



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE  
ANÁLISIS DEL ENFOQUE DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL  
VENEZOLANO**

Autora:

Vilma Carolina López Lemoine

C.I. 12.358.954

Tutor:

Lenin Romero

Caracas, febrero de 2012



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN



**EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE  
ANÁLISIS DEL ENFOQUE DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL  
VENEZOLANO**

Trabajo de grado presentado ante la Universidad  
Central de Venezuela para optar a la Licenciatura  
en Educación, Mención Sociología.

Caracas, febrero de 2012



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
 Facultad de Humanidades y Educación  
 Escuela de Educación  
 Coordinación Académica  
 Departamento de Currículum y Formación de Recursos Humanos



## DEFENSA DE TRABAJOS DE LICENCIATURA VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_\_ para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por: MILMA CAROLINA LÓPEZ LEMOINE C.I. 12.358.954 \_\_\_\_\_

y \_\_\_\_\_ C.I.: \_\_\_\_\_ Bajo el Título: Educación para el desarrollo humano sustentable análisis del enfoque del programa de Educación Inicial venezolana.

para optar al Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, dejan constancia de lo siguiente:

Hoy 13/10/2011 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.

1. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las Escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, acordamos calificarlo como:

APLAZADO  APROBADO  otorgándole la mención:  
 SUFICIENTE  DISTINGUIDO  SOBRESALIENTE

Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes:

El trabajo muestra un esfuerzo de integración y construcción entre el enfoque del Desarrollo Humano y el desarrollo sustentable, llevado hacia una propuesta para la Educación Inicial en el contexto de desarrollo sustentable en un nivel escolar tan complejo.

[Signature]  
 Prof.(a) MARINAPOTO  
3.144.452

[Signature]  
 Prof. (a) CARLOS VISO  
3.588.481



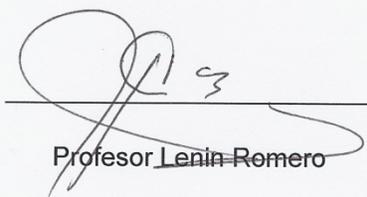
[Signature]  
 Tutor(a)  
LENTIN ROMERO C.I. 9.951.011

*secretaría*

## APROBACION DEL TUTOR

Quien suscribe, Profesor Lenin Romero, de la Universidad Central de Venezuela, adscrito a la Escuela de Estudios Políticos y Administrativos, en mi carácter de tutor/a del Trabajo de Grado titulado EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE. ANÁLISIS DEL ENFOQUE DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL VENEZOLANO, realizado por la ciudadana Vilma Carolina López Lemoine C. I. 12.358.954, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En Caracas a los trece días del mes de febrero de 2012.



Profesor Lenin Romero

C. I. 2.956.814

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia: madre, abuelos, tías... pero especialmente a uno de los seres más fuertes que conozco: mi hermana Astrid.

A Miralba... Siempre alegría...

A mis amigos... son la familia que elegí y agradezco profundamente que también me hayan elegido (¡ustedes saben quiénes son!)

Un agradecimiento especial a Inga, a Oz y a Moisés por estar pendientes de este trabajo... A Inga y a Sofía por su ayuda... A Gary...

A mi padre, esté donde esté... siempre nosotros...

A mi abuelo Alberto...

A la profesora Arleny Carpio por su apoyo...

A la Universidad Monteávila...

A mi tutor, Lenin Romero, por su paciencia y confianza...

Y finalmente, ¡a la UCV!

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Educación  
Programa Cooperativo de Formación Docente

**EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE  
ANÁLISIS DEL ENFOQUE DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL  
VENEZOLANO**

Tutor: Lenin Romero

Autora: Vilma Carolina López Lemoine

**RESUMEN**

No podemos entender el desarrollo como un modelo estático, asociado únicamente a la economía e independiente del sujeto que, se supone, debe disfrutarlo: el ser humano. De igual forma, no podemos comprenderlo disociado del mundo de los recursos y el medio ambiente. El desarrollo es un proceso, llevado a cabo por seres humanos, quienes lo inician y lo sustentan. Nuestro trabajo se fundamenta en la concepción de que el ser humano es responsable, ejecutor y principal beneficiario del desarrollo, en armonía con su entorno socio-ambiental.

La perspectiva que tomamos, el Desarrollo Humano Sustentable, se tiene su base en la dignidad del ser humano, ese derecho al reconocimiento que cada uno tiene por el sólo hecho de existir, sean cuales sean sus características individuales, culturales, políticas, etc. Nuestra apuesta es a la formación de ciudadanos responsables, autónomos, conscientes de su entorno; es decir, sujetos capaces de ejercer la libertad de acción. Esto desde las primeras etapas de la educación formal, como una contribución en la construcción del camino hacia una mejor calidad de vida.

En primer lugar, revisaremos el Programa de Educación Inicial Venezolano, a la luz de los planteamientos sobre el Desarrollo Humano Sustentable, para luego proponer un proyecto pedagógico para la Educación Inicial desde esta perspectiva, tomando como base el modelo educativo por competencias –competencias que orienten a las personas en la construcción de sus *capacidades*, entendidas según Amartya Sen-; como un planteamiento transversal, que se pueda incorporar al programa educativo vigente.

**Palabras clave:** Desarrollo Humano Sustentable, libertad, sujeto, educación inicial, complejidad, competencias.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTY AND EDUCATION HUMAN  
SCHOOL OF EDUCATIONS

**EDUCATION FOR HUMAN SUSTAINABLE DEVELOPMENT: ANALYSIS ABOUT  
VENEZUELAN INITIAL EDUCATION PROGRAM'S PERSPECTIVE**

Tutor: Lenin Romero

Author: Vilma Carolina López Lemoine

**ABSTRACT**

We cannot understand development as a static model, only associated to economy and independent from the subject who is supposed to take advantage of it: Human Being. In the same way, we cannot comprehend it dissociated from the world, resources and environment. Development is a process performed by the human being, who leads it and sustain it. Our work is based on the conception that the human being is the responsible, executor and first beneficiary of development, in harmony with its social and environmental surroundings.

On the perspective we take, Human Sustainable Development has its base on the dignity of the human being, that right to acknowledgement that each has for the only reason of existing, whichever their individual cultural or political characteristics. Our bet is to the formation of citizens that are responsible, autonomous, conscious of its surroundings, subjects that are capable of practicing the liberty of action. This from the very first phases of formal education, as a contribution in the construction of the path towards a better quality of life.

In first place, we'll review Venezuelan Initial Education Program, in the wake of the approaches about Human Sustainable Development, to then propose a pedagogic project for initial education from this perspective, taking as a base the educational model by competences – competences to build *capabilities*, understood according to Amartya Sen-; as a transversal approach, that might be incorporated to the currently in force educational program.

**Key words:** Human Sustainable Development, Liberty, subject, Initial education, complexity, competences.

# INDICE

<b>I-INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>4</b>
<b>3. Justificación.....</b>	<b>5</b>
<b>4. Marco metodológico.....</b>	<b>8</b>
<b>II- DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Desarrollo como libertad.....</b>	<b>11</b>
1.1. Agencia y cambio.....	17
1.2. La relación con las instituciones.....	19
<b>2. El Desarrollo Humano Sustentable.....</b>	<b>21</b>
2.1. <u>Desarrollo Sostenible</u> .....	21
2.2. <u>La paradoja sustentabilidad-educación</u> .....	23
2.3. <u>Y ambas perspectivas del desarrollo, ¿cómo se relacionan?</u> .....	28
<b>3. El sujeto para el Desarrollo Humano Sustentable.....</b>	<b>29</b>
<b>III- CONSTRUIR SUJETOS, EDUCAR PARA EL DESARROLLO.....</b>	<b>33</b>

<b>1. El desarrollo moral.....</b>	<b>33</b>
1.1. <u>Las etapas del desarrollo. Jean Piaget.....</u>	34
1.2. <u>La ética de la justicia. Lawrence Kohlberg.....</u>	37
1.3. <u>La ética del cuidado. Carol Gilligan.....</u>	39
1.4. <u>El aprendizaje social. Albert Bandura.....</u>	40
1.5. <u>La perspectiva histórico-cultural: Lev Semenovich Vigotsky.....</u>	42
<b>2. Educación inicial para el desarrollo- El modelo de Competencias Complejas o Socioformativas.....</b>	<b>45</b>
<b>3. Libertad de acción y pensamiento complejo.....</b>	<b>48</b>

**IV- EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL VENEZOLANO: UNA VISTA DESDE EL DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE..... 52**

<b>1. La Educación Inicial.....</b>	<b>52</b>
1.1. <u>Las dimensiones de la Educación Inicial.....</u>	52
<b>2. La Educación Inicial en Venezuela.....</b>	<b>56</b>
<b>3. El currículo de Educación Inicial Venezolano-Subsistema de Educación Inicial Bolivariana.....</b>	<b>59</b>
3.1. <u>La estructuración del programa y sus aprendizajes.....</u>	67
a. Área de aprendizaje: Formación Personal-Social y Comunicación.....	67
b. Área de aprendizaje. Relaciones entre los componentes del ambiente.....	76
<b>4. La propuesta.....</b>	<b>83</b>

4.1. <u>Ejes para la implementación del modelo por competencias para la construcción de sujetos para el Desarrollo Humano Sustentable</u> .....	85
4.2. <u>Dominios de competencia asociados al sujeto del Desarrollo Humano Sustentable</u> .....	86

<b>V- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	106
--	-----

<b>VI- BIBLIOGRAFÍA</b> .....	110
-------------------------------	-----

## I- INTRODUCCIÓN

Ha sido tradicional en los países latinoamericanos el considerar el desarrollo como el resultado de la apropiación de modelos externos compactos e inflexibles, ajenos a las condiciones políticas, socioeconómicas y culturales de cada región. Por lo general, este modelo secularizado no logró afianzarse en estas sociedades, haciendo parecer al desarrollo inalcanzable o muy lejano, frente a condiciones sociales de deterioro, exclusión y pobreza extrema.

La defensa de los Derechos Humanos –entre ellos el derecho a una vida digna- y la considerable profundización de la pobreza a escala mundial, hizo necesaria la observación de estos fenómenos desde perspectivas más flexibles y acordes con la diversidad cultural y las particularidades de las regiones. La dignidad, considerada por autores como Fernando Mires, como la base de la justicia<sup>1</sup>, se constituye a partir del reconocimiento del otro como sujeto –que se construye y se reconstruye constantemente en su relación con el entorno- y la posibilidad de sentir que aquello que puede dañar o afectar a otros puede también extenderse a nosotros.

En este sentido, la comprensión del desarrollo como un proceso –más que un modelo- orientado a la profundización de las libertades, nos sitúa ante una perspectiva que contempla la acción del sujeto como su eje fundamental. Así, el denominado Desarrollo Humano, basado en la perspectiva de capacidades del economista indio Amartya Sen, se entiende como un proceso a través del cual se logran mejoras en la calidad de vida de los sujetos, a partir de una ampliación de las libertades, es decir, del espectro de oportunidades de

---

<sup>1</sup> Hablar de justicia requiere de precisiones que aquí no se han considerado, debido a la ambigüedad de su definición. En todo caso, aquí nos referimos a la justicia basada en el reconocimiento de la diversidad humana y del derecho que todos tenemos a vivir nuestra particularidad.

elección; no sólo tomando en cuenta la cantidad de bienes disponibles para satisfacer necesidades básicas, sino también considerando la posibilidad individual de transformar esos bienes en bienestar.

Sin embargo, otro factor de vital importancia en la actualidad se cruza para exigir formar parte del proceso que llamamos desarrollo: la sustentabilidad ambiental, el cuidado de nuestros recursos. Mucho es lo que se habla ahora sobre la importancia de cuidar nuestro planeta, sobre el daño que le hemos hecho y sobre la forma en que los recursos se van agotando poco a poco. Entendemos que, entonces, esta noción de sujeto que se construye libremente y se orienta al Desarrollo Humano, comprende la relación que éste tiene con su medio, además de la comprensión del desarrollo como un proceso que se extiende hacia los otros y con el que debe contribuir; no sólo socialmente, sino estableciendo una relación armónica con la naturaleza. En este sentido, el proceso de desarrollo no sólo debe ser humano, sino también sustentable.

El Desarrollo Humano Sustentable se refiere directamente las libertades humanas en relación armónica con el entorno socio ambiental, como único medio para superar la pobreza y lograr el desarrollo. El ejercicio libre y autónomo de cada sujeto es una cuestión cotidiana, una forma de vida. Así, el Desarrollo Humano Sustentable se plantea como un proceso que busca arraigarse en la sociedad, sin negar sus particularidades y manteniéndose en el tiempo en función de su relación con el medio y con los otros. Es entonces una práctica social, un conjunto de procedimientos que se hacen parte de la cotidianidad de los sujetos. Y para hacerlo parte de la cotidianidad e involucrar a las nuevas generaciones, el componente educativo se hace una herramienta indispensable: hay que enseñar el Desarrollo Humano Sustentable, desde la primera infancia, formando sujetos políticos que lleven este proceso a la cotidianidad, como una forma de ser, hacer y conocer.

## 1. Planteamiento del problema

En la línea del Desarrollo Humano Sustentable como una práctica cotidiana que involucra la relación con el otro y con el entorno, esa interrelación entre las particularidades y las opciones entendidas como ampliación de las libertades, resulta de un proceso de construcción de prácticas, las cuales pueden forjarse desde los primeros niveles de educación, fomentando valores ciudadanos basados en la convivencia y el reconocimiento de la diversidad, relaciones positivas con el medio y los recursos, responsabilidad, confianza y capacidad de tomar decisiones, comprensión del bienestar y la calidad de vida, etc.

Pero ¿cómo forjar individuos con estas cualidades? Cualidades como la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de tomar decisiones y la libertad de actuar en sí misma, son el resultado de un conjunto de prácticas cotidianas que hacen de un individuo un sujeto político. Por ende, el Desarrollo Humano Sustentable –y el cúmulo de libertades que implica– constituye parte de la formación de cada individuo desde sus primeras etapas, de su autocomprensión, su empatía con los otros y su visión de lo que le rodea, incluyendo las posibilidades de elegir. Basándonos en Alain Touraine<sup>2</sup>, si el sujeto es el producto de la conjugación entre individualidad, particularidad e institucionalidad es de esta manera, el producto de una construcción social que comienza desde la infancia, y que se reconstruye constantemente a través de la acción comunicativa con el entorno y consigo mismo.

Esta formación del sujeto político tiene un profundo asidero en la educación formal, siendo la escuela uno de los principales agentes socializadores de los individuos desde muy pequeños. Por estas razones, hemos orientado esta investigación al análisis del programa de educación inicial (entre 3 y 6 años) venezolano a la luz de los planteamientos sobre el sujeto político y sus características, haciéndonos la siguiente pregunta: ¿está el programa de educación inicial venezolano diseñado para incentivar en los niños prácticas de

---

<sup>2</sup> En su texto *¿Qué es la democracia?*, publicado en el año 2000.

libertad, autonomía, capacidad de decisión (Sujeto de Derecho), responsabilidad, entre otras; es decir, está planteado para formar sujetos políticos?

En este sentido, nuestro planteamiento inicial es:

Abordar la enseñanza del Desarrollo Humano (ejercido por sujetos políticos) en Venezuela analizando el programa de educación inicial (de 3 a 6 años) y con miras a proponer un proyecto de aprendizaje en Desarrollo Humano Sustentable para este nivel de enseñanza.

## **2. Los objetivos son los siguientes:**

**Objetivo General:** Analizar el Programa de Educación Inicial Venezolano a la luz de los planteamientos sobre el sujeto del Desarrollo Humano Sustentable, de cara al diseño de un proyecto pedagógico de formación para esta concepción del desarrollo.

### **Objetivos Específicos:**

- Establecer las características del sujeto para el Desarrollo Humano Sustentable.
- Revisar los contenidos del programa de educación inicial y compararlos con las características del sujeto para el Desarrollo Humano Sustentable, buscando indicios que nos permitan observar la presencia de estos elementos en la formación de personas cuya forma de vida se oriente a este proceso de desarrollo.
- Plantear un proyecto pedagógico para la Educación Inicial en Desarrollo Humano Sustentable, tomando como base el modelo educativo por

competencias, como un planteamiento transversal, que se pueda incorporar al proceso educativo vigente.

### **3. Justificación**

Justificar la educación para el Desarrollo Humano Sustentable comienza precisamente por hacer efectivos los derechos humanos y la búsqueda de formas de superación de la pobreza. Amartya Sen se refiere a la pobreza como una ausencia de libertades, y éstas en gran medida tienen mucho que ver con las posibilidades que la educación aporta –como herramienta de transformación de bienes en bienestar-. De igual forma, la libertad de decidir sobre la propia vida y el derecho a una vida digna tienen un fuerte asidero en las prácticas cotidianas a través de las cuales construimos nuestra vida y nos relacionamos con los otros y con el medio ambiente; prácticas que, en muchos casos, responden a aquello que aprendemos durante muchos años en los espacios formales de educación. Lograr los cambios necesarios en esas prácticas como para que pueda insertarse el Desarrollo Humano Sustentable como una forma de vida es un trabajo netamente educativo (en todas sus formas).

En la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se manejan nociones relacionadas con el Desarrollo Humano Sustentable, basadas en el respeto, el reconocimiento y la dignidad de los ciudadanos venezolanos, incluyendo los derechos de pueblos indígenas. Entre las relacionadas, el Desarrollo Endógeno se presenta como “la base de un nuevo modelo económico, radicalmente distinto al anterior modelo de desarrollo, que parte de nuestras necesidades y potencialidades reales”, lo que requiere de esa conjugación entre la particularidad, la institucionalidad y la individualidad, en el ejercicio de la libertad de actuar sobre el entorno para lograr el bienestar. Por otra parte, haremos referencia al principio de corresponsabilidad, según el cual, la participación activa de los

sujetos –en conjunto con las instituciones- le da forma a los procesos de desarrollo. Basándonos en esto, podemos decir:

- El desarrollo endógeno se plantea como una fórmula particularizada, es decir, dependiente de las características regionales.
- La corresponsabilidad implica acción de los sujetos y reciprocidad con las instituciones.
- El niño como Sujeto de Derecho en la educación inicial, según lo estipulado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Según esta concepción, el niño pasa de ser visto como objeto de represión, se vea como sujeto pleno de derechos; se establecen derechos universales para los niños, lo que les otorga cierta nivelación en relación a los derechos de los adultos; se incluyen derechos específicos para los niños y, finalmente se colocan, a la par de los derechos de supervivencia, desarrollo y protección, el de la participación e influencia en su entorno.

