentra ubicado el jardín infantil?		S i	No
19. Si la pregunta No. 18 fue afirmativa, mencione lo(s) nombre(s) de algunos representantes de la flora que se encuentra en la región.			
20. ¿Usted conoce los ríos, lagos u otros cuerpos de agua que existen cerca al jardín infantil?		S i	No
21. Si la respuesta 20 fue afirmativa, por favor mencione el nombre de algunos cuerpos de agua que se encuentran cerca al jardín infantil.			
22. ¿De las siguientes opciones ¿Cuál(es) usted considera(n) como un problema ambiental?			
Contaminación de las cuencas hídricas		Empresas que se encuentran en el municipio	
Falta de gestión administrativa de los órganos gubernamentales		Las familias no reciclan.	
Falta de gestión de basuras que se encuentran en el municipio		Inseguridad.	
Falta de educación de las personas del municipio.		Cantidad de vehículos en el municipio	
23. ¿Qué competencias y habilidades se pueden desarrollar en los niños desde la educación ambiental?			
Ciudadanas		Cognitivas	Estéticas
		Corporales	Axiológicas
24. ¿Usted conoce las 3R (Reutilizar, reciclar, reducir)?		S i	No
25. ¿Qué problemáticas ambientales considera usted que tiene su municipio?			
Contaminación en el aire		Contaminación de aguas o ríos	
		Contaminación auditiva	
Falta de manejo de residuos solidos y líquidos.		Falta de hábitos ambientales en la comunidad.	
Otro	¿Cuál (es)?		
26. ¿Conoce usted algún plan o proyecto ambiental que la alcaldía del municipio desarrolle?		S i	No
27. Si la respuesta 20 fue afirmativa, por favor mencione el nombre de algunos cuerpos de agua que se encuentran cerca al jardín infantil.			

--

Parte II. Propuestas Pedagógicas

28. En el jardín infantil donde usted trabaja. ¿Qué tan importante consideran la educación ambiental? Indique de 1 a 5 su importancia, considerando 1 lo más bajo y 5 lo más alto. (Marque con una X)

1		2		3		4		5	
----------	--	----------	--	----------	--	----------	--	----------	--

29. ¿En el Jardín Infantil se contempla como principio educativo la conservación y protección de los ecosistemas o del entorno natural?

	S	No	No	Sab	e
--	----------	-----------	-----------	------------	----------

30. ¿En su PEI se contemplan elementos pedagógicos en torno al cuidado, conservación y protección del ambiente?

	S	No	No	Sab	e
--	----------	-----------	-----------	------------	----------

31. ¿En los objetivos de formación que se propone la institución se incluye?

Separación de residuos (reciclaje). Cuidado de los recursos (agua, energía, etc.)

Respeto y cuidado de la naturaleza. Reconocimiento del entorno natural.

Ninguno Otro ¿Cuál(es)?

32. ¿En su programa y planeador usted contempla actividades de educación ambiental?

	S	No
--	----------	-----------

33. Si la pregunta No. 32 fue afirmativa, mencione que actividades usted contempla.

34. En su programa y planeador ¿cuantas actividades al año, usted planea que se relacionan directamente con educación ambiental?

1 a 2		3 a 4		5 o mas		Ninguna
--------------	--	--------------	--	----------------	--	----------------

35. En su programa y planeador ¿usted tiene en cuenta el entorno natural en donde se encuentra la institución?

	S	No
--	----------	-----------

36. En su programa y planeador ¿usted tiene en cuenta los problemas ambientales que existen alrededor de la institución?

	S	No
--	----------	-----------

37. Si la pregunta No. 36 fue afirmativa, mencione cuales problemas ambientales usted tiene en cuenta.

38. En su programa y planeador ¿usted plantea la realización de salidas de campo (visita a parques naturales, jardín botánico, bosque cercano, entre otros)?

	S	No
--	----------	-----------

39. ¿Dentro de la planeación, usted tiene en cuenta el principio de las 3R (reutilizar, reciclar, reducir)?

	S	No
--	----------	-----------

Parte No. III. Recursos

40. ¿El plantel educativo tiene un espacio físico que contribuya al desarrollo de la educación ambiental?

Vivero Aula Ambiental Rincón ecológico Zona verde Granja

Lago Ninguno Otro ¿Cuál (es)?