Todos estos planteamientos constitucionales se relacionan directamente con el Desarrollo Humano Sustentable y el ejercicio de la libertad de los sujetos y, si deseamos inducir la corresponsabilidad y la participación activa de estos, hace falta educarlos para eso. En el caso venezolano, el texto Constitucional establece nociones de desarrollo sustentable y corresponsabilidad que bien pueden ser inspiración para el diseño curricular de nuestras escuelas, en la búsqueda de una mejor calidad de vida para los venezolanos.

De igual forma, la actual situación social, con altos índices de violencia e intolerancia, problemas de basura e insalubridad, vivienda y altos índices de pobreza, nos hacen pensar en que debemos comenzar a formarnos en la responsabilidad por nuestro entorno socio

ambiental, en un esfuerzo continuado por superar, desde nosotros mismos, nuestros problemas; exigiéndole a las instituciones, más que esperando de ellas.

El reconocimiento del otro y de su condición de ser humano es una manifestación clara de la relación del sujeto con el entorno. La responsabilidad se convierte en una de las cualidades de la ciudadanía, a la luz de sociedades cultural y socialmente complejas. Asimismo, considerar la oportunidad de construir activamente y en relación con las instituciones, el espacio para el Desarrollo Humano Sustentable, lo cual hace partícipe al sujeto de su propio bienestar, al apropiarse de él.

Siendo nuestra perspectiva del Desarrollo un modo de vida, se entiende como un conjunto de actividades cotidianas que los individuos deben realizar, como parte de una forma de comprensión social altamente valorada, en armonía con los otros y con la naturaleza. Como tales, deben ser parte del aprendizaje de cada persona, desde las edades más tempranas en las que comienzan a tomar conciencia de la importancia de las relaciones con los otros y cómo llevarlas, así como nociones básicas del medio ambiente y el trato para con él.

Por su parte, el aprendizaje adecuadamente conducido –siguiendo al psicólogo Vigotsky- conlleva a un mejor proceso evolutivo, siempre por el impulso del aprendizaje en conjunto con los demás, reconociendo sus diferencias y generando empatía, solidaridad, responsabilidad, autonomía, etc. En tanto conductas y formas de actuar durante la vida, resulta necesario desarrollarlas desde la infancia temprana, a través del aprendizaje. Alentar el proceso evolutivo a través del aprendizaje de competencias para el Desarrollo Humano Sustentable permite a la persona lograr el bien-estar. Se trata de aprendizajes que se promueven a través de la educación para que se fijen en los sujetos, quienes posteriormente los asumirán sin la necesidad de recibir orientación.

Finalmente, el desarrollo del individuo a través del aprendizaje implica una visión dinámica del proceso y, por consiguiente, que se da durante un período muy largo de nuestra vida. Por ello, consideramos que, si bien este trabajo se concentra en la etapa inicial de la educación formal, ello no significa que no pueda estudiarse la posibilidad de incorporar programas parecidos al resto de los niveles educativos, incluido el superior; como forma de convertir aprendizajes cada vez más complejos logrados a través de la interacción con el otro en mayor desarrollo, en todas las dimensiones de la vida humana.

#### **4. Marco Metodológico**

El trabajo de investigación es esencialmente teórico, ya que se sustenta en análisis y manejo de conceptos así como en la propuesta de un proyecto pedagógico basado en teorías previas, pero no se propone su aplicación en la realidad para este caso. En este sentido, la investigación se ubica en una perspectiva cualitativa, identificando y comparando características y cualidades entre las nociones manejadas.

Se trata de un análisis teórico-metodológico en torno a la libertad y el Desarrollo Humano Sustentable, una revisión del enfoque y el desarrollo curricular del programa de educación inicial. Es un trabajo analítico, descriptivo y comparativo. La investigación se ubica en un nivel descriptivo y el material para la investigación se obtendrá de las siguientes fuentes:

- Libros relacionados directamente con el tema.
- Artículos de revistas especializadas.
- Documentos institucionales.
- Artículos e información específica que pueda ubicarse en Internet.

Para el diseño de la propuesta, se iniciará el trabajo con la construcción de la noción de Desarrollo Humano Sustentable, como síntesis de la revisión de la perspectiva del Desarrollo Humano y la del Desarrollo Sustentable. De la perspectiva conjunta, surgen una serie de categorías, denominadas Categorías del Desarrollo Humano Sustentable, las cuales serán el fundamento para el resto del trabajo. Posteriormente, se realizó una búsqueda de estas categorías en el Programa de Educación Inicial Venezolano, realizando un análisis que nos permitió observar las ventajas y desventajas de dicho programa en la formación de competencias para esta forma de Desarrollo. Finalmente, se construyó un programa transversal al programa existente –es decir, puede incorporarse sin mayores modificaciones– basado en las mismas categorías, con el objetivo de fomentar competencias para el Desarrollo Humano Sustentable.

Estas categorías son:

- ✓ Educación-Información- Capacitación
- ✓ Derechos Humanos
- ✓ Dignidad- reconocimiento de la diferencia
- ✓ Individualidad- particularidad cultural
- ✓ Prospectiva. Relación particularidad-globalidad
- ✓ Equidad
- ✓ Instituciones (formales y no formales)
- ✓ Responsabilidad
- ✓ Creatividad- agencia- participación
- ✓ Libertades- Elección
- ✓ Autonomía
- ✓ Conservación de los recursos
- ✓ Medio Ambiente

Cabe acotar que la dinámica propia del proceso investigativo puede, durante el desarrollo del trabajo, producir cambios en cualquiera de los puntos explicados a lo largo de este anteproyecto. En todo caso, enfrentarse a estas incertidumbres es parte de la labor del investigador, más aún con las complejidades implícitas en las ciencias sociales.

## II- DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

### 1. Desarrollo como libertad

Hablar de libertad implica meterse en una discusión de muy larga data y que aun no parece estar destinada a concluir. Podemos hablar de diversas perspectivas de la libertad, desde lo ético, lo filosófico, lo espiritual, lo económico, etc.; sin embargo, a efectos de nuestro trabajo, nos concentraremos en la perspectiva social de la libertad; es decir, aquella que nos permite participar de la vida social, de acuerdo a nuestras particularidades, pero sin olvidar la convivencia con el otro y, por ende, la responsabilidad que debemos asumir sobre nuestros actos. En este sentido, entendemos la libertad como una herramienta para el desarrollo individual y social, como una estrategia que permite luchar contra la pobreza y fortalecer la democracia.

Nuestra perspectiva tiene su asidero filosófico en el pensamiento de Amartya Sen, economista hindú que ganó el Premio Nobel de Economía en el año 1998, quien afirma que la pobreza es la ausencia de la libertad y el desarrollo su ampliación. Sus ideas son el fundamento del Índice de Desarrollo Humano, medición internacional realizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, compuesta por tres dimensiones asociadas a lo que se considera el mínimo estándar de vida para el ser humano. Éstas son:

1. Esperanza de vida al nacer.
2. Tasa de alfabetización.
3. PIB per cápita.

Sin embargo, estas tres dimensiones básicas no comprenden el alcance de la *perspectiva de capacidades*, planteada por Sen, donde la libertad se entiende en relación con el bienestar del sujeto, con la realización personal de la vida que tiene razones para valorar. Lo iremos viendo con más detenimiento a continuación.

Sen se fundamenta en la observación de las diferencias presentes entre los individuos, las cuales son las responsables de que, aun dentro de una misma sociedad o hasta una misma familia, algunas personas puedan acceder a una mejor calidad de vida o más libertades que otras. Estas son (Sen, 2000: 94-95. Tomadas de López, 2007: en línea):

- 1) *Heterogeneidad personal*: **“Las personas tienen distintas características físicas relacionadas con la incapacidad, la enfermedad, la edad o el sexo, lo que hace que sus necesidades sean diferentes.”**
- 2) *Diversidad relacionada con el medio ambiente*: **“Las diferencias de medio ambiente, como el clima (...), pueden influir en lo que obtiene una persona de un determinado nivel de renta.”** Así como la presencia en el ambiente de enfermedades o contaminación.
- 3) *Diferencias de clima social*: las condiciones sociales como el sistema educativo, las relaciones dentro de la comunidad, las diferencias religiosas, etc.
- 4) *Diferencias entre las perspectivas relacionales*: **“Los bienes que exigen las pautas de conducta arraigadas pueden variar de unas comunidades a otras, dependiendo de las convenciones y de las costumbres. (...) Se trata principalmente de una diferencia entre sociedades más que de una diferencia entre personas dentro de una sociedad, pero las dos cuestiones suelen estar interrelacionadas.”**
- 5) *Distribución dentro de la familia*: **“Las rentas que gana uno o más miembros de una familia son compartidas por todos, tanto por los que no perciben ningún ingreso como por los que**

perciben alguno”, así como las responsabilidades y el rol de cada quien dentro de la misma.

El bien-estar es el resultado de la transformación de ciertos bienes disponibles en función de nuestra particularidad, es por ello que las diferencias básicas planteadas son fundamentales. Así, la calidad de vida y la libertad no se basan en la disponibilidad de los recursos –como en otras concepciones del desarrollo- sino en la posibilidad individual y colectiva de transformarlos, con el objetivo de cubrir necesidades elementales (como salud o educación) y algunos más complejos, como la participación ciudadana o el ejercicio de una concepción particular del bien. En todo caso, lo importante de la libertad dentro del Desarrollo Humano, es que se concibe como una elección de vida. Dice Sen: **“la concepción de libertad que adoptamos aquí entraña tanto los procesos que hacen posible la libertad de acción y decisión como las *oportunidades* reales que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales y sociales.”** (Sen: 2000, 33)

La categoría central de esta perspectiva es la *capacidad* que tienen las personas de transformar las oportunidades y los recursos (como la renta, por ejemplo) en lo necesario –según sus consideraciones personales y particularidades culturales- para llevar la vida que, en palabras de Sen, *tienen razones para valorar*. En este sentido, hablamos de libertad porque es ésta el espacio que permite a las personas construir sus capacidades, lo que implica el objetivo central del desarrollo, en palabras de Sen: **la pobreza debe concebirse como la privación de capacidades básicas”** (pág. 114) y desarrollo como un **“proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos.”** (pág. 19)

La libertad tiene entonces una doble funcionalidad: como medio y como fin. Como medio, la libertad se considera instrumental, como herramienta esencial para el desarrollo. Sin ella, éste no es posible, porque sin ella no es posible construir capacidades para que las personas puedan mejorar su vida. En sí misma, la libertad implica responsabilidad de la persona sobre su vida y sobre las consecuencias de cada una de las decisiones tomadas a

partir de esa libertad, por ello, no podemos pensar en libertad para el desarrollo si no se incluye la formación para el adecuado ejercicio y defensa de la libertad.

Como fin, Sen presenta la libertad como el objetivo del desarrollo, porque la libertad como herramienta debe ser utilizada para aumentar la libertad por la libertad en sí misma. Es decir, si el desarrollo es la profundización de la libertad, todo ejercicio de la libertad como medio tiene su asidero en el logro y mantenimiento de esa libertad que es el desarrollo; o, dicho de otra manera, de ese espacio de libertad que Sen llama *Desarrollo como Libertad*.

En esta línea de ideas, bien-estar se mide en calidad de vida, y la vida, según el autor, comprende un haz de funcionamientos que se relacionan entre sí, siendo estas acciones, estados o recursos que se elijen porque se valoran. Los funcionamientos

**Pueden abarcar desde cosas tan elementales como estar suficientemente alimentado, tener buena salud, evitar posibles enfermedades y mortalidad prematura, y demás, hasta realizaciones más complejas como el ser feliz, el tener dignidad, el participar en la vida de la comunidad, etc. Sostengo que los funcionamientos son constitutivos del estado de una persona y que la evaluación del bien-estar tiene que consistir en una estimación de estos elementos constitutivos. (Sen, 1995: 53)**

Es decir, que el bien-estar, desde la perspectiva del Desarrollo Humano, tiene tantas dimensiones como dimensiones integren al ser humano: espiritualidad, conocimiento, estado físico, seguridad y protección, recreación, etc.

Las funciones se ejecutan en la cotidianidad y, las capacidades son entonces las posibles combinaciones de funcionamientos que una persona pueda elegir. En palabras de Sen, las capacidades son

**Diversas combinaciones de funciones que puede conseguir. Por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones (o, en términos menos formales, la libertad para lograr diferentes estilos de vida. (...)) El 'conjunto de capacidades' estaría formado por los distintos vectores de**

**funciones entre los que puede elegir. Mientras que la combinación de funciones de una persona refleja sus logros reales, el conjunto de capacidades representa la libertad para lograrlos: las distintas combinaciones de funciones entre las que puede elegir esta persona. El centro de atención valorativo de este 'enfoque de las capacidades' pueden ser las funciones realizadas (lo que una persona es capaz de hacer realmente) o el conjunto de capacidades de las opciones que tiene (sus oportunidades reales). Los dos suministran diferentes tipos de información: las primeras sobre las cosas que hace una persona y el segundo sobre las cosas que tiene libertad fundamental para hacer. (Sen, 2000: 100)**

La cantidad de combinaciones de funcionamientos o, lo que es lo mismo, capacidades, entre los que se puede elegir refleja la posibilidad de acceder a estilos de vida determinados, los cuales –se supone- representan el bien-estar individual. Para Sen, las capacidades son la base del bien-estar:

**1) Si los funcionamientos alcanzados constituyen el bien-estar de una persona, entonces la capacidad para alcanzar funcionamientos (es decir, todas las combinaciones alternativas de funcionamientos que una persona puede elegir) constituirá la libertad de esa persona, sus oportunidades reales para obtener bien-estar. Esta 'libertad de bien-estar' puede ser un tema central del análisis ético y político. Así, para formarnos una opinión de la bondad del estado social, habría que dar importancia a las libertades de que disfrutaran las diferentes personas para alcanzar el bien-estar. (Sen, 2000: 55)**

La justicia descansa, según esto en la posibilidad de seleccionar funcionamientos y accionar sobre el entorno.

**2) La segunda conexión entre el bien-estar y la capacidad consiste en hacer depender el propio bien-estar alcanzado de la capacidad para funcionar. En sí mismo, el hecho de poder elegir debería entenderse como un componente valioso de la existencia; y una vida de elecciones genuinas con opciones serias puede considerarse, por esta razón, más rica. Desde este punto de vista, al menos algunos tipos de capacidades contribuyen directamente al bien-estar, a enriquecer la propia vida con la oportunidad de elecciones meditadas. (Sen, 2000: 55)**

Dichas libertades, a su vez, se interrelacionan y contribuyen a mejorar la capacidad de una persona para obtener el bien-estar, siendo también que a mayor bien-estar es también mayor la amplitud de la libertad. Cada una responde a la posibilidad de realizar aquello que tenemos razones para valorar. El autor identifica cinco tipos de libertades (Sen, 2000: 27 y 28):

- 1) *Las libertades políticas*: “(en forma de libertad de expresión y elecciones libres) contribuyen a fomentar la seguridad económica.”
- 2) *Los servicios económicos*: “(en forma de oportunidades para participar en el comercio y la producción) pueden contribuir a generar riqueza personal general, así como recursos públicos para financiar servicios sociales.”
- 3) *Las oportunidades sociales*: “(en forma de servicios educativos y sanitarios) facilitan la participación económica.”
- 4) *Las garantías de transparencia*.
- 5) *La seguridad protectora*

No debemos olvidar que estos cinco tipos de libertades son en sí medio y fin del desarrollo. El contar con ellas permite a la persona elegir sus funcionamientos –sean estos más o menos complejos- y construir su haz de capacidades, asumiendo la responsabilidad que esto implica sobre su vida. De la misma forma, lograr estas libertades es un fin por el cual las personas deben trabajar. Contar con estas libertades, vistas con mucho más detenimiento y debidamente operacionalizadas, implica un aumento en la calidad de vida y, por ende, un espacio para el desarrollo, siendo éste siempre perfectible en tanto fin de la libertad humana,

Sobre esta base, es preciso pensar en la pobreza y la desigualdad no como una situación estática, basada en logros observables, sino desde una visión a partir de la cual se pueda

comprender la importancia que la presencia o no de estas libertades tuvo en la situación actual de una persona, es decir, las posibilidades entre las que pudo elegir, la información a la que pudo acceder. En palabras de Sen:

**La posición de una persona en la organización social se puede considerar desde dos puntos de vista distintos, el primero se refiere a los objetivos alcanzados y el segundo a la libertad para llegar a alcanzarlos. La realización de los objetivos atañe a aquello que nos ingeniamos por conseguir y la libertad concierne a la oportunidad real que tenemos para alcanzar aquello que valoramos. (Sen, 2000:45)**

### **1.1. Agencia y cambio**

Pensando la libertad como medio y como fin, nos topamos con el concepto de agencia, al que Sen también le da una importancia capital. A través de la agencia se materializa la responsabilidad de los sujetos de contribuir a la libertad como fin, es decir, al desarrollo. Las personas no son ni deben ser receptores pasivos del desarrollo, sino agentes activos que ejercen su libertad y la promueven socialmente. Los sujetos son motores del desarrollo, son los dueños del proceso y de las decisiones asociadas a su propia vida, desde la dimensión individual, particular y social, orientada al bien de todos. Si bien una persona tiende a direccionar sus capacidades hacia el propio bienestar, esto no implica que esa misma persona no desee activar funcionamientos más complejos, asociados a influir en su entorno, en la vida social, política, económica o cultural de la comunidad; basados en creencias, ideales o valores propios. La agencia es también libertad como medio, para ejercer, promover y defender la libertad como fin.

Las realizaciones de agencia consisten en “la consecución de metas y valores que tiene razones para procurarse, estén o no relacionadas a su propio bien- estar. (...) Los logros de agencia se refieren al éxito de la persona en la búsqueda de la totalidad de sus metas y objetivos.” (Sen: 1995, 71) Identificamos, en este punto, una diferencia entre la libertad de agencia y la libertad de bien-

estar, “la primera es la libertad de conseguir los objetivos que uno valora y que uno mismo trata de conseguir, mientras que la segunda es la libertad de conseguir aquellas cosas que constituyen el propio bien-estar.” (Sen: 1995, 72) Para Sen, ambas son dependientes, ya que el bien-estar puede constituir una meta del agente, quien busca la ampliación de las libertades en su entorno para lograr su propio bien-estar y, de la misma forma, la no consecución de una meta de agencia puede quebrantar el bien-estar. Dice Sen que,

**Con suficientes oportunidades sociales, los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo. Existen, de hecho, poderosas razones para reconocer el papel positivo que desempeña la agencia libre y viable, e incluso la impaciencia constructiva. (Sen: 2000, 28)**

Es por ello que la selección de la profesión, hobbies, trabajo comunitario, actividades de activismo, participación en organizaciones civiles, etc., pueden entenderse como acciones del sujeto como agente, que busca los canales disponibles para ejercer tareas dentro de la sociedad, formar parte de los cambios, influir en su entorno... Dentro de esta categoría de acciones, podemos distinguir entre las cosas que cada persona persigue y aquellos cambios o procesos en los que se ha participado, como sujeto que ejerce la libertad de acción a través de realizaciones de agencia:

**La existencia de aquellas cosas que uno valora y pretende conseguir, y segundo, la existencia de dichas cosas conseguidas por los propios esfuerzos, o en cuya consecución uno mismo ha desempeñado una parte activa. El primero hace referencia a la realización de los propios objetivos, sin tener en cuenta el papel de uno en llevar a cabo dicha realización. El segundo, por el contrario, es un concepto más específico del éxito de agencia y se ciñe al propio éxito específicamente como agente. (Sen, 2000: 73)**

Aun cuando la importancia de la agencia queda clara a la vista, sabemos que pueden existir conflictos entre los logros de bien-estar y los de agencia. La lucha por ciertas metas de agencia pueden conducir a una reducción de la libertad de bien-estar

de un sujeto, así como también, las mismas libertades individuales pueden mermar el propio bien-estar individual. Todo esto sobre la base de las decisiones personales, autónomas de aquellas personas que efectiva y claramente asumen la responsabilidad sobre éstas.

## 1.2. La relación con las instituciones

La perspectiva de capacidades se construye en estrecha relación con las instituciones sociales, tanto formales como no formales. Las instituciones no formales, el lenguaje, la cultura, los valores sociales, costumbres, etc., inciden en la selección de aquellas combinaciones de funcionamientos que tenemos razones para valorar. Igualmente, estas instituciones no formales afectan nuestra relación con las instituciones formales, en el pleno ejercicio político del sujeto frente al Estado. Así, tenderemos a exigir a nuestras instituciones públicas que nos rindan cuentas o que adecúen sus políticas a las necesidades particulares, igualmente podremos exigirles incidir en la ampliación las libertades o nuestra participación en las decisiones públicas, a través de diversos mecanismos.

El hecho aquí es que el Desarrollo Humano no puede comprenderse fuera de una relación fluida y constante entre el sujeto y las instituciones públicas, en un trabajo conjunto mediante el cual el primero incide y ejerce la libertad, mientras que las segundas reciben información y diversifican los espacios para este ejercicio. Es fundamental entonces, la transparencia institucional, la democracia participativa y la confianza en la institucionalidad.

Parte de este feedback es también la regulación que permite la protección de la libertad de los otros, en un ambiente donde la integralidad del ser humano tiene el rol fundamental, de la mano de la responsabilidad que implica el ejercicio de esta libertad. Es decir, se es responsable sobre los funcionamientos elegidos (siempre que estén disponibles),

pero también se es responsable por el entorno, por reproducir y mejorar la disponibilidad de esos funcionamientos, asumiendo la influencia que cada una de nuestras decisiones tiene.

Desde el lugar del Estado y su responsabilidad, resulta indispensable hablar de “elección contrafactual”; concebida como “aquella que se asume que elegirían todos los individuos racionales de manera congruente y que, a pesar de no ser en sí misma una manifestación de la libertad (ver la ampliación de la libertad únicamente sobre la base de la ampliación de las decisiones que hay que tomar sería muy limitado, según Sen), si implica un aumento de la libertad de bien-estar:” (López, 2007: en línea) La posibilidad de elección no es en todos los casos la solución a las dificultades asociadas a las mejoras de la calidad de vida, de hecho, puede convertirse en una situación de profundo estrés. Es por ello que el Estado asume y ejecuta aquellas decisiones cuyo resultado indefectible se traduzca en bien-estar social.

**Vemos entonces que la libertad, desde la perspectiva de las capacidades no se refiere a una libertad ilimitada, a un hacer lo que sea como sea, sino a una construcción recíproca entre el Estado y los sujetos de manera que todos puedan ejercerse en su identidad, con sus condiciones específicas de manera digna, respetando los estilos de vida deseados; pero dentro de un marco de convivencia que impida la agresión entre los distintos. Delegar toda la responsabilidad del bien-estar individual sobre los sujetos, de alguna manera puede tener el efecto contrario, es decir, puede limitar su capacidad la obtener logros de bien-estar (o de agencia): “El disponer de más alternativas no tiene que verse necesariamente como una expansión de la libertad de una persona para hacer aquellas cosas que le gustaría hacer. Si valoramos una vida sin tensiones y no sobrevaloramos la frenética rutina de tener que tomar decisiones continuamente, la libertad de conseguir el estilo de vida preferido no aumenta necesariamente con una multiplicación de decisiones banales.” (78) Para el autor, el problema se encuentra en el tipo de libertad que valoremos y en el rango de importancia en el que se coloquen las cosas, ya que tener muchas decisiones banales que tomar puede saturar al individuo y limitar su libertad de vivir tranquilo, pero la posibilidad de tomar decisiones importantes es un factor elemental para el logro del bien-estar (y de agencia también). (López, 2007: en línea**

## **2. El Desarrollo Humano Sustentable**

### **2.1. Desarrollo Sostenible**

El Desarrollo Sostenible suele definirse y comprenderse como apartado del Desarrollo Humano, pero, como veremos en este apartado, ambas perspectivas no sólo se relacionan, sino que se complementan. Una definición básica de Desarrollo Sostenible afirma que es “**aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades**” (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1987, pg. 43).

Para este caso, los tres componentes fundamentales son: medio ambiente, sociedad y economía. Ninguno de ellos se comprende por separado, los tres se entrelazan: un medio ambiente sano provee de bienestar a la sociedad, el uso correcto de los recursos naturales genera estabilidad económica y también bienestar social. Así, dejamos de asociar crecimiento económico con agotamiento de los recursos, se entiende la vida humana de calidad a largo plazo.

En la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, se exponen 18 principios de sostenibilidad, que permiten comprender mejor el sentido integral de esta perspectiva (tomados de Mackeown, 2001):

- 1. Las personas tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza.**
- 2. El desarrollo hoy día no debe socavar las necesidades ambientales y de desarrollo de las generaciones presentes y futuras.**
- 3. Los países tienen el derecho soberano de explotar sus propios recursos, pero sin causar daños ambientales más allá de sus fronteras.**

4. Las naciones deben desarrollar leyes internacionales para ofrecer compensaciones por el daño que las actividades bajo su control causen en áreas más allá de sus fronteras.
5. Los países deben utilizar un enfoque precautorio para proteger el medio ambiente. Donde existan amenazas de daño serio o irreversible, no debe usarse la incertidumbre científica para posponer la implantación de medidas costo-efectivas para prevenir la degradación ambiental.
6. Para lograr el desarrollo sostenible, la protección ambiental debe constituir una parte integral del proceso de desarrollo, y no se puede considerar como un elemento aislado. Es esencial erradicar la pobreza y reducir las disparidades entre los estándares de vida en diferentes partes del mundo para lograr el desarrollo sostenible y satisfacer las necesidades de la mayoría de las personas.
7. Las naciones deberán cooperar para conservar, proteger y restaurar la salud e integridad del ecosistema de la Tierra. Los países desarrollados reconocen la responsabilidad que tienen en la búsqueda internacional del desarrollo sostenible en vista de las presiones que sus sociedades imponen al medio ambiente global y de las tecnologías y recursos financieros que dominan.
8. Los países deben reducir y eliminar los patrones no sostenibles de producción y consumo, así como promover políticas demográficas apropiadas.
9. Las cuestiones ambientales se manejan mejor con la participación de todos los ciudadanos interesados. Las naciones deberán facilitar y fomentar la conciencia y participación pública poniendo la información ambiental a disposición de todos.
10. Los países deberán decretar leyes ambientales efectivas, y desarrollar leyes nacionales sobre las obligaciones legales para con las víctimas de la contaminación y otros daños de carácter ambiental. En donde tengan autoridad, los países deberán evaluar el impacto ambiental de actividades propuestas que tengan un potencial y significativo impacto adverso.
11. Los países deberán cooperar para promover un sistema económico internacional abierto que lleve al crecimiento económico y desarrollo sostenible de todos los países.
12. Las políticas ambientales no deben utilizarse como un medio injustificado de restringir el comercio internacional.
13. En principio, el que contamina debe asumir el costo de la contaminación.
14. Las naciones deberán alertarse unas a otras acerca de desastres naturales o actividades que pudieran tener impactos transfronterizos peligrosos.

15. El desarrollo sostenible requiere de un mejor entendimiento científico de los problemas. Los países deben compartir conocimientos y tecnologías innovadoras para lograr la meta de la sostenibilidad.

16. La participación completa de las mujeres es esencial para lograr el desarrollo sostenible. También se necesitan la creatividad, ideales y valor de la juventud y el conocimiento de los grupos indígenas. Los países deben reconocer y apoyar la identidad, cultura e intereses de los grupos indígenas.

17. La guerra es inherentemente destructiva del desarrollo sostenible, y las naciones deberán respetar las leyes internacionales que protegen al medio ambiente en tiempos de conflictos armados, y deberán cooperar para que dichas leyes se sigan estableciendo.

18. La paz, el desarrollo y la protección ambiental son interdependientes indivisibles.

## 2.2. La paradoja sustentabilidad- educación

La sustentabilidad se mantiene en una relación contradictoria con la educación. Si bien es cierto que la educación es una de las herramientas indiscutibles del Desarrollo Sostenible –así como del Desarrollo Humano–, es igualmente cierto que el nivel educativo de una población no es necesariamente garantía de una mejor y más responsable relación de la sociedad con el entorno. Dice en el Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible, que “las cifras publicadas en el Anuario Estadístico y Reporte Mundial sobre Educación, de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), muestran que más del 80% de la población de los Estados Unidos cuenta con algo de educación superior, y que cerca del 25% de sus habitantes tienen un título universitario de nivel licenciatura o ingeniería” (Mackeown, 2001: pág. 11); sin embargo, ese mismo informe muestra también que ese país es uno de los más altos consumidores de energía del mundo, así como también, uno de los mayores productores de desechos.

Por un lado, siguiendo lo expuesto en el Manual arriba citado, se observa que un mayor nivel educativo por ejemplo, en las mujeres, contribuye a controlar el excesivo

crecimiento demográfico, mejora la salud de los niños, etc.; pero por otro, pareciera que estos países con mayor desarrollo económico no siempre son los más alineados con la sustentabilidad.

El problema radica es en la consideración de la sustentabilidad dentro del sistema educativo, en su ámbito formal o informal. La educación permite a todos acceder a la información necesaria para hacer un mejor uso de los recursos, sensibiliza ante la realidad social, permite conocer al otro en su dignidad. En este sentido, en el documento citado se afirma que

**Cada país necesitará examinar sus programas académicos a todos los niveles (por ejemplo, desde preescolar hasta educación superior). Aunque es evidente que es difícil enseñar sobre medio ambiente, economía, o civismo sin conocimientos básicos, también es evidente que simplemente aumentar los conocimientos básicos, en la forma en que actualmente se enseña en la mayoría de los países, no mantendrá a una sociedad sostenible. (Mackeown, 2001: pág.12)**

Específicamente, la educación para el Desarrollo Sustentable implica la participación de las comunidades, de acuerdo a sus particularidades; en este sentido, debe considerar los tres componentes en cada caso: medio ambiente, economía y sociedad. El Programa 21<sup>3</sup>, de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, sostiene en su capítulo 36 que la educación para la sustentabilidad debe abordarse desde tres áreas:

1. Reorientación de la educación hacia el Desarrollo Sostenible:

**La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo. Si**

---

<sup>3</sup> El Programa 21 es el Programa de las Organización de Naciones Unidas para promover el Desarrollo Sostenible, que constituye un plan de acciones a seguir por los entes asociados a esta Organización, por los países miembros y demás particulares que puedan tener alguna incidencia en el entorno. Sus antecedentes pueden ubicarse desde 1989, pero es en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, conocida como la Cumbre de Río o de la Tierra, realizada en Río de Janeiro, Brasil en 1992; cuando 179 países acuerdan adoptar este Programa.

bien la educación básica sirve de fundamento para la educación en materia de medio ambiente y desarrollo, esta última debe incorporarse como parte fundamental del aprendizaje. Tanto la educación académica como la no académica son indispensables para modificar las actitudes de las personas de manera que éstas tengan la capacidad de evaluar los problemas del desarrollo sostenible y abordarlos. La educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamiento ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones. Para ser eficaz, la educación en materia de medio ambiente y desarrollo debe ocuparse de la dinámica del medio físico/biológico y del medio socioeconómico y el desarrollo humano (que podría comprender el desarrollo espiritual), integrarse en todas las disciplinas y utilizar métodos académicos y no académicos y medios efectivos de comunicación. (Programa 21: Capítulo 36)

2. Aumento de la conciencia del público. “Es necesario sensibilizar al público sobre los problemas del medio ambiente y el desarrollo, hacerlo participar en su solución y fomentar un sentido de responsabilidad personal respecto del medio ambiente y una mayor motivación y dedicación respecto del desarrollo sostenible”. (Programa 21: Capítulo 36)

3. Fomento de la capacitación:

La capacitación es uno de los instrumentos más importantes para desarrollar los recursos humanos y facilitar la transición hacia un mundo más sostenible. La capacitación debería apuntar a impartir conocimientos que ayuden a conseguir empleo y a participar en actividades relativas al medio ambiente y el desarrollo. Al mismo tiempo, los programas de capacitación deberían fomentar una mayor conciencia de los asuntos relativos al medio ambiente y el desarrollo como proceso de aprendizaje dual. (Programa 21: Capítulo 36)

En lo que específicamente concierne a este trabajo, la reorientación de la educación para incorporar la sustentabilidad como un eje transversal de los programas de enseñanza, requiere que nos detengamos a profundizar en sus cinco componentes (Mackeown, 2002):

1. **Conocimiento:** El desarrollo sostenible abarca al medio ambiente, la economía y la sociedad. Por tanto, la gente necesita de conocimientos básicos de las ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades para comprender los principios del desarrollo sostenible, cómo pueden ser implantados, los valores que implican, y las ramificaciones de su implantación. El conocimiento basado en las disciplinas tradicionales es el soporte de la EDS. (Mackeown, 2002: 19)
  
2. **Problemas:** La educación para el Desarrollo Sostenible se enfoca en gran parte en los principales problemas sociales, económicos y ambientales que amenazan la sostenibilidad del planeta. Muchos de estos problemas clave se identificaron durante la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro y se incluyen en el Programa 21. Comprender y abordar estos problemas es un elemento central, y los problemas que son relevantes localmente deben incluirse en cualquier programa relacionado con educar para la sostenibilidad. (Mackeown, 2002: 21)
  
3. **Habilidades:** La educación para el Desarrollo Sostenible debe proporcionar a la gente las habilidades prácticas que les permitirán seguir aprendiendo después de que terminen la escuela, ganarse la vida de una manera sustentable, y llevar una vida sustentable. La siguiente lista muestra los tipos de habilidades que los alumnos necesitarán cuando sean adultos. Las habilidades caen en una o más de las tres áreas del desarrollo sostenible – ambiental, económica y social (Mackeown, 2002: 23- 24):
  - ✓ La capacidad de comunicarse de manera efectiva (oralmente y por escrito).
  - ✓ La capacidad de pensar en sistemas (ciencias naturales y sociales).
  - ✓ La capacidad de pensar en el tiempo – hacer predicciones, pensar por anticipado, planificar.
  - ✓ La capacidad de pensar críticamente acerca de las cuestiones de valor.
  - ✓ La capacidad de separar los números, las cantidades, la calidad y el valor.
  - ✓ La capacidad de ir de la conciencia al conocimiento a la acción.
  - ✓ La capacidad de trabajar de manera cooperativa con otras personas.
  - ✓ La capacidad de utilizar estos procesos: conocer, investigar, actuar, juzgar, imaginar, conectar, valorar y elegir.
  - ✓ La capacidad de desarrollar una respuesta estética para el medio ambiente.

4. Perspectivas: se supone que los estudiantes deben comprender que:

- ✓ Los problemas sociales y ambientales cambian con el tiempo y tienen una historia y un futuro.
- ✓ Los problemas ambientales globales contemporáneos están relacionados e interrelacionados unos con otros.
- ✓ Los humanos tienen atributos universales (por ejemplo, aman a sus hijos).
- ✓ Es necesario ver a sus comunidades y más allá de los confines de las fronteras locales y nacionales para entender las cuestiones locales en un contexto global.
- ✓ Es necesario considerar diferentes puntos de vista antes de tomar una decisión o hacer un juicio de valor.
- ✓ Cuando personas con diferentes intereses y antecedentes interactúan, los valores económicos, religiosos y sociales entran en competencia.
- ✓ La tecnología y la ciencia por sí solas no pueden solucionar todos nuestros problemas.
- ✓ Los individuos, además de ser ciudadanos de sus comunidades locales, son ciudadanos globales.
- ✓ Las decisiones individuales de los consumidores y otras acciones afectan la extracción de recursos y los procesos de manufactura en lugares distantes.
- ✓ En aras del bienestar a largo plazo de las comunidades y del Planeta, es necesario emplear el principio precautorio actuando para evitar la posibilidad de causar un daño ambiental o social grave o irreversible aún cuando la evidencia científica esté incompleta o inconclusa.