41. La institución cuenta con puntos ecológicos (Ejemplo: canecas para el reciclaje)				S	i	No	
42. La institución tiene recursos didácticos elaborados a partir de material reciclable				S	i	No	
43. La institución cuenta con recursos didácticos para la enseñanza del cuidado del agua y la energía.				S	i	No	
44. Si la pregunta No. 43 fue afirmativa, mencione ¿cuales recursos didácticos? y si es negativa ¿especifique la razón?							
45. Los recursos didácticos que utilizan para las actividades de educación ambiental son hechos en:							
Plástico		Caucho		Material Vegetal		Piedra	
Material Animal (animales desecados)				Material reciclable		Arcilla	
						Metal	
						Porcelanicon	
46. De los siguientes recursos didácticos, ¿Cuáles tienen directa relación con la enseñanza del respeto y cuidado de la naturaleza?							
Rompecabezas.		Loterías		Libros		Bloques	
						Material para manualidades	
						Títeres	
Material Audiovisual		Material Tecnológico (Tablet, PC)				Otro ¿Cuál (es)?	
47. ¿Dentro del jardín infantil tienen alguna mascota con la que el niño interactúe?				S	i	No	
48. Si la pregunta No. 47 fue afirmativa ¿mencione cual (es) mascota(s)?; si es negativa especifique la razón.							

Parte IV. Acciones

49. De las siguientes actividades pedagógicas, ¿Cuáles usted realiza dentro del aula de clase para la formación ambiental de los estudiantes?			
Reciclar, separación de residuos.			Reutilización del material reciclaje.
campañas de preservación de recursos naturales			Salidas pedagógicas o caminatas.
Cuidado de una planta o una mascota.		Ninguna	Otra ¿Cuál (es)?
50. ¿En el tiempo libre, los estudiantes realizan actividades en contacto con la naturaleza?			
			S
			i
			No
51. ¿Qué estrategia pedagógica utiliza para involucrar el cuidado y el respeto por la naturaleza?			
Lectura de cuentos.		Juegos o rondas infantiles.	Actividades de convivencia.
Elaboración de manualidades.		Interacción de material audiovisual (videos)	
Salidas de campo.		Otra ¿Cuál (es)?	

52. ¿En la institución se desarrollan actividades relacionadas con el reciclaje?	S i		No	
53. Si la pregunta No. 52 fue afirmativa, mencione cual(es) actividades realiza.				
54. ¿Los estudiantes participan en actividades que contribuyen a la solución de las problemáticas ambientales del municipio?	S i		No	
55. ¿El municipio donde se encuentra el jardín infantil realiza actividades ambientales?	S i		No	
56. ¿Otras instituciones o jardines infantiles realiza invitaciones al jardín infantil para la participación en actividades ambientales?	S i		No	
57. ¿La institución participa en las actividades ambientales que lidera el municipio u otras instituciones?	S i		No	
58. En los dos últimos años ¿Cuántas salidas pedagógicas han realizado los estudiantes?				
Uno		Dos		Tres
				Cuat o
				Cinco o mas
				Ninguna
59. ¿Cuáles sitios, que tengan relación con el entorno natural, los estudiantes han visitado en los dos últimos años?				

Parte V. Evaluación.

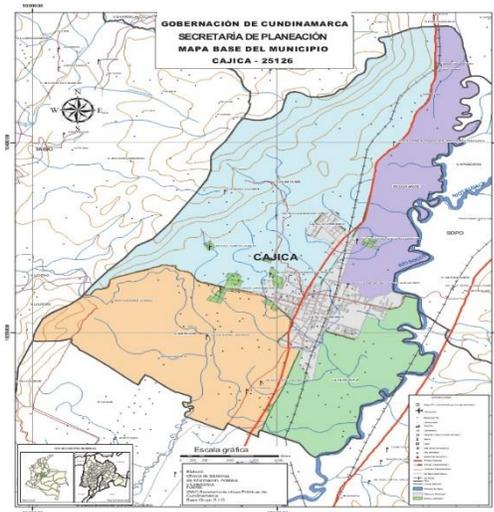
60. ¿Qué estrategia utiliza usted para evidenciar el desarrollo del pensamiento ecológico en los niños? Teniendo en cuenta que el pensamiento ecológico es la adquisición e interiorización del conocimiento ambiental y la acción de cuidado, preservación y sentido de pertenencia del ambiente por parte del niño				
.				
61. La institución tiene una estrategia de evaluación para conocer el progreso de formación ambiental en los niños.	S i		No	
62. ¿Cuál es el proceso de evaluación que usted realiza para conocer que los estudiantes han aprendido hábitos de cuidado y respeto por la naturaleza?				
63. En la institución educativa se ven resultados en ahorro de agua y energía.	S i		No	No conozco esa información
64. En la institución educativa se observa que los estudiantes realizan separación de residuos.	S i		No	
65. En algunas actividades institucionales (ferias, celebraciones) se observan materiales hechos con material reciclaje.	S i		No	
66. Los estudiantes del jardín infantil reconocen la fauna y flora que se encuentra en el municipio.	S i		No	