5. Valores: “Entender los propios valores, los valores de la sociedad en que se vive, y los valores de otras personas en el mundo es una parte fundamental de la educación para un futuro sostenible”. (Pág. 25)

### 2.3. Y ambas perspectivas del desarrollo, ¿cómo se relacionan?

Vemos puntos de inevitable convergencia entre lo planteado específicamente para el Desarrollo Humano y lo planteado para el Desarrollo Sostenible:

1. La importancia de la educación y la información.
2. Su carácter complejo, que involucra diversos aspectos del ser humano y su relación con el entorno.
3. La información como eje fundamental.
4. La responsabilidad por los demás y por el entorno: la sustentabilidad implica la comprensión de nuestra vida en tanto seres humanos y la conservación del mundo para futuras generaciones.
5. La agencia como parte de la relación armónica con el medio socio-ambiental.
6. La necesidad del trabajo conjunto, socialmente concebido.
7. El desarrollo pensado como libertad, en tanto fin y medio, sin dejar de considerar la sustentabilidad de ese mismo espacio de desarrollo, de esa libertad, como un fin ineludible, asociado a la libertad misma del sujeto autónomo, responsable, decisor.
8. El reconocimiento de las particularidades locales, culturales, religiosas, etc. La sustentabilidad se construye desde estas particularidades y comprendiendo al ser humano en su dignidad.

Por su parte, la conexión entre ambas perspectivas es ineludible: el Desarrollo Humano debe ser Sustentable, porque es un proceso constante, porque implica la participación de la sociedad y la relación con el entorno, porque implica responsabilidad. En este sentido, un elemento fundamental de esta conexión se encuentra en las ya mencionadas instituciones. Parte de la construcción de sujetos capaces de ejercer la libertad de acción pasa por la comprensión de la importancia de instituciones fuertes, observantes de la dignidad humana y la importancia de los recursos; aun cuando la

autonomía pueda en ciertos momentos entenderse como un enfrentarse a estas instituciones. Precisamente, el enfrentamiento se fundamenta en la misma responsabilidad y en la defensa de los espacios de Desarrollo Humano Sostenible. Para sostener el Desarrollo Humano, hace falta contar con instituciones claras, fuertes, objetivas. Definiremos, entonces, Desarrollo Humano Sustentable como:

*Una perspectiva que centra el desarrollo en el ser humano, cuya base es la libertad de elección que tiene el sujeto para tomar decisiones de vida que tenga razones para valorar, tomando en cuenta factores individuales, culturales, contextuales, etc.; siempre que estas elecciones se orienten a una relación armónica con el medio ambiente, toda vez que se asume la responsabilidad sobre el proceso de desarrollo propio y el de los otros (libertades propias y ajenas), utilizando los recursos presentes sin que ello implique mermar la capacidad de desarrollo de generaciones futuras.*

### **3. El sujeto para el Desarrollo Humano Sustentable**

Como se vio en el apartado anterior, la perspectiva del Desarrollo Humano Sustentable es compleja e integral, abordando diversos aspectos de la vida humana, pero también perfilándose como un accionar social, una forma de vivir individual y colectivamente. La libertad para el Desarrollo Humano, va mucho más allá de lo político o lo económico, tiene que ver con un construir en conjunto con el entorno, por lo que también es una exigencia para el sujeto, como responsable de ejercer y mantener esta libertad. Es Libertad de Acción, ejercida por sujetos que Alain Touraine define como **“la construcción del individuo (o del grupo) como actor, por la asociación de su libertad afirmada y su experiencia vivida, asumida y reinterpretada. El sujeto es el esfuerzo de transformación vivida en acción libre; introduce libertad en lo que en principio se manifestaba como unos determinantes sociales y una herencia cultural.”** (2000: 22).

En sí, el sujeto ejerce un tipo de libertad, la libertad de acción, que podemos describir a partir de lo siguiente<sup>4</sup>:

- ✓ Contiene aquellas limitaciones que permiten la convivencia (libertad negativa como la entiende Isaiah Berlin), pero, a su vez, contempla la ampliación de dicha visión a la posibilidad de actuar e interferir en el entorno. Se trata también de un tipo de libertad exterior, es decir, referida a nuestra convivencia social y a las relaciones que mantenemos con las otras personas y con las instituciones (incluyendo el que podamos, como sujetos, resistir al poder).
- ✓ Contempla la libertad con respecto al Estado, es decir, requiere de limitaciones institucionalizadas que regulen el campo de acción del gobierno. Por ende, implica una relación recíproca entre Estado y ciudadanos. La normativa contiene el alcance de la libertad personal, en aras de la protección de los derechos fundamentales que deben garantizarse, a la vez que define los canales para el ejercicio ciudadano.
- ✓ Contempla la autonomía (o libertad efectiva), que considera el ejercicio de la soberanía, la autonomía del sujeto frente a las instituciones del Estado, que participa en la revisión de las mismas y toma decisiones; ejerciendo un intercambio efectivo con el estado.
- ✓ La libertad de acción se ejerce dentro del total respeto del otro como diferente, considerando que lo que nos hace iguales es precisamente ese derecho a ser distintos, como resultado del proceso individual. En este sentido, se comprende al sujeto como un proceso de interacción entre tres dimensiones: la institucional (instituciones formales y no formales), la particular (de la identidad) y la individual (la de las características individuales).

---

<sup>4</sup> Estas características de la Libertad de Acción se fundamentan en un trabajo previo donde se define profundamente el concepto. Disponible en: <http://www.sociologando.org.ve/img/V.C.LopezL.MediosversusAmplitud.SociAlogo,2.pdf>

El entonces llamado sujeto, capaz de ejercer la libertad de acción para orientar su forma de vivir y convivir hacia el Desarrollo Humano Sustentable, es autónomo, responsable, que exige de su entorno información, pero también genera cambios; que vive la diferencia como a sí mismo; que construye a la vez que se entiende como parte de un todo capaz de incidir en la parcela que le toca vivir.

Indicaremos a continuación lo que, derivado de las ideas planteadas y de la definición producto de la comprensión conjunta del Desarrollo Humano y el Desarrollo Sustentable, consideramos son las categorías esenciales del Desarrollo Humano Sustentable, como perspectiva fundada en la persona, en su accionar y en aquello que debe reforzarse para orientarnos hacia su logro:

- ✓ Educación-Información- Capacitación
- ✓ Derechos Humanos
- ✓ Dignidad- reconocimiento de la diferencia
- ✓ Individualidad- particularidad cultural
- ✓ Prospectiva. Relación particularidad-globalidad
- ✓ Equidad
- ✓ Instituciones (formales y no formales)
- ✓ Responsabilidad
- ✓ Creatividad- agencia- participación
- ✓ Libertades- Elección
- ✓ Autonomía
- ✓ Conservación de los recursos
- ✓ Medio Ambiente

Debemos comprender que, si la educación es una categoría esencial, debemos considerar la formación de personas para que se conviertan en sujetos activos del Desarrollo Humano Sustentable. Desde las instituciones formales de educación –y no formales también,

como fuentes de información, en conjunto con los medios de comunicación y las políticas del Estado- es posible promover estas categorías, generando competencias como la prospectiva, la responsabilidad, la autonomía, la facultad para tomar decisiones propias, de contraloría, de participación, de crítica, la creatividad, entre otras. Dichas competencias se convertirán, posteriormente, en herramientas para construir capacidades, para ejercer la libertad y lograr el desarrollo.

### **III- CONSTRUIR SUJETOS, EDUCAR PARA EL DESARROLLO**

Una de las principales clave del Desarrollo Humano Sustentable es entonces la formación integral de sujetos capaces de ejercer esta libertad; pero, a su vez, que sean capaces de comprender la responsabilidad que tienen para con su entorno en el ejercicio y mantenimiento de esa libertad asociada a una calidad de vida que se desea mantener. En este sentido, los sujetos deben abordar la cuestión del cómo es posible generar estos importantes espacios de libertad y mantenerlos en el tiempo o, lo que es aun más difícil, cómo generar más libertad de acción cada vez. No olvidemos lo expuesto en el capítulo anterior, pensando en la formación de sujetos para el Desarrollo Humano Sustentable como generadora de personas constructoras de capacidades.

#### **1. El desarrollo moral**

El aprendizaje de la libertad de acción, por referirse a formas de vida transversales a todas las dimensiones humanas, formas de actuar, de ser, de convivir; de ser humano, podemos asociarlo con el desarrollo moral; en tanto etapas de formación del individuo en su concepción del mundo y su relación con su entorno socio-ambiental. Esta formación es un proceso complejo, que se inicia desde las primeras etapas de la vida del sujeto, cuando comienza a comprenderse y relacionarse, a la vez que a forjar su propia personalidad. Por ende, vamos a iniciar nuestro abordaje de la educación para el Desarrollo Humano Sustentable, considerando las teorías sobre el desarrollo moral. Veamos:

1.1- Las etapas del desarrollo. Jean Piaget

El psicólogo suizo Jean Piaget, se caracteriza por su teoría de los estadios del desarrollo cognoscitivo, las cuales podemos recordar a continuación:

<b>Etapa</b>	<b>Rango aproximado de edad</b>	<b>Características de cada etapa</b>
Senso-motora	0-2 años aprox.	Comienza a pasar de acciones netamente reflejas, a actividades con finalidad.  Comienza a imitar y memorizar. Utiliza el pensamiento.
Preoperacional	2-7 años aprox.	Se va desarrollando paulatinamente el lenguaje y el pensamiento simbólico.  Uso del pensamiento lógico en ciertas operaciones.  En este período aun es difícil considerar la opinión de otros.

Operaciones concretas	7-11 años aprox.	<p>Capacidad de pensamiento lógico y resolución de problemas.</p> <p>Capacidad de clasificar y organizar.</p> <p>Entiende el principio de reversibilidad y las leyes de la conservación.</p>
Operaciones formales	11-adultez	<p>Capacidad de resolver problemas de todo tipo (incluyendo abstractos), usando la lógica.</p> <p>Capacidad de pensamiento científico, interés por temas sociales.</p> <p>Desarrollo de la identidad cultural y local.</p>

Sus aportes no se limitaron a lo estrictamente cognoscitivo, sino que también se extendieron al desarrollo de actitudes asociadas a las relaciones sociales y el aprendizaje moral. Piaget consideraba que el juicio se iba desarrollando en la medida en que se iban alcanzando las etapas del desarrollo cognoscitivo. El desarrollo moral se concibe entonces como el proceso mediante el cual el hombre se va relacionando –en la medida en que se desarrolla su proceso cognoscitivo- con su entorno, para aprehender el sistema de reglas propio de la sociedad en la que vive. En este sentido, el autor identifica dos etapas específicamente asociadas al relacionamiento del individuo con las reglas:

1. Heterónoma: comprende la infancia completa y se fundamenta en el respeto que se tiene hacia los adultos. De esta manera, el infante cumple con las reglas expuestas por ellos.
2. Autónoma: se inicia al finalizar la infancia y supone un cambio en la relación con las reglas, ya que la atención a éstas se da, según el autor, en función del consenso y a cooperación con otros.

Un concepto importante en el trabajo de este psicólogo es el de justicia, el cual se presenta como un espacio para la aplicación de las normas morales aprendidas. Se divide en justicia retributiva, asociada a la asignación de premios o sanciones de acuerdo al comportamiento o méritos demostrados; y justicia distributiva, según la cual se distribuye según las necesidades o el estado particular, con la finalidad de equiparar situaciones o condiciones.

Por otra parte, Piaget consideraba que las normas sociales observadas se van asumiendo de acuerdo a varios estadios, que, como veremos inmediatamente, están acordes al proceso de aprehensión y aplicación de dichas reglas por parte del individuo. Los estadios de reconocimiento son:

1. La regla no se observa como colectiva, no se tiene conciencia de ella.
2. La regla proviene de los adultos, por lo que es indiscutible.
3. La regla se construye y respeta por acuerdo con el otro, aunque ésta pueda cambiarse si las partes lo consideran.

En el desarrollo del niño, esta relación con las reglas puede observarse durante etapas asociadas con su desarrollo:

1. Motor e individual: no existen reglas, el comportamiento se basa en las posibilidades físicas y deseos del niño.
2. Egocéntrico, el juego es mayoritariamente individual, sin mayor relación con otros.
3. Cooperación naciente: según el autor, se inicia a partir de los siete años y se observa el juego con otros, pero buscando controlarlo
4. Codificación de las reglas: desde los 11 o 12 años, momento en el cual se reconocen los códigos comunes, socialmente aceptados.

### 1.2- La ética de la justicia. Lawrence Kohlberg

Para Kohlberg, al igual que Piaget, los estadios del desarrollo moral se encuentran a la par de los estadios del desarrollo cognoscitivo, de manera que dichas etapas pueden observarse en todos los seres humanos independientemente de las particularidades de cada uno.

Para Kohlberg, el desarrollo moral pasa por tres etapas, cada una dividida en dos:

1. Preconvencional: va de 0 a 6 años, durante esta etapa, dice el autor, la relación con las normas sociales es despreocupada.
  - a. Primer estadio: comportamiento basado en la obediencia y la atención a los castigos que se pueden recibir. El niño evita el castigo. Esta etapa se caracteriza por el egocentrismo, ya que las normas no se entienden, sino que se evita sufrir un castigo.

- b. Segundo estadio: comportamiento basado en fines individuales, pero con intercambio. La negociación con el otro entra en función de lo que a él puede resultarle mejor.
2. Convencional: va de 7 a 17 años, en esta etapa se busca estar en acuerdo con las normas sociales.
- c. Tercer estadio: búsqueda de relaciones sociales, se actúa en función de esa aceptación.
  - d. Cuarto estadio: conciencia social, comprensión de la necesidad de las normas para el conjunto de la sociedad, el deber. Exacerbación de la ética, pero desde una perspectiva egocéntrica.
3. Postconvencional: a partir de los 20 años, en esta etapa el comportamiento moral tiene su fundamento en valores o principios universalmente aceptados.
- e. Quinto estadio: búsqueda de un contrato social, basado en los derechos elementales de la vida humana y el bienestar general. Se deben respetar los derechos y los acuerdos, pero principalmente los derechos fundamentales. Éticamente, está consciente de la existencia e importancia de los derechos fundamentales, como la vida, la libertad, y se orienta al respeto y protección de los mismos.
  - f. Estadio seis: se basa en principios éticos universales, de justicia. Se reconocen estos principios y se observan las leyes y costumbres particulares como el reflejo de este sentir universal, el cual es el fin último, la base de la humanidad: las libertades básicas y la dignidad humana son el eje para observar las normas y costumbres, las cuales pueden ser evaluados de acuerdo a esas premisas.

La teoría de Kohlberg recibió infinidad de críticas, asociadas en primer lugar al hecho de que realizó sus investigaciones sólo en varones y, al aplicar sus estudios en mujeres, éstas se quedan en el estadio convencional. En segundo lugar, la supuesta universalidad del modelo queda en duda cuando los estudios realizados en Las Bahamas, Belice o Turquía arrojan resultados en los que nadie alcanza el sexto estadio, lo que hace ver su teoría como marcadamente eurocentrista y occidental.

### 1.3- La ética del cuidado. Carol Gilligan

Carol Gilligan, discípula de Kohlberg, observó en las investigaciones de éste, algunos detalles que merecían atención:

- ✓ Sólo realizó sus investigaciones en varones.
- ✓ Los dilemas morales que utilizaba eran hipotéticos, lo que, según esta autora, podía sesgar las respuestas de las personas estudiadas.
- ✓ En la última etapa del desarrollo moral planteada por el autor, las mujeres –al igual que algunos grupos específicos de hombres- alcanzaban resultados inferiores.

Es por ello que Gilligan realizó estudios específicamente en mujeres, utilizando dilemas de la vida real. Sus resultados arrojaron un proceso de desarrollo moral diferente; la ética del cuidado, con los siguientes niveles:

1. Nivel preconvencional o egoísta: **“Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma.” (Portillo, 2005: en línea)**
2. Transición: Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.

3. Nivel convencional o de abnegación: “Conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí misma a un segundo plano.” (Portillo, 2005: en línea)
4. Transición: “Análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros.” (Portillo, 2005: en línea)
5. Nivel postconvencional: “Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra” (Portillo, 2005: en línea), lo que equivale a un equilibrio entre la ética de la justicia y la del cuidado.

Gilligan observó que las mujeres y, especialmente aquellas en situación social de marginación, poseen una ética más asociada a la responsabilidad que a la normatividad, ya que se construye a partir de los fuertes nexos con otras personas y su cuidado, más que con valores universales. En este sentido, el modelo de Gilligan contribuye a complementar el modelo de Kohlberg.

#### 1.4- El Aprendizaje Social: Albert Bandura.

A pesar de que Bandura no expresa una teoría del desarrollo moral como las anteriores, hemos decidido incluirlo por su concepto de autoregulación, a partir del logro de aprendizajes sociales. Este psicólogo canadiense basa su teoría en la posibilidad del aprendizaje por observación; es decir, a partir de la experiencia de otro, quien actúa y vive las consecuencias de su acción. Bandura denominó a su teoría aprendizaje social o por modelado, ya que el modelo observado sirve de ejemplo para aprender cómo llevar a cabo una acción y hasta aprender sus posibles consecuencias. Para el autor, este proceso está compuesto por varios pasos:

1. Atención, es fundamental estar atento al estímulo externo que se está observando. En este sentido, es de utilidad crear modelos atractivos, llamativos o que puedan identificarse con la realidad de quien los observa.
2. Retención, la asimilación y recuerdo de lo que se observó. Esto se logra a través de la transformación de los estímulos en imágenes o explicaciones simbólicas a través del lenguaje.
3. Reproducción, de las imágenes, situaciones o comportamientos observados.
4. Motivación, razones para imitar lo observado. Para Bandura, los motivos pueden ser de refuerzos pasados (experiencias previas), refuerzos prometidos (incentivos) y refuerzos vicarios o **“la posibilidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador”** (Boeree, 1998: en línea). Contrario a las razones positivas para imitar un modelo, se encuentran los refuerzos negativos, traducidos en castigos que también pueden ser pasados, prometidos (amenazas) o vicarios; aunque el autor considera que el mejor aprendizaje se logra a través de refuerzos en lugar de castigos.

A partir de este proceso, afirma el autor que el comportamiento humano puede controlarse, es decir, el mismo individuo es capaz de controlar su comportamiento luego del aprendizaje social. Este fenómeno, la autoregulación, tiene también un proceso:

1. Auto observación, lo cual nos convierte en nuestros propios modelos.
2. Juicio, a través del cual se establecen comparaciones entre estándares conocidos y situaciones observadas.
3. Auto respuesta, posterior a la auto observación y el juicio, podremos ver si nuestro comportamiento se ajusta o no al estándar.

### 1.5- La perspectiva histórico-cultural: Lev Semenovich Vigotsky.

Para Vigotsky, nacido en Bielorrusia en el año 1896, los procesos evolutivos no van de la mano con el proceso de aprendizaje, sino, por el contrario, el aprendizaje impulsa el proceso evolutivo. Afirma que los procesos psicológicos superiores tienen un carácter histórico y social, el cual se adquiere a través de la interacción con los otros y con la propia cultura. Entonces, el desarrollo no es un proceso estático, sino que puede observarse de la mano del aprendizaje, en prospectiva, como observable desde el presente y hasta el futuro. Como decíamos, para este autor, es el aprendizaje el que impulsa el desarrollo, por lo que el manejo correcto de los procesos de aprendizaje permite estimular los procesos psicológicos superiores y, por ende, impulsar el proceso de desarrollo del individuo.

**El concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión que sostiene que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes, el cual es sustituido por la noción de que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos y los procesos adaptativos (Vigotsky, 1978).**

El autor considera que existen tres líneas teóricas sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje, la primera de ellas presupone que no existe relación entre ambos procesos, la segunda considera que ambos procesos están necesariamente unidos. La tercera busca un equilibrio entre las anteriores, considerando que el desarrollo se compone de dos procesos: el de maduración y el de aprendizaje, donde el primero posibilita el segundo y el segundo, a su vez, impulsa el primero. Para Vigotsky, el aprendizaje en un área específica no necesariamente influye en la totalidad de las funciones mentales ni en el desarrollo en general, es decir, no se transfiere. Por esta razón considera que, finalmente, esta postura no favorece el aprendizaje frente al desarrollo, sino que más bien termina por condicionar nuevamente el primero al segundo.

La relación entre el proceso evolutivo y el aprendizaje sólo puede, explica Vigotsky, observarse desde dos niveles evolutivos: el real, que comprende las funciones mentales individuales, aquéllas que puede realizar el niño sin ayuda. El segundo, es la zona de desarrollo próximo, donde se considera también lo que llamó la zona de desarrollo potencial, según la cual, la interacción con un adulto u otro niño más capaz en una tarea, estimula aquellas capacidades que el niño se encuentra en proceso de maduración, pero que logrará sólo a través de dicha interacción. La zona de desarrollo próximo es la distancia entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial.

Es decir, existe una zona de desarrollo real, comprendida por el nivel que puede alcanzar un individuo al desarrollar una tarea por sí mismo. De igual forma, existe una zona de desarrollo potencial, que se asocia al nivel que alcanzaría ese mismo individuo con el apoyo de otro más competente en dicha tarea. Finalmente, la zona de desarrollo próximo es el nivel que podría alcanzar un individuo en la adquisición de una competencia o la realización de una actividad a través de la interacción con los otros. Cabe destacar que según explica el autor, aquello que en el presente se aprende con asistencia, en el futuro podrá realizarse sin ayuda. Precisamente, la autonomía futura dependerá del apoyo presente.

En este sentido, encontramos el papel del maestro como fundamental, siendo quien debe impulsar la zona de desarrollo próximo a través de la interacción con sus estudiantes y de actividades que impulsen la interacción y el apoyo entre ellos mismos. La zona de desarrollo potencial resulta una herramienta que permite a los educadores comprender cómo el desarrollo se ve condicionado por el aprendizaje, teniendo la posibilidad de impulsar su proceso evolutivo que, como se dijo al principio, es dinámico.

Luego de haber revisado los principales planteamientos de estos autores, podemos afirmar lo siguiente:

1. La formación de sujetos capaces de comprender y ejercer la libertad de acción debe comenzar desde temprana edad, ya que las etapas iniciales son fundamentales para construir la relación con la autoridad moral y la autonomía.
2. Siguiendo a Kohlberg, la etapa preconvencional implica primero una aceptación de lo que se debe o no hacer, pero inmediatamente el inicio de procesos de negociación con los otros que, aunque se basa en un egocentrismo, implica el intercambio y el intento por conseguir un punto en el cual todos pueden quedar satisfechos.
3. Aunque Piaget afirma que antes de los 7 años, al individuo le es muy difícil entender la posición del otro, Kohlberg afirma que en esta época puede comenzar la negociación con los otros dentro de las acciones sociales.
4. Desde la perspectiva de Gilligan, el primer nivel de formación implica una consideración de sí mismo, que puede ser aprovechada para fomentar la capacidad de toma de decisiones y la curiosidad con el entorno; orientándose desde entonces al segundo nivel, según el cual se atiende más al otro (otro que puede ser otro ser humano o el cuidado del medio socio-ambiental en función del cuidado indirecto de los mismos seres humanos).
5. El abordaje pedagógico de la libertad de acción, según las teorías revisadas, puede planificarse desde ambas dimensiones del aprendizaje: 1) Desde la internalización a partir de la observación que plantea Bandura, a través de recursos didácticos variados que permitan al niño familiarizarse con la diferencia, obtener información, conocer su particularidad y las características de las instituciones con las que deberá relacionarse. 2) Desde la dimensión de la construcción interna de juicios, percepciones o maneras de actuar; la forma de abordar la libertad de acción y construcción del sujeto es mucho más amplia, ya que es el mismo niño el que se construye en la vivencia de la diferencia, de la responsabilidad cotidiana, del acceso a la información para tomar decisiones y desde su autonomía en tanto que ser humano portador de dignidad, con derecho a preguntar, ser escuchado y tener injerencia en su entorno.
6. Finalmente, consideramos a Vigotsky como eje, dada la forma en que su planteamiento propone el aprendizaje como base del desarrollo. Observando el

proceso de formación de sujetos como dinámico, sin un inicio y un final específicos - pues precisamente como proceso, se construye y reafirma constantemente en el individuo, durante toda su vida-, el aprendizaje de competencias para la vida permite al individuo lograr un mejor desarrollo, en conjunto con las relaciones sociales. Es decir, el desarrollo de las competencias sociales a través del aprendizaje, le permiten precisamente propulsar su proceso evolutivo, aprendiendo a ejecutar procesos psicológicos adecuados para el correcto ejercicio de la libertad de acción, la construcción de capacidades y, por ende, el logro de su desarrollo hasta la consecución del bien-estar.

## **2. Educación inicial para el desarrollo- El modelo de Competencias Complejas o Socioformativas**

Desde la década de 1990, aproximadamente, ha venido tomando fuerza un nuevo modelo educativo, el cual se muestra como otro paradigma para comprender el proceso educativo, su diseño y su evaluación. Este modelo, el de competencias, tuvo su origen en la evaluación de adultos profesionales, pero se ha ido extendiendo a todos los niveles de educación y se está considerando ampliamente en países como Colombia, España, México, Brasil, Estados Unidos, Inglaterra, entre otros.

Este modelo toma fuerza como respuesta a las fallas identificadas en el modelo tradicional, asociadas principalmente a la no aplicación de los aprendizajes y a la disociación existente entre lo aprendido y la cotidianidad del individuo, su realidad social; **“el modelo de competencias apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico, como al equilibrio ambiental y ecológico”**. (Tobón y otros, 2010: 5)

Responde, a cinco problemas que previamente no se habían podido atender (Tomados de Tobón, 2010: 4):

1. **¿Cómo gestionar el currículo y el microcurrículo para asegurar la calidad del aprendizaje en un marco sistémico?**
2. **¿Cómo lograr que el currículo y los procesos de aprendizaje y evaluación sean pertinentes para los estudiantes y las dinámicas del contexto local, nacional e internacional, actual y futuro?**
3. **¿Cómo formar personas para afrontar los problemas cotidianos integrando y movilizand o el saber ser, saber hacer y el saber conocer, al considerar los retos del contexto?**
4. **¿Qué es la idoneidad y cómo se inserta en la educación dentro de los procesos de aprendizaje-enseñanza?**
5. **¿Cómo formar personas con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas, que las apliquen realmente en la vida cotidiana?**

Sobre la base de estos problemas planteados, el enfoque de competencias responde, en líneas generales, a siete principios, sobre los cuales se fundamentan todas las interpretaciones del modelo. Estos son Tobón, 2004: 6):

1. **Pertinencia: las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.**
2. **Calidad: los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.**
3. **Formar competencias: los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.**
4. **Papel del docente: los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos.**
5. **Generación del cambio: el cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.**

**6. Esencia de las competencias: las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.**

**7. Componentes de una competencia: lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.**

Si bien estos principios se encuentran ampliamente aceptados, la interpretación del paradigma de competencias, su forma de aplicación u orientación, puede variar. En este sentido, se identifican principalmente cuatro interpretaciones del modelo, basadas en diferentes enfoques pedagógicos que revisaremos someramente a continuación, para luego asumir nuestra postura.

El primero de ellos es el enfoque funcionalista, orientado a las competencias como actividades para responder al contexto externo, desde la visión del funcionamiento externo y el individuo en relación con él. El segundo es el enfoque conductual- organizacional, asociado a las competencias necesarias dentro de organizaciones específicas, divididas en módulos de autoformación, se trata de un enfoque más empírico, relacionado a las necesidades de cada organización. En tercer lugar, tenemos el enfoque constructivista, cuya base epistemológica mantiene una estrecha relación con el modelo de competencias por su visión más dinámica de las competencias en relación con el entorno y los cambios que éste experimenta constantemente; se basa en el enfrentamiento con situaciones significativas para las que se deben desarrollar las competencias.

Finalmente, el enfoque socioformativo o complejo, dentro del cual se **“concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología.”** (Tobón, 2004: pág. 8) Este enfoque incorpora la interpretación del entorno, en la formación de competencias éticas que impliquen la búsqueda de soluciones e injerencias positivas en el mismo, manejando la incertidumbre y la información del entorno con miras a transformar situaciones.

En la misma línea de Tobón y otros, hemos decidido tomar como base para este trabajo el enfoque socioformativo, ya que, a diferencia de los otros tres enfoques, no sólo considera el medio ambiente como el lugar al que hay que responder, sino como un espacio donde se puede intervenir, haciendo propuestas, afrontando los retos de la cambiante realidad social. Este punto se adecúa perfectamente a la idea esbozada previamente sobre la libertad de acción como una forma de vida en la que el sujeto comprende su entorno, pero también busca interferir en él.

Por otra parte, el enfoque socioformativo “**enfatisa la formación del compromiso ético ante uno mismo, la especie humana, las otras especies, el ambiente ecológico, la Tierra y el cosmos**” (pág. 10); lo cual nos ofrece las herramientas formativas para orientar el proceso educativo hacia la construcción de los sujetos políticos asociados a la práctica y promoción del Desarrollo Humano Sustentable, exactamente en la forma que hemos definido en el capítulo anterior.

### **3. Libertad de acción y pensamiento complejo**

Edgar Morín, en su libro *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*, describe los cambios formativos asociados al pensamiento complejo, necesarios en un mundo en constante cambio, donde las tecnologías de la información nos acercan cada vez más los unos a los otros, sin que eso signifique necesariamente el reconocernos como seres humanos dignos, conformantes de la humanidad. Resulta paradójico que mientras mejor nos conozcamos, mayores sean las distancias. Este problema tiene su asidero en la incomprensión y en la sectorización del ser humano, que no logra comprenderse a sí mismo y, por ende, comprender la diferencia. Morín plantea siete problemas que deben atenderse desde la educación para reorientarnos hacia una mejor comprensión del mundo y de nosotros mismos; estas son:

1. La ceguera del conocimiento. El autor plantea que la educación no se ha detenido en investigar y transmitir todo lo referente al conocimiento humano, las formas en que se da, pero principalmente sus imperfecciones, sus errores, su amplia posibilidad de llevar a la ilusión. Es por ello que resulta necesario educar para la comprensión del conocimiento, los factores individuales y culturales que lo determinan, sus procesos.
2. El conocimiento pertinente. La pertinencia del conocimiento viene dada por su capacidad de abordar los *problemas globales y fundamentales* para poder registrar en ellos los *conocimientos parciales y locales*. La fragmentación de las disciplinas, típicas del desarrollo de la ciencia moderna, no puede dar cuenta de lo global, porque lo global es complejo, en ese gran escenario participan activa y pasivamente una infinidad de elementos, cuyo abordaje requiere de mucho más que la visión estrictamente disciplinar. Morín considera que la inteligencia humana debe orientarse a la comprensión del conjunto, entendiendo las consecuencias que lo particular puede tener en lo global y viceversa.
3. La enseñanza de la condición humana. El ser humano es integral. Es biológico, espiritual, cultural, psíquico, histórico, físico. La observación del hombre desde una u otra de sus dimensiones por separado conlleva precisamente a una incompreensión de su condición humana. Comprender la complejidad de la identidad propia implica también comprender que ese mismo carácter complejo es lo que es común a la naturaleza humana. Es decir, el derecho a ser diferente en su complejidad es lo que nos caracteriza como seres humanos, es lo que nos hace iguales.
4. La enseñanza de la *identidad terrenal*. El mundo se encuentra en constante cambio, pero no aislado, sino como producto de un proceso histórico interminable. Es necesario enseñar sobre el mundo, sus características, problemas, formas de vida, realidades e historia.

5. El problema de las incertidumbres. Las certezas de la ciencia han perdido vigencia, lo que nos enfrenta a una realidad plagada de incertidumbres y asuntos por conocer; **“se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de un archipiélago de certeza.”** (Morín, 2000: 20) Aprender las incertidumbres no es sólo enfrentar el miedo, es accionar en el entorno.
  
6. Enseñar a comprender. Debemos educar para el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano, del derecho a la diferencia y la comprensión mutua, con responsabilidad y alteridad; **“la comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.”** (Morín, 2000: 21) Es una forma de mitigar nuestros enfrentamientos locales y globales.
  
7. Ética del género humano. La ética del género humano, sobre la dignidad, debe enseñarse desde las primeras etapas de crecimiento, como algo inherente al ser humano, incuestionable. En palabras del autor:

**La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esa triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano (y sustentable) debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana. (Morín, 2000: 21)**

El modelo socioformativo se apega al pensamiento complejo y, por ende, a estos retos inherentes a la realidad de nuestra sociedad actual. En el caso venezolano específicamente, la urgencia en el logro de un trabajo cooperativo real, donde la sociedad se comprenda y

cada uno de nosotros sea capaz de ver el rol que cumple en el logro de mejoras significativas, así como el reconocimiento de los unos a los otros; hace imperativo el pensar en la formación en competencias complejas orientadas al Desarrollo Humano Sustentable como un camino a seguir, desde los niveles más básicos de educación hasta los más altos, abarcando tanto la educación formal como la no formal. Tanto el Desarrollo Humano Sustentable como el enfoque socioformativo de competencias tienen su eje en el saber convivir, en la ética y en la compleja pero cotidiana relación del ser humano consigo y con su mundo.

Es trabajo de los sujetos que ejercen la libertad de acción el comprender la complejidad de su entorno, comenzando por vivir la diferencia inherente a la sociedad venezolana y la necesidad de accionar individual y localmente sobre el entorno, con responsabilidad y, especialmente, autonomía frente al Estado; en un país donde la corrupción es un mal histórico y las políticas públicas no gozan de la continuidad necesaria para surtir efecto. De igual forma, el entender la ética humana, la dignidad del ser humano como una forma de vida, genera espacios cooperativos de ciudadanía y la certidumbre de saber que esa dignidad nos es asegurada a partir de nuestros deberes y derechos.

El manejo de la incertidumbre, por su parte, permite también comprender el entorno y resolver dificultades asociadas a la responsabilidad que sobre nosotros y sobre nuestro entorno tenemos. Así, formar sujetos para ejercer la libertad de acción requiere de estos aspectos tratados por Morín, en un espacio donde la libertad de acción se refiere a un modo de vivir; de hacer, de conocer; en fin a competencias para la vida.

## IV- EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL VENEZOLANO: UNA VISTA DESDE EL DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

### 1. La Educación Inicial

La educación inicial es el período educativo destinado a niños menores de 6 años de edad, dentro del cual se espera que el niño forme parte de un “proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida”. (¿Qué es la educación inicial?: en línea). Principalmente, se trata de un programa de formación integral, destinado a identificar y potenciar en el niño capacidades, creatividad, actitudes, valores, autonomía; en intercambio constante con otros niños de su edad y de forma atractiva, lúdica y profundamente afectiva. Entre sus características fundamentales se encuentra su carácter equitativo e inclusivo, como un espacio donde no importan las características individuales, sino el enriquecimiento derivado del intercambio social con los otros.

El programa es totalmente cualitativo, es decir, no se emiten calificaciones numéricas que indiquen alguna jerarquía entre los niños, más bien se trata de cultivar y observar el desarrollo de cada uno de los participantes, de forma individual y atendiendo al proceso de cada quien.

#### 1.1- Las Dimensiones de la Educación Inicial

El currículo de educación inicial suele responder a distintas dimensiones asociadas al desarrollo y formación integral del niño. Como hemos comentado, la idea de construir sujetos orientados al Desarrollo Humano Sustentable, implica una comprensión integral del ser humano y transversal del currículo. Educar para el Desarrollo Humano Sustentable involucra una labor que abarca todas las dimensiones curriculares, está presente de forma transversal en lo que puede significar la formación de sujetos capaces de ejercer la libertad de acción. A continuación, veremos cada dimensión por separado, intentando observar la forma en que puede abordarse desde nuestra perspectiva, para posteriormente buscar su presencia en el currículo de educación inicial venezolano y proponer un modelo por competencias socioformativas o complejas, orientadas al Desarrollo humano Sustentable, que puedan incluirse como eje transversal dentro del programa de educación inicial venezolano.

Las dimensiones del currículo de educación inicial son las siguientes:

1. Dimensión socio-afectiva: esta dimensión tiene un rol fundamental en la formación de la personalidad del niño o niña, en el afianzamiento de su autoimagen, autoestima y autonomía. Tiene que ver con las relaciones que establece con sus familiares y personas más cercanas, como docentes y compañeros; a partir de las cuales se va construyendo su forma de sentir y expresar sus emociones frente a las situaciones cotidianas, así como su grado de gusto o disgusto frente a las mismas.  
El adecuado desarrollo de esta dimensión requiere que el maestro/a facilite la expresión de las emociones, los espacios para aprender a tomar decisiones y valorar las relaciones humanas, a la vez que se va gestando la confianza en sí mismo. Dentro de esta dimensión se conforma también la solidaridad, el respeto por el otro y la alteridad; competencias clave del sujeto del Desarrollo Humano Sustentable.
2. Dimensión corporal: esta dimensión busca orientar al niño o niña al adecuado conocimiento de sus capacidades individuales, en la medida en que se va acompañando el adecuado desarrollo físico.