Anexo No. 1a

Provincia Sabana Centro de Cundinamarca



Municipio de Cajicá



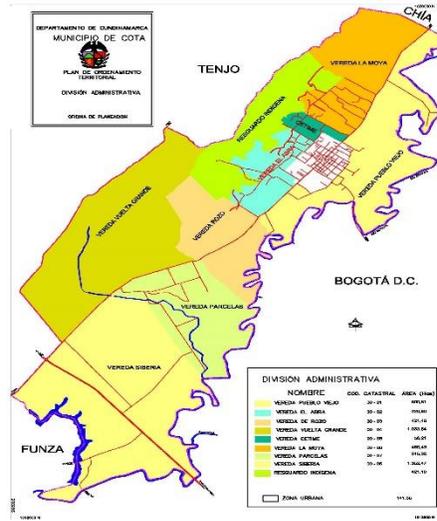
Municipio de Chía



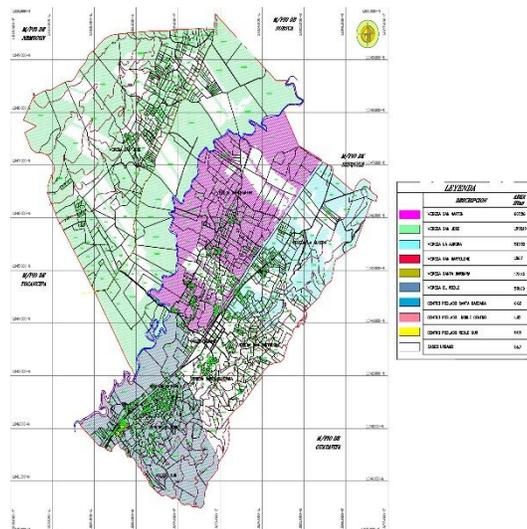
Municipio de Cogua



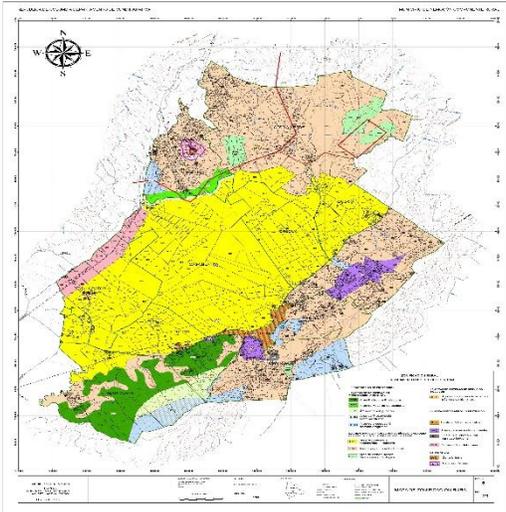
Municipio de Cota



Municipio de Gachancipá



Municipio de Nemocón



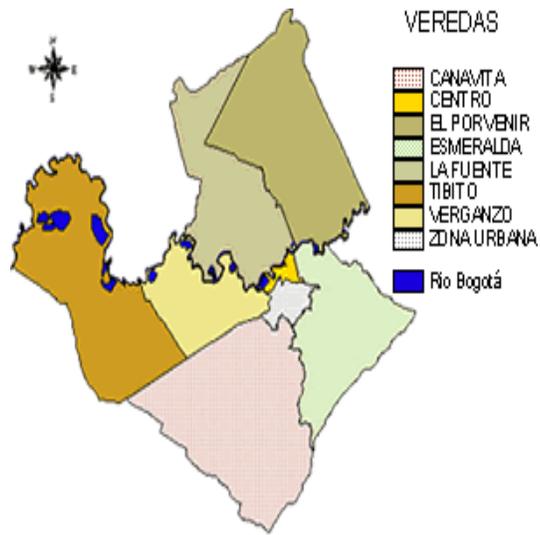
Municipio de Sopo

Sopó

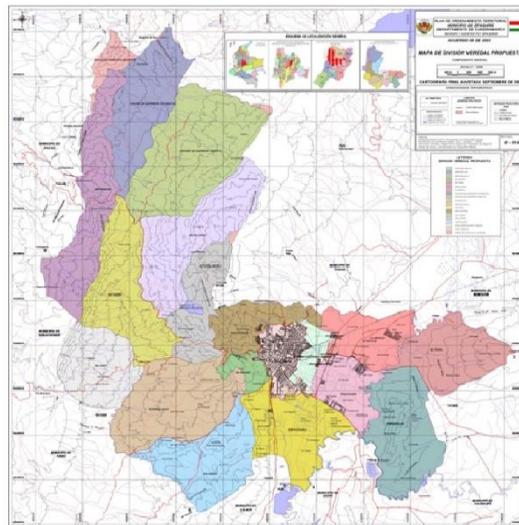
Mapa Político



Municipio Tocancipá



Municipio de Zipaquirá



Anexo No. 2

Jardines infantiles	Cantidad de estudiantes (2014)	Cantidad de Profesores (2014)
Jardín infantil N1 Chía	54	6
Jardín infantil N2 Cota	43	2
Jardín infantil N3 Cajicá	40	8
Jardín infantil N4 Tabio	65	5
Jardín infantil N5 Tenjo	60	17
Jardín infantil N6 Nemocón	132	12
Jardín infantil N7 Sopó	90	9
Jardín infantil N8 Zipaquirá	150	12