3. Dimensión cognitiva: esta dimensión tiene su asidero en el manejo que tenga el maestro/a de los procesos de desarrollo cognitivo, la forma en que se da el conocimiento; con la finalidad de otorgarle al niño o niña las herramientas necesarias para comprender su entorno, relacionarse y transformar la realidad. Durante este período, es fundamental la orientación sobre el uso del lenguaje como herramienta para la construcción de la subjetividad y la aprehensión de la intersubjetividad. En esta etapa, el niño conoce y reconoce los símbolos que le permiten relacionarse con el resto del mundo. También comienza a observar la forma en que está organizado.
4. Dimensión comunicativa: uso del lenguaje y demás formas de comunicación para transmitir claramente sus ideas, a partir de conocimientos que va adquiriendo y aplicando. En este sentido, se impulsa y fomenta el proceso de pensamiento, de comprensión del mundo y el lugar que tiene cada individualidad dentro de él.
5. Dimensión estética: tiene que ver con la construcción de juicios propios y percepciones con respecto al mundo que le rodea, lo que le permite sentir sobre lo que sucede e incrementar su potencial interventor en lo que le rodea. Es decir, su potencial de ejercicio político, su capacidad de comprensión de las estructuras del mundo y su función –al menos en una primera mirada-; así como la necesidad de exigir de ellas. Asimismo, desde esta dimensión puede desarrollarse la imaginación, la creatividad y la capacidad para resolver problemas de su entorno más directo. Todo esto en un clima de confianza y espacios de autoexpresión, donde la sensibilidad se fomenta en la interacción diaria con los adultos y sus compañeros.
6. Dimensión espiritual: esta dimensión tiene su espacio más fuerte en la familia, sin embargo, es parte de la naturaleza humana el comprender, vivir y respetar esta parte de cada quien. Desde el punto de vista del desarrollo Humano Sustentable, las elecciones que un ser humano tome son en gran medida influenciadas por su relación con su espiritualidad.

**El espíritu humano crea y desarrolla mediante las culturas y en las culturas un conjunto de valores, de intereses, de aptitudes, actitudes de orden moral y religioso con el fin de satisfacer la necesidad de trascendencia que lo caracteriza. (...) Lo trascendente en el niño, por tanto, se puede entender como el encuentro del espíritu humano con su subjetividad, su interioridad y su conciencia, estados profundos de la dignidad y libertad del ser humano, lo cual supone que el adulto tenga un conocimiento de las características propias de la subjetividad, la interioridad y la conciencia en formación del niño. (Botero, 2003: en línea)**

7. Dimensión ética: esta dimensión tiene una importancia capital, ya que la formación ética comprende la importante tarea de ayudarlo a orientar su vida, a definir su relación con los otros y con su entorno, a construir sus apreciaciones sobre la sociedad y el mundo; se trata de aprender cómo vivir. En este sentido, se acerca bastante al concepto de autonomía que manejamos para nuestro sujeto político:

**El objetivo de la educación moral sería el desarrollo de la autonomía, es decir, el actuar de acuerdo con criterios propios. Contrariamente a posiciones que buscan imponer o inculcar valores en los niños, Piaget propone el desarrollo de la autonomía moral, como la construcción de criterios morales que permitan distinguir lo correcto de lo incorrecto. Construcción que se hace en la interacción social, siendo la pregunta central del maestro cómo formar a los niños, cómo construir estos criterios. La respuesta se encontraría en el tipo de relaciones que se establecen entre los niños y los adultos. La moral autónoma se desarrolla en unas relaciones de cooperación basadas en la reciprocidad. La moral heterónoma es fruto de unas relaciones de presión sustentadas en el respeto unilateral. (Botero, 2003: en línea)**

Es necesario generar espacios para que los niños cuestionen, pregunten, sean curiosos, tomen decisiones y negocien; en aras de la formación ética de los niños y niñas en educación inicial.

La construcción de un modelo por competencias complejas debe considerar todas estas dimensiones en sí mismo, pero no de forma aislada entre sí, sino como competencias complejas que se extienden de forma transversal a lo largo de las diferentes dimensiones, dentro de un mismo proyecto formativo. Cada proyecto formativo debe contar con la presencia de cada una de estas dimensiones durante el diseño de las competencias y criterios adecuados a dicho proyecto.

## **2. La Educación Inicial en Venezuela**

Desde el inicio del siglo XX y hasta finalizada la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1948-1958), la Educación en Venezuela fue evolucionando lentamente. No es sino hasta la década de los sesenta con la caída de la dictadura que se evidencian grandes cambios en el sector educativo. Esta profunda expansión o “democratización de la enseñanza”, radicaba en un proceso de masificación que promovía el acceso a la educación de forma notoria para todas las clases sociales del país.

Así mismo se debe señalar que a esta idea de equidad educativa se le suma un entorno económico muy favorable presente en el país en los años '70 gracias a un aumento de los precios del petróleo en los mercados internacionales. Se inicia entonces una política educativa agresiva basada en la teoría del Capital Humano, la cual se encuentra de manera explícita en el V Plan De La Nación, dónde el Estado Venezolano propone una política desarrollista para las áreas económico y social, incluyendo por supuesto la educación.

No obstante, este desarrollo era dirigido principalmente a la educación primaria y secundaria, la educación preescolar seguía mayormente en manos del sector privado. Accedían a ella los niños de familias con recursos, los demás debían esperar los siete años para iniciar directamente la escuela primaria. La educación preescolar fue institucionalizada

nivel obligatorio del sistema educativo en la Ley de Educación de 1980, dejando de ser una dependencia adscrita a la educación primaria y secundaria, para convertirse en un requisito indispensable para acceder a la educación primaria.

Con la creación de la Ley de Educación, el 13 de Junio de 1980 se decreta la creación del subsistema de educación básica cuya duración es de nueve años. Este nivel educativo básico llega a consolidarse en 1988 con nuevos programas de estudio, manuales de docentes, e incluyendo la educación ambiental en el diseño curricular. Finalmente entre 1990 y 1994 se incorporan asignaturas tales como educación para el trabajo, concibiendo así la educación como una tarea a lo largo de la vida del estudiante. En lo que respecta la educación primaria el incremento de la matrícula fue notorio entre los 471.799 niños inscritos en 1950 (10% de la población) y los 1.074.434 niños inscritos en 1960.

La Ley de Educación de 1980 igualmente contempla que la educación secundaria amplíe el desarrollo integral del alumno, su formación cultural, y le otorgue la capacidad de definir un campo de estudio futuro para que pueda incorporarse al trabajo productivo. Cabe destacar que para el año 1950 el número de inscritos en escuelas secundarias era de 26.954 jóvenes (0,5% de la población), lo que indica que para 1950 10% de la población estudiaba primaria pero sólo 0,5% continuaba en secundaria. Sin embargo, con la democratización de la enseñanza para 1958 alrededor de 50.000 jóvenes había iniciado sus estudios de secundaria. Entre finales de la década de los '50 y la primera mitad de los '60, la tasa de crecimiento interanual de la matrícula de educación secundaria fue del 17,54%, cabe destacar que dicha tasa fue la más alta registrada hasta ahora para este nivel educativo. Para principios de los años '80 había 820.660 alumnos inscritos, sin embargo la deserción se hace latente (al igual que en la escuela primaria) hasta finales de los '90.

En cuanto a la educación superior podríamos destacar que con el auge petrolero en los años '50, la educación universitaria no era considerada una prioridad para el gobierno ya que para la época las necesidades de mano de obra calificada se solucionaban con la inmigración europea de empleados técnicos y profesionales. En 1950 sólo existían en

Venezuela tres universidades: la Central, la de los Andes, y la del Zulia. Al finalizar la dictadura nace la autonomía del sector universitario y la proliferación de las mismas. Muchas de las instituciones carecían de los requisitos mínimos, y por ello se implementa en 1970 una reforma en la Ley de Universidades que le confiere más poder al Consejo Nacional de Universidades (CNU,) y crea la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) como asesoría técnica del CNU. En 1980 existían aproximadamente sesenta y dos instituciones y entre ellas trece públicas. En cifras: para 1950 22.000 alumnos universitarios, 85.000 para 1970, 300.000 para 1980, 600.000 para 1990, 900.000 para el 2002. Podemos constatar que la deserción que afectó la educación primaria y secundaria a partir de los años '80, no se ve en lo absoluto reflejada en la situación universitaria. Muy al contrario, y esto se debe a la inserción de la mujer en este sector durante las últimas tres décadas. Este estancamiento que se observa en la educación preescolar, primaria, y secundaria, se debe al déficit presente en las clases media baja y baja de la población que no alcanzan a cubrir las necesidades de educación de sus hijos.

La deserción es uno de los problemas recurrentes de la educación en Venezuela, si bien es cierto que una gran parte (no determinada) de estos niños y jóvenes regresan al sistema educativo en la modalidad de educación para adultos, es probable que mucho más de la mitad queden desprovistos de una educación elemental. Es por ello que se torna relevante desarrollar políticas de inversión en educación eficientes con el fin de dotar a la gran mayoría de las herramientas básicas para un desarrollo intelectual a temprana edad. (Pág. 58)

Actualmente en nuestro país se ejecutan diversas políticas en materia de atención a la infancia menor de 6 años, tanto formales como no formales. El Programa Simoncito, destinado a los Centros de Educación Inicial Bolivarianos, corresponde con la política general de atención educativa a la población menor de 6 años, sus objetivos van hacia la universalización de la etapa preescolar, el aumento en el alcance de la atención a niños y niñas en edad maternal, y el mejoramiento de la calidad de la educación inicial pública en general. El programa abarca varios ejes de acción; el primero destinado al mejoramiento de

las plantas físicas, el segundo hacia la formación de docentes y especialistas, y por último la revisión y reformulación del currículo de Educación Inicial.

Por su parte, existen otros programas no formales, como los Hogares y Multihogares, los Hogares de Cuidado Diario, proyectos de atención a la infancia rural, entre otros; todos destinados a atender y orientar a la población de bajos recursos y sus familias. No todos estos programas son de reciente data, algunos, como los Hogares de Cuidado Diario, cuyos inicios datan de la década de 1980.

### **3. El Currículo de Educación Inicial Venezolano- Subsistema de Educación Inicial Bolivariana**

El currículo de educación inicial venezolano se fundamenta en la Constitución Bolivariana de Venezuela, donde se considera un derecho humano y un deber social, orientado hacia el humanismo y la construcción del ser social. En el documento “Educación Inicial- Bases Curriculares” publicado por el Ministerio de Educación y Deportes en el año 2005, se encuentran las bases generales que sustentan el currículo de educación inicial venezolano:

- Además de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Educación Inicial Venezolana se rige por Ley Orgánica de Educación (1980), el Reglamento General de Educación (1986) y la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2000).
- En nuestro país esta etapa está destinada a niños menores de 6 años, dividida en maternal, de 0 a 3 años y preescolar, hasta los 6 años.

- El currículo debe ser **“participativo, flexible y contextualizado que atienda la diversidad social y cultural en una sociedad democrática, participativa, multiétnica y pluricultural”** (Educación Inicial-Bases Curriculares: pág. 21).
- Considera que la formación educativa debe fundamentarse en la experiencia humana, por lo que debe adaptarse a las particularidades socio-culturales y familiares. La familia, especialmente, tiene una consideración fundamental en la educación inicial, basada en el principio de corresponsabilidad expuesto en nuestra Constitución; familia, Estado y sociedad.
- Se orienta, al igual que el sistema educativo Bolivariano en general al Desarrollo de la Persona, entendiendo desarrollo como **“proceso continuo de cambios por el cual un organismo pasa desde su gestación hasta su ocaso, como producto de componentes de orden biológico, psicológico, cultural y social”** (Educación Inicial-Bases Curriculares: 29) y persona como **“el ser social y designa lo que es único y singular de un individuo, así como su capacidad de asumir derechos y deberes en un colectivo social”** (Pág. 29). Se afirma su finalidad de educar en valores como honestidad, responsabilidad, libertad, cooperación y respeto.
- Con relación a la educación en valores, el currículo de educación inicial considera las teorías de Piaget y Kohlberg del desarrollo moral, explicadas en capítulos previos de este trabajo.
- Desde la perspectiva del desarrollo cognoscitivo:
  - ✓ John W. Santrock y las etapas de la infancia inicial (prenatal, primera infancia y niñez temprana), las etapas del desarrollo psicosocial de Erick Erikson, las teorías de Goldberg, Lamb y John Bowlby sobre la importancia de las relaciones afectivas y el apego en estas primeras etapas. De estos autores toman la importancia de las interrelaciones

afectivas, el trabajo cooperativo y la adquisición de pautas de comportamiento social.

- ✓ La perspectiva ecológica del desarrollo, descrita por Urie Bronfenbrenner, según la cual, el desarrollo es un proceso complejo, signado por la relación entre el individuo y el entorno, el cual cambia constantemente y el individuo se adapta a él.
  - ✓ La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.
  - ✓ La teoría cognitiva sociocultural de Lev Vigotsky, según la cual las habilidades cognitivas se enmarcan en las relaciones sociales y los instrumentos que se utilizan para que éstas se desarrollen, principalmente el lenguaje. Dentro de esta teoría, es fundamental ubicar las habilidades psicointelectivas ya desarrolladas para poder ubicar lo que el autor denomina Zona de Desarrollo Próximo, definida como el espacio de desarrollo potencial del individuo. Es decir, existe una relación entre el nivel de desarrollo real (capacidades actuales, realizables de forma independiente) y el desarrollo potencial, observado en aquellas capacidades demostrables hasta ahora sólo bajo la tutela de un mediador (en este caso el/la maestro/a).
  - ✓ Teoría del Aprendizaje social, de Albert Bandura y Walter Mishel.
  - ✓ También se consideran teorías asociadas a la importancia de la afectividad durante el desarrollo del ser humano (Callon); así como también, consideraciones sobre el lenguaje como herramienta de socialización e instrumento del pensamiento
- .
- Sus fundamentos pedagógicos:
    - ✓ Se maneja una **concepción del conocimiento** basada en los cuatro pilares fundamentales de la educación, expresados en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, del año 1996; estos son: conocer (comprensión, conducta, lenguaje,

etc.), hacer (técnicas y métodos utilizados con intencionalidad para lograr una influencia en el entorno), convivir (aprender a vivir juntos, a participar de proyectos comunes) y ser (que se entiende como el conjunto integral de los tres elementos anteriores).

- ✓ El enfoque es, como decíamos, constructivista, “se plantea que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada individuo que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración; es decir, es un aprendizaje que contribuye al desarrollo de la persona.” (Educación Inicial-Bases Curriculares: 54)
  - ✓ Se considera la noción de Aprendizaje Significativo, la cual “se define como el proceso mediante el cual un sujeto incorpora a su estructura cognitiva, nuevos conceptos, principios, hechos y circunstancias, en función de su experiencia previa, con lo cual se hace potencialmente significativo.” (Educación Inicial-Bases Curriculares: 55) El niño relaciona sus aprendizajes previos con los nuevos, para así asimilarlos y aplicarlos.
  - ✓ En estrecha relación con el Aprendizaje Significativo, se encuentra la noción de la Globalización de los Aprendizajes; a partir de la cual se explica que los conocimientos no son una simple acumulación, sino un proceso de establecimiento de relaciones. De igual forma, el conocimiento se observa como una totalidad, mas no por fragmentos.
  - ✓ Con respecto a su **concepción de la inteligencia**, se orienta al “desarrollo intelectual, que se refiere, fundamentalmente, al desarrollo de la percepción y del pensamiento, siempre en estrecha interrelación con las áreas motora, social, emocional y lingüística.” (Educación Inicial-Bases Curriculares: 59)
  - ✓ Finalmente, se asume la **actividad lúdica** como herramienta principal para la ejecución del currículo, según lo arriba planteado.
- 
- El maestro/a se concibe como mediador del proceso de aprendizaje, “entendiendo la mediación como el proceso mediante el cual se produce una interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir un conocimiento.” (Educación Inicial-Bases Curriculares: 60)

En el documento publicado en el año 2007 por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, específicamente dedicado al Subsistema de Educación Inicial Bolivariana, como parte del Sistema Educativo Bolivariano; se coloca como finalidad de la educación inicial, **“iniciar la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional, mediante el desarrollo de sus potencialidades y el pleno ejercicio de sus derechos como persona en formación, atendiendo a la diversidad e interculturalidad”**. (Subsistema de Educación Inicial- Pág. 11)

Como base teórica, se dice **“fundamentada en una visión humanista social, parte de una concepción del desarrollo como un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y que se origina por la combinación de estructuras biológicas (lo genético) y las condiciones sociales y culturales (ambiente); de manera que, pueda afirmarse que el desarrollo social de la persona (relación herencia - ambiente) determina la condición humana.”** (Pág. 12)

Se manifiesta su base constructivista al concebir a la educación como un proceso que **“debe partir de los conocimientos previos que poseen”** (Pág. 13) los niños y niñas, adecuado a sus intereses, particularidades, potencialidades, etc. En este sentido, se espera que la Educación Inicial Bolivariana promueva **“experiencias de aprendizaje que permitan formar al nuevo ciudadano y la nueva ciudadana desde las primeras edades, con principios, actitudes, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad y convivencia; a un ser humano relacionado con su contexto histórico-cultural, atendiendo al carácter multiétnico, pluricultural, plurilingüe e intercultural de la sociedad venezolana”**. (Pág. 13)

En su fundamentación, el currículo para este nivel articula los aprendizajes con los elementos de afectividad, inteligencia y lúdico; para orientarlos a los pilares de la Educación Bolivariana general: Aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a reflexionar y aprender a valorar.

En el documento citado, se exponen los siguientes objetivos fundamentales del Subsistema de Educación Inicial Bolivariano:

- **Formar niños y niñas sanos(as), participativos(as), creativos(as), espontáneos(as), capaces de pensar por sí mismos y sí mismas, participar en actividades culturales, recreativas y artísticas; tomar decisiones, resolver problemas y desenvolverse armoniosamente en la sociedad. Todo ello, con valores de libertad, justicia, honestidad, convivencia, identidad personal, cultural, local, regional y venezolana; así como de respeto a la diversidad e interculturalidad en el entorno comunitario, familiar y escolar.**
- **Promover el desarrollo pleno de las potencialidades del niño y la niña, para que puedan integrarse con éxito en la progresividad escolar.**
- **Propiciar experiencias de aprendizaje que fortalezcan las potencialidades en los niños y las niñas, a fin de crear las bases que le permitan construir conocimientos, comunicarse, participar libre y creativamente, cooperar, convivir en armonía y respetar a los demás.**
- **Favorecer el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas, con respeto a su dignidad como personas y a sus diferencias individuales, sociales, económicas, culturales y lingüísticas.**
- **Desarrollar las diferentes formas de comunicación en el niño y la niña, determinando los factores y las condiciones que intervienen en el proceso desde su contexto sociocultural y sociolingüístico.**
- **Promover la formación de hábitos de higiene personal, alimenticios, de descanso y recreación; así como acuerdos de convivencia que permitan el desarrollo de una salud integral.**
- **Favorecer el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, a través del juego y la afectividad.**
- **Desarrollar en el niño y la niña una conciencia ambientalista y conservacionista.**
- **Propiciar un ambiente que permita a los niños y las niñas el reconocimiento y uso de las tecnologías de acuerdo con su contexto.**
- **Desarrollar la adquisición progresiva de los procesos matemáticos, de acuerdo a la relación del niño y la niña con su ambiente y cultura.<sup>16</sup>**
- **Propiciar oportunidades y condiciones para la integración a la Educación Inicial de niños y niñas en situación de riesgo y/o con necesidades educativas especiales.**
- **Fortalecer a las familias en su formación para mediar en el desarrollo y el aprendizaje, dentro de un proceso de corresponsabilidad dirigido a mejorar su calidad de vida.**

Al referirse al perfil del maestro/a de Educación Inicial, se habla de un docente reflexivo, crítico, responsable, afectivo, sensible, capaz de promover las relaciones interpersonales entre los niños, sus potencialidades, con sentido de equidad y justicia social; pero en ningún caso se habla de un docente en constante formación, políticamente autónomo, con sentido de alteridad y capaz de enfrentar las incertidumbre, consciente de los cambios y problemas mundiales.

Se espera que los niños y niñas que egresan del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana, sean capaces de:

- **Reconstruya conocimientos, a través de la interpretación de códigos lingüísticos, matemáticos, científicos y sociales.**
- **Se exprese creativamente, a través de actividades artísticas: la pintura, el dibujo, el modelado, la música, la expresión corporal y las representaciones de personajes y situaciones.**
- **Utilice los objetos, juguetes, instrumentos y materiales disponibles como un medio para su aprendizaje.**
- **Realice juegos y actividades de aprendizaje con diversos materiales con la ayuda del adulto y la adulta, otros niños y niñas y por iniciativa propia.**
- **Actúe como un ser original y creativo, capaz de demostrar curiosidad y espontaneidad en sus acciones.**
- **Establezca relaciones sociales a través del juego, las conversaciones y otras situaciones de la vida diaria.**
- **Demuestre iniciativa en la toma de decisiones acordes a su edad y en relación con su entorno.**
- **Se reconozca como un yo dinámico que valora y disfruta de las actividades físicas, lingüísticas, musicales, sociales y estéticas.**
- **Comience a conocer sus emociones y manejarlas, reconocer las de otras personas.**
- **Participe con otras personas en actividades y creaciones colectivas en diferentes entornos: la escuela, la familia y la comunidad.**
- **Se identifique como persona, iniciándose en la toma de conciencia como ser social, en una familia y una comunidad; atendiendo a sus normas, hábitos, valores y costumbres.**

- **Demuestre interés por las otras personas y practique la solidaridad y la cooperación mutua.**
- **Establezca relaciones afectuosas, de confianza, respeto y pertenencia en su familia y su comunidad.**
- **Participe del trabajo en grupo, manteniendo relaciones interpersonales abiertas y positivas.**
- **Desarrolle una conciencia ambientalista de amor por la naturaleza, las personas y su entorno particular.**
- **Manifieste sentimientos positivos hacia sus congéneres, de respeto y solidaridad.**
- **Valore las diferencias y similitudes de género.**
- **Aprenda a reconocerse a sí mismo y sí misma como parte diferente y, a su vez, integrante de su entorno inmediato.**
- **Sea capaz de comunicarse, expresar curiosidad intelectual, sentido crítico y autonomía.**
- **Comprenda acciones y situaciones en textos y diversos géneros literarios.**
- **Capte el ambiente, estableciendo relaciones de causa-efecto, de espacio y tiempo, de cuantificación y elementos tecnológicos relacionados a su edad y nivel de desarrollo.**
- **Aplique procesos de pensamiento, experiencias y conocimientos en las diversas situaciones y problemas de su vida diaria.**
- **Practique hábitos relacionados con el trabajo: planifique lo que va hacer, desarrolle la actividad planificada y comente sobre lo que hizo.**

Observamos que se espera fomentar en los niños logros importantes en cuanto a formación afectiva, cognoscitiva, socio-ambiental y psicomotriz; sin embargo, no observamos aquí los saberes requeridos por el pensamiento complejo para afrontar la realidad mundial, para entenderse como parte de un todo o para enfrentar la incertidumbre. En general, observamos que los saberes diseñados para los niños se presentan muy particularizados. Sin discutir la importancia de vivir la cultura propia, como parte de la comprensión de la identidad y la diferencia, consideramos necesario comenzar a ampliar en esta etapa las perspectivas sobre el mundo y sus principales problemas o perspectivas; en un esfuerzo por prepararlos para su realidad, pero siempre orientándolos a la posibilidad que como seres con libertad de acción, tienen para incidir en la parcela del mundo que les toca vivir.

### 3.1. La estructuración del programa y sus aprendizajes

El Currículo de Educación Inicial Bolivariana se estructura a partir de dos áreas de aprendizaje, cada una dividida en componentes, entendidos como finalidades educativas para maternal, por un lado, y para preescolar por el otro. Dentro de cada componente se encuentra definido el compendio de aprendizajes esperados en los niños y niñas. A continuación, observaremos los componentes de cada área de aprendizaje, comentando, de ser necesario, algunos de los aprendizajes planteados para cada etapa (maternal o preescolar):

#### a. *Área de Aprendizaje: Formación Personal-Social y Comunicación*

**(...) hace referencia al derecho que tiene el niño y la niña de que se le garanticen la seguridad y confianza de sus potencialidades lo cual implica la aceptación y el aprecio de su persona, el conocimiento de su cuerpo, de su género, la construcción de su identidad como persona e integrante de una familia y una comunidad, a partir de las interacciones con otras personas: grupo familiar, maestros, maestras y otros adultos y adultas. Asimismo, destaca la importancia de que el niño y la niña estén en posibilidad de tomar decisiones y de resolver, de acuerdo con su nivel de desarrollo, las situaciones que lo y la afectan, tanto básicas como de relación con otras personas y su ambiente; que adquieran confianza para utilizar su posibilidades físicas, intelectuales, emocionales y sociales para enfrentar diversos retos. (Subsistema de Educación Inicial: Pág. 24)**

**Comentario:** se contempla en la descripción del área la promoción de la toma de decisiones, así como el reconocimiento del niño o niña en tanto persona. Se considera también la

resolución de situaciones; pero aun no se observa el reconocimiento del otro como identidad igualmente importante a él o ella.

Componentes.

1. Identidad, género, soberanía e interculturalidad: **“desarrolla la capacidad del niño y la niña de identificarse como personas únicas, valiosas, con características propias y como sujetos de derecho” (Subsistema de Educación Inicial: 25)**, también a reconocerse en sus características personales y las de los demás. Finalidades:

a. Identidad y género:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña alcancen progresivamente el conocimiento de su identidad y género a través de la interacción con la familia, sus pares, comunidad, maestros y maestras.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña: Alcancen progresivamente una imagen ajustada y positiva de sí mismo y sí misma, identificando las características de su sexo y cualidades personales. 2- Alcancen progresivamente el conocimiento y valoración de su identidad personal, familiar, comunitaria y nacional.

b. Soberanía

- ✓ Maternal: no se consideran en el Currículo estudiado.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña conozcan progresivamente su entorno territorial, cultural, social, histórico y productivo.

### c. Interculturalidad

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se relacionen progresivamente con personas de su contexto social y cultural.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña adquieran de manera progresiva una conciencia positiva de las relaciones con otras culturas, identificando algunas características de las mismas.

**Comentario:** se asume la identidad desde una perspectiva local, pero no se asocia con la identidad en tanto ser humano integral. Consideramos que hace falta promover esa conciencia de la naturaleza humana compleja, como ser biológico, espiritual, cultural, psíquico, histórico, físico; que nos da a todos por igual el derecho a ser diferentes.

2. Historia local, regional y nacional: **“inicia al niño y la niña en el conocimiento, respeto y valoración de su historia personal, familiar y social, a nivel regional y nacional; así como en la toma de conciencia de su identificación con el entorno cultural, histórico y productivo.”**  
(Subsistema de Educación Inicial: 28) Finalidad:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se inicien progresivamente en conocimientos sobre la historia local, regional y nacional.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña progresivamente tomen conciencia sobre la historia local, regional y nacional, identificando algunos elementos y características de las mismas.

**Comentario:** en este componente resulta importante incluir la enseñanza de lo que en el capítulo anterior llamamos –siguiendo a Edgar Morín- *identidad terrenal*, en tanto reconocimiento del mundo, sus problemas y el lugar que nuestra particularidad ocupa en él. En este sentido, podemos también iniciar a los niños y niñas en la construcción de lo que llamamos conocimiento pertinente, relacionado con nuestra particularidad, pero también en concordancia con aquello que sucede más allá de ella.

3. Autoestima, autonomía, expresión de sentimientos y emociones: “favorece la aceptación y valoración de sí mismo y sí misma del niño y la niña como persona.” (Subsistema de Educación Inicial: 29) Finalidades:

a. Autoestima

- ✓ Maternal: que el niño y la niña adquieran progresivamente la valoración positiva de sí mismo y de sí misma, en su contexto social y cultural.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña adquieran la valoración positiva de sí mismo y sí misma, en su contexto social y cultural.

b. Autonomía

- ✓ Maternal: que el niño y la niña desarrollen progresivamente la capacidad de ejecutar diversas acciones y realizar elecciones por sí mismo y sí misma.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña desarrollen la capacidad de ejecutar diversas acciones y tomar decisiones por sí mismo y sí misma.

c. Expresión de sentimientos y emociones

- ✓ Maternal: que el niño y la niña expresen libremente emociones y sentimientos.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña expresen, reconozcan y controlen sus emociones y sentimientos.

**Comentario:** este componente es importantísimo porque incluye el fomento de la toma de decisiones autónomas en los niños y niñas. Sin embargo, nuestro concepto de autonomía va un poco más allá de la posibilidad de asumir ciertas acciones y tareas por sí mismo, ya que involucra también la relación que se va construyendo en el niño con la autoridad, es decir, el respeto, pero a la vez la exigencia de explicaciones; lo que a futuro lo hará un sujeto políticamente activo.

4. Salud integral: **“fomenta el conocimiento y aplicación de medidas de seguridad, higiene y alimentación que permitan prevenir situaciones de riesgo para preservar y conservar la salud integral.”** (Subsistema de Educación Inicial: 31) Finalidades:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña conozcan y cuiden su propio cuerpo, iniciándose en la práctica de normas que contribuyen a preservar su integridad física.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña conozcan y cuiden su cuerpo, practicando las medidas mínimas que le permitan preservar su salud e integridad física y psicológica, ante situaciones de la vida diaria.

**Comentario:** más allá del cuidado y valoración de sí mismo y de su cuerpo, no tenemos nada que agregar a este componente.

5. Lenguaje oral y lenguaje escrito: “favorece la adquisición del lenguaje como un instrumento del pensamiento, un medio de comunicación que abarca tanto los procesos productivos de la lengua (hablar y escribir) como los receptivos (escuchar y leer).” (Subsistema de Educación Inicial: 34) Finalidades:

a. Lenguaje oral

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se inicien en la comprensión, comunicación y expresión de vivencias, ideas, sentimientos, sensaciones, emociones y deseos a través del lenguaje oral
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña comprendan, comuniquen y expresen vivencia, ideas sentimientos, sensaciones, emociones y deseos a través del lenguaje oral, ajustándolo progresivamente a sus respectivos usos, mediante el enriquecimiento del vocabulario y las estructuras lingüísticas.

b. Lenguaje escrito

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se inicien en el uso de la lectura y la escritura, como instrumentos de información y comunicación
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña reconozcan y utilicen la lectura y la escritura como instrumentos de información y comunicación.

**Comentario:** este componente es fundamental, porque la efectiva comunicación con su entorno le permite al sujeto recibir y exigir la información requerida para tomar sus

decisiones; al igual que es su herramienta para transmitirse a aquello que desea intervenir. La información es también un elemento indispensable para el Desarrollo Humano Sustentable, tanto en su construcción, como en su perdurabilidad.

6. Convivencia (Interacción social, valoración del trabajo, participación ciudadana, normas, deberes, derechos, costumbres, tradiciones y valores): **“promueve la participación del niño y la niña como personas que pertenecen a un grupo social.” (Subsistema de Educación Inicial:32)** Finalidades:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se relacionen con sus pares, adultos y adultas, iniciándose en el reconocimiento y la práctica de normas, en el ejercicio de deberes y derechos, en su contexto cercano.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña reconozcan patrones sociales y practiquen normas, ejerciendo algunos deberes y derechos que regulan sus relaciones, en su contexto cercano.

**Comentario:** este componente puede orientarse a la enseñanza de la libertad responsable, sobre la ética del ser humano que defiende Morín. Es importante que los niños y niñas aprendan que todo derecho implica también un deber, el cual comienza por el reconocimiento del otro y su dignidad.

7. Expresión plástica, corporal y musical: **“desarrolla la capacidad del niño y la niña para expresar a través de su propio cuerpo sus emociones, afectos, sentimientos y pensamientos de manera creativa, como medio de comunicación.” (Subsistema de Educación Inicial: 37)** Finalidades:

a. Expresión plástica

- ✓ Maternal: que el niño y la niña utilicen materiales diversos en creaciones libres que fomenten su imaginación y creatividad.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña expresen y creen libremente, partiendo de distintas experiencias ambientales que fomenten la imaginación, la creatividad y la transformación de materiales.

b. Expresión corporal

- ✓ Maternal: que el niño y la niña utilicen su cuerpo como forma de expresión y comunicación.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña adquieran conciencia de su cuerpo y lo utilicen como forma de expresión y comunicación.

c. Expresión musical

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se inicien en el desarrollo de aptitudes musicales, a través de vivencias y destrezas en el ritmo que potencien la diferenciación respectiva, la memoria auditiva y la producción de sonidos con el propio cuerpo e instrumentos sencillos.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña desarrollen aptitudes musicales, a través de vivencias y destrezas en el ritmo que potencien la diferenciación respectiva, la memoria auditiva y la producción de sonidos con el propio cuerpo e instrumentos sencillos.

**Comentario:** la relación con el arte fomenta la sensibilidad y, a través de ella, la enseñanza de la ética del género humano, el cómo vivir, el cómo convivir. El arte puede también ser una herramienta para la comprensión del medio ambiente, los recursos y su adecuada utilización y reutilización.

8. Imitación de juegos de roles: **“promueve la utilización del cuerpo, accesorios y objetos para imitar y representar a otras personas; así como palabras o acciones que sustituyen objetos reales, personas situaciones. Además, fomenta el juego en colectivo y el desarrollo de la fantasía, creatividad, imaginación e interacción.”** (Subsistema de Educación Inicial: 40)  
Finalidades:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña imiten y representen diversas situaciones, personajes y acciones, tanto de la vida real como de la imaginación.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña avancen progresivamente en el juego de roles, la exploración y expresión de emociones, reacciones y situaciones en las que utilice la imaginación, la expresión creativa, la fantasía y la interacción con sus pares y otras personas.

**Comentario:** el juego de roles es una oportunidad para fomentar comportamientos éticos orientados al reconocimiento y valoración de la diferencia, a la negociación como superación de los antagonismos, al accionar positivo en el entorno. También es un momento indicado para trabajar dilemas morales adecuados a esta etapa del desarrollo, con la finalidad de generar en los niños y niñas la oportunidad de construir y contrastar sus percepciones del mundo, de lo bueno y lo malo.

9. Educación física y recreación: **“favorece en el niño y la niña la formación para el reconocimiento y práctica de ritmos, canciones, sonidos de la naturaleza y de la vida cotidiana,**

como medio recreativo-formativo que permita el contacto con el ambiente y otros espacios.”

(Subsistema de Educación Inicial: 41) Finalidades:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se inicien en la adquisición de las habilidades motoras básicas.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña avancen progresivamente en la adquisición de las habilidades motoras enfocadas en pequeños y grandes movimientos, a través de juegos y actividades de expresión corporal y recreativa.

**Comentario:** la actividad física en espacios naturales acerca al niño al conocimiento del medio ambiente. Si, se involucran diversos elementos asociados a la naturaleza, las plantas, los animales, etc., la promoción de la conservación y el conocimiento de nuestro planeta serán inculcados desde edades tempranas.

*b. Área de Aprendizaje: Relaciones entre los Componentes del Ambiente*

En el currículo, el ambiente es considerado como un todo, lo que posibilita que el niño y la niña vivencien experiencias de aprendizaje con el medio físico, social y natural que lo y la rodea. Ello, supone el descubrimiento de nuevos e interesantes universos para observar y explorar, a través de acciones que conduzcan al niño y la niña al conocimiento y establecimiento de relaciones espaciales y temporales entre los objetos, para generar procesos que lleven a la noción de número; así como el respeto y las actitudes de cuidado, preservación y conservación del entorno natural. Del mismo modo, se destaca la importancia de generar autonomía, confianza y seguridad en los ecosistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las normas que permiten convivir con ellos.  
(Subsistema de Educación Inicial: 42)

**Comentario:** el área destinada a las relaciones con el medio ambiente, puede orientarse al conocimiento de nuestra identidad terrenal, pero también a inculcar en el niño y la niña el cuestionamiento a la ciencia y, como una parte fundamental de las relaciones con el entorno, el manejo de las incertidumbres, claramente asociadas a nuestra realidad mundial.

Componentes:

1. Calidad de vida y tecnología: “**promueve el desarrollo de hábitos de higiene y alimentación adecuada; al mismo tiempo que inicia al niño y la niña en la observación, exploración, comparación y uso racional del recurso tecnológico.**” (Subsistema de Educación Inicial: 42)

Finalidades:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se inicien en el conocimiento y manejo de algunos recursos tecnológicos de su entorno.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña se inicien en la observación, exploración, comparación y uso de recursos tecnológicos relacionados con sus experiencias en la familia, la escuela y la comunidad.

**Comentario:** en este componente observamos que la concepción de calidad de vida se refiere únicamente a la formación de hábitos de higiene y alimentación adecuados, mas no a una iniciación en lo que realmente implica este concepto. Cuando hablamos de calidad de vida, nos referimos a las diversas dimensiones del bienestar humano; condiciones socioeconómicas, recreación, nivel educativo, trabajo, acceso a la información, medio ambiente sano, etc. Es fundamental fomentar la responsabilidad que se tiene sobre sí mismo y las propias decisiones en el camino al bienestar, así como la valoración de cada uno de las dimensiones del bienestar. La inclusión del manejo de tecnologías es una herramienta a favor de la calidad de vida –estrechamente asociada a la información-, pero también lo es el reconocimiento de las instituciones, su cuestionamiento y el accionar responsable en el entorno.

2. Preservación, conservación del ambiente: “promueve aprendizajes que tienen relación con el descubrimiento, conocimiento, comprensión, identificación, valoración y cuidado del ambiente; así como los cambios y relaciones que existen entre los diversos elementos que lo conforman.” (Subsistema de Educación Inicial: 43) Finalidades:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña identifiquen progresivamente los elementos del ambiente y desarrollen capacidades afectivas y valorativas acerca de su contexto, como parte integrante del mismo.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña identifiquen los elementos del entorno, explicándose progresivamente los acontecimientos sociales y naturales a través de la observación, formulación de hipótesis, experimentación y comprobación, desarrollando capacidades afectivas y valorativas como ser integrante del ambiente.

**Comentario:** la relación con el medio ambiente es también una relación con comportamientos institucionalizados socialmente como el consumismo. Enseñar a los niños y niñas a conservar, a reciclar, a valorar el derecho a un medio ambiente sano que tienen todos los seres humanos, debe incluir también la enseñanza sobre el valor que tienen las cosas que poseemos y la relación que tiene el que sepamos cuidarlas con la salud de nuestro planeta. Conocer nuestro planeta, sus características, pero también incentivar la tendencia a reconstruir, a reparar, no a destruir y desechar para volver a comprar.

3. Educación vial: “inicia en el conocimiento de algunos objetos y situaciones que pongan en peligro su integridad física, normas para el tránsito en la calle, el correcto uso de las señales de tránsito, el comportamiento ciudadano como peatón y como usuario y usuaria de vehículos. (Pág. 45) Finalidades:

- ✓ Maternal: que el niño y la niña se inicien en la identificación de algunas señales de seguridad vial.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña reconozcan y practiquen algunas reglas, normas y señales que regulan la circulación de vehículos y personas.

**Comentario:** la educación vial puede ampliarse a una forma de educación para la ciudadanía responsable, no sólo frente a las normas de tránsito, sino frente a las formas de convivencia ciudadana, como respetar la cola, a los adultos mayores y personas con discapacidad, no ofender a los demás, negociar y convivir en paz. Esto se relaciona también con enseñar la responsabilidad que, como seres sociales, tenemos todos; es decir, cada acción individual repercute en los demás, directa o indirectamente. Enseñar esta responsabilidad es también enseñar que, si bien no somos responsables *de* los males de nuestra sociedad, si somos responsables *por* colaborar, accionar como sujetos políticos en pro de superarlos cooperativamente.

4. Procesos matemáticos (espacio y formas geométricas, la medida y sus magnitudes: peso, capacidad, tiempo, longitud, volumen. Serie numérica): **“inicia al niño y la niña en la adquisición de las nociones espaciales vivenciadas, entorno social, las relaciones de orientación y posición que se dan entre los objetos, personas y lugares; así como la identificación y descripción de las figuras y cuerpos geométricos en sus dimensiones bidimensionales y tridimensionales.”** (Subsistema de Educación Inicial: 46) Finalidades:

a. Espacio y formas geométricas

- ✓ Maternal: que el niño y la niña: 1) Conozcan progresivamente relaciones espaciales entre objetos y/o personas. 2) Conozcan los atributos de algunas figuras y cuerpos geométricos.

- ✓ Preescolar: que el niño y la niña: 1) Establezcan relaciones espaciales entre los objetos y personas, tomando como punto de referencia el propio cuerpo y los elementos del entorno. 2) Identifiquen y describan los atributos de algunas figuras y cuerpos geométricos presentes en el espacio, desde sus dimensiones tridimensionales y bidimensionales.

b. La medida y sus magnitudes: peso, capacidad, tiempo, longitud y volumen.

- ✓ Maternal: que el niño y la niña conozcan progresivamente relaciones de semejanzas, diferencias y orden en objetos y situaciones del entorno
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña establezcan relaciones cuantitativas de semejanzas, diferencias y orden entre los objetos en situaciones del entorno; así como resolver problemas simples, empleando la clasificación y la seriación, el conteo, la cuantificación, la medida y el tiempo, de manera convencional o no convencional.

c. Número: serie y cantidad numérica

- ✓ Maternal: que el niño y la niña utilicen progresivamente el conteo oral en forma secuencial, en situaciones concretas.
- ✓ Preescolar: que el niño y la niña establezcan relaciones matemáticas, cuantificando y resolviendo problemas de la vida cotidiana.

**Comentario:** estos primeros acercamientos a la ciencia, a la forma abstracta que el ser humano ha diseñado para relacionarse con el mundo, bien puede complementarse con otro tipo de conocimientos sobre nuestro mundo: los planetas, los animales, el cuerpo humano, etc.

Para la programación educativa, en el documento se recomienda utilizar los siguientes elementos:

- ✓ El juego: **“facilita interacciones placenteras y naturales que, al mismo tiempo, permiten al niño y la niña conocer las características de los objetos y seres que lo rodean: sus familiares, su casa, sus juguetes, los animales y las plantas; además de interactuar con otros niños y otras niñas para encontrar soluciones comunes. Este es un medio de proyección de los sentimientos y del carácter, pudiendo ser de imitación, creación e imaginación.” (Subsistema de Educación Inicial: 53)**
  
- ✓ El proyecto de aprendizaje: **“es un medio que permite potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas en los niños y niñas, a partir de las potencialidades e intereses de cada uno y cada una según su edad, contexto y particularidades propias, tanto individuales como colectivas.” (Subsistema de Educación Inicial: 53)**
  
- ✓ El plan: **“es una organización de la acción pedagógica, que se caracteriza por surgir de un proceso de evaluación centrado en conductas observadas en los niños y las niñas, y en la cual se abordan estrategias para trabajar en forma individual y grupal”. (Subsistema de Educación Inicial: 53)**

Para el seguimiento y evaluación, se recomienda un diagnóstico inicial y, posteriormente, diseñar instrumentos de observación, focalizada y no focalizada; sobre la base de Indicadores de Aprendizajes elaborados a partir de los componentes de cada área de aprendizaje.

Luego de la observación detallada del Currículo de Educación Inicial Bolivariana, podemos concluir lo siguiente:

1. Si bien se consideran entre las áreas de aprendizaje y cada uno de sus componentes, elementos que pueden fácilmente orientarse a promover un sujeto político responsable, respetuoso de la dignidad humana y la diferencia que le es inherente, no se observa una presencia significativa de los siete saberes complejos propuestos por Morín, los cuales se asocian fácilmente la concepción de sujeto político activo, crítico y autónomo requerido para el logro del Desarrollo Humano Sustentable.
2. La propuesta pedagógica se maneja en función de indicadores de aprendizajes, lo cual no permite observar claramente la aprehensión de lo aprendido en la vida cotidiana, ese demostrar lo que ahora forma parte de ese nuevo ser en formación. En este sentido, una formulación del currículo sobre la base de competencias, permitiría un cambio fundamental, buscando fomentar en el niño y la niña ese *saber conocer*, *saber hacer* y *saber ser*, de cara a la incertidumbre y a los cuestionamientos de lo establecido, como herramientas para afrontar nuestra realidad.
3. Se considera al docente como mediador, más que como un facilitador que abre los espacios, propone los problemas a solucionar, enfrenta con las realidades. El contenido curricular rígido no se adecúa a estas necesidades, sino que es una herramienta para aplicar y desarrollar las competencias requeridas por el sujeto políticamente activo y responsable. Así, conscientes de la infinitud del conocimiento, de sus limitaciones y los errores de la ciencia, se aprende a conocer, a cuestionar, a buscar y a seguir aprendiendo como parte de nuestra cotidianidad.

#### 4. La Propuesta

Sobre la base del análisis y conclusiones previas, nuestra propuesta se concentra en incluir, como ejes transversales de todo el Subsistema de Educación Inicial Bolivariana, un proyecto formativo para el Desarrollo Humano Sustentable, como contribución a la formación de sujetos ejecutores de la libertad de acción y capaces, por ende, de iniciar y sostener ese delicado proceso; como proyección al logro de una mejor calidad de vida para los venezolanos, pero construida desde nosotros, en trabajo conjunto con las instituciones del Estado, sí, pero sin olvidar que los principales responsables de nuestra calidad social somos nosotros mismos. Como afirman Tobón, Pimienta y García:

**Una de las funciones de la escuela es contribuir al desarrollo de la responsabilidad en sus alumnos, educándolos precisamente para la toma de decisiones y dándoles la posibilidad de elegir, con la premisa esencial de asumir las consecuencias de sus actos; es decir, educar hacia una *libertad responsable*. Si esto no es así, no se puede pensar en formar personas de modo integral, con las competencias suficientes para desenvolverse en la vida y afrontar los problemas que se les presenten. (2010: 34)**

Si bien hemos considerado en el análisis todo el currículo, es decir, lo relativo al período de maternal al igual que el de preescolar; a efectos de nuestra propuesta nos concentraremos en el período de preescolar (de 4 a 6 años), por ser el período en el cual, según los estadios del desarrollo moral revisados, ya el niño comienza a tener más conciencia de su entorno y de su presencia dentro del mismo. A pesar de que, según lo planteado por Piaget, a esta edad aun no le es muy fácil al individuo el entender el punto de vista de los otros, esto no significa que no esté consciente de su existencia y del espacio que deben compartir. De igual forma, es en este momento donde pueden observarse más claramente las primeras decisiones individuales asociadas a las relaciones sociales con otros niños de su edad y con personas fuera del círculo familiar.

Lo que especificamos a continuación es un programa destinado a inculcar en niños y niñas de 4 a 6 años de edad, comportamientos y actitudes cotidianas asociadas a las características del sujeto que ejerce la libertad de acción, aquél capaz de impulsar y promover el Desarrollo Humano Sustentable como forma de vida y de sociedad. Estas características del sujeto, como hemos dicho anteriormente, son la responsabilidad por sí mismo y su entorno, la autonomía (entendida frente a las instituciones, como también explicamos anteriormente<sup>5</sup>), la alteridad, la capacidad de decidir, la conciencia de la diferencia y la dignidad humana, la acción sobre su entorno para formar parte del proceso de generación de libertad.

Hemos entonces seleccionado, cuidadosamente y sobre todo el sustento previo, 9 (nueve) competencias que pueden implementarse de forma transversal a los contenidos del programa de educación inicial, sin modificarlos sino, más bien, considerándose como complementos esenciales de la formación preescolar. Según se afirma en Tobón y otros, el **cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo (Tobón y otros, 2010: 6)**, específicamente, porque esta perspectiva no afecta los contenidos, sino la forma en que se comprende la educación. Este trabajo propone formas de ser, conocer y hacer adecuadas al Desarrollo Humano Sustentable, que pueden plantearse como un proyecto transversal al programa vigente, aun cuando nuestra recomendación sea hacia la reestructuración de dicho programa hacia la construcción de competencias. Nuestra propuesta se presenta como un proyecto pedagógico en competencias socioformativas, cuya visión es la siguiente:

Inculcar en los niños de 4 a 6 años formas de ser y actuar asociadas al Desarrollo Humano Sustentable, sobre la base de la concepción del sujeto que ejerce y genera libertad de acción.

---

<sup>5</sup> Recordemos el primer capítulo: La autonomía (o libertad efectiva) desde esta perspectiva “considera el ejercicio de la soberanía, la autonomía del sujeto frente a las instituciones del Estado, que participa en la revisión de las mismas y toma decisiones; ejerciendo un intercambio efectivo con el Estado”.

La visión es una sociedad donde habitan, conviven y actúan sujetos libres, con formas de ser, actuar y conocer acordes con el Desarrollo Humano Sustentable; quienes, a través del ejercicio de su libertad de acción, ejecutan y mantienen el proceso constante y perfectible que llamamos Desarrollo Humano Sustentable; el cual se comprende como una forma de vida y de bienestar.

Sobre esta visión de sociedad, expondremos a continuación, el programa de competencias propuestas.

#### 4.1. Ejes para la implementación del modelo por competencias para la construcción de sujetos para el Desarrollo Humano Sustentable:

Desde el enfoque socioformativo, la construcción de Proyectos Formativos por competencias, requiere que cada una de ellas contenga los siguientes elementos:

- Dominio de la competencia: categoría general a partir de la cual se construyen las competencias adecuadas.
- Formulación de la competencia: descripción de la competencia que se busca inculcar, de acuerdo a la necesidad del entorno. Debe incluir **“un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia.”** (Tobón y otros, 2010: 13)
- Ejes procesuales: **“son los grandes desempeños de la competencia que dan cuenta de su estructura como proceso sistémico”.** (Pág. 13) No son obligatorios, pero permiten observar mejor los procesos implícitos en una competencia.
- Manifestaciones: acciones, actitudes o comportamientos donde es posible observar la presencia y desarrollo de una determinada competencia.
- Espacios de observación: actividades, lugares, juegos y demás espacios cotidianos, sean preparados por el o la maestro/a o generados espontáneamente por los niños y niñas, donde se pueden observar las manifestaciones asociadas a cada una de las competencias requeridas por el programa.

#### 4.2. Dominios de competencia asociados al sujeto del Desarrollo Humano Sustentable:

- 1) **Responsabilidad:** como hemos comentado previamente, la responsabilidad es uno de los ejes fundamentales del sujeto del Desarrollo Humano Sustentable; siendo la base según la cual, el sujeto se asume a sí mismo frente a su propio bienestar, a la vez que comprende que, si bien no es *responsable de* los males de su entorno, Sí es *responsable por* accionar en busca de soluciones o, al menos, contribuir con aquéllas que se evidencien como adecuadas.

**Dominio de competencia:** Responsabilidad

**Competencia:** Tiene conciencia de las consecuencias que cada uno de sus actos tiene sobre sí mismo, sobre los otros y sobre su entorno socio-ambiental, realizando comparaciones entre una u otra forma de actuar.

**Eje procesual 1:** asumir responsabilidad por sí mismo

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |  |   |
|--|---|
| a. Está pendiente de sus cosas.                | - El comportamiento diario del niño o     |
| b. Cuida sus útiles escolares.                 | niña, durante la realización de las       |
| c. Va al baño solo.                            | diversas actividades diarias, incluido el |
| d. Hace sus actividades (tareas) por sí mismo. | descanso y la comida.                     |
| e. Come solo.                                  | -Preguntarle al niño el nombre de sus     |
| f. Sabe el nombre de sus padres.               | padres y número de su casa.               |
| g. Sabe el número de teléfono de su casa.      |   |

- h. Mantiene su higiene básica (se lava las manos y la cara).
- i. Reconoce progresivamente situaciones de riesgo y aprende formas para prevenirlas.

**Eje procesual 2:** asumir responsabilidad por los otros

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Ordena y limpia el espacio donde permanece.</li> <li>b. Comparte los recursos de aprendizaje.</li> <li>c. Es amable con sus compañeros.</li> <li>d. Respeta las normas establecidas por el maestro/a.</li> <li>e. Apoya y ayuda a quienes creen que lo necesitan.</li> <li>f. Intercambia y negocia los términos del intercambio con otros.</li> <li>g. Controla gradualmente las conductas impulsivas que pueden afectar a los otros.</li> <li>h. Puede, progresivamente, controlar la tendencia a la gratificación inmediata, en</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-El espacio donde se desenvuelve cada niño o niña.</li> <li>- Uso compartido de recursos de aprendizaje facilitados por la o el maestro/a.</li> <li>- Durante los juegos y demás actividades donde los niños y niñas se ven obligados a interrelacionarse sin la intervención del o la maestro/a.</li> <li>- En juegos o actividades guiadas por el maestro, donde se establecen normas para la actividad.</li> <li>- En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a, donde el niño o niña se vea en la necesidad de expresar sus ideas para lograr acuerdos.</li> </ul> |
|---|---|

función de la convivencia y el respeto al derecho de sus compañeros.

- i. Evita agredir o maltratar a sus compañeros.
- j. Explica o transmite lo que sabe sobre situaciones de riesgo y cómo evitarlas.

### **Eje procesual 3: asumir responsabilidad por el entorno socio-ambiental**

#### **Manifestaciones:**

#### **Espacios de observación:**

- |   |  |
|---|--|
| a. Bota la basura en los lugares adecuados para ello.                                 | - En el comportamiento diario.<br>- Se observa al niño o niña recogiendo                                   |
| b. Limpia las áreas verdes y comunes.   | objetos que se encuentran en lugares inadecuados.  |
| c. Sabe donde se encuentran los recursos de aprendizaje y los espacios de recreación. | - Al pedirle a los niños y niñas que vayan a cualquiera de los lugares comunes.                            |
| d. Deja los recursos donde los encontró luego de utilizarlos.                         | - Al finalizar cada actividad, donde se puede observar si cada niño o niña guarda los objetos en su lugar. |

- 2) **Autonomía:** la autonomía, entendida como la relación sana y crítica frente a las instituciones, representa una herramienta incuestionable para construir espacios de libertad, exigiendo a las instituciones funcionamientos adecuados, decisiones acertadas, transparencia y seguridad.

**Dominio de competencia:** Autonomía

**Competencia:** Toma decisiones por sí mismo y elabora cuestionamientos sobre su entorno.

**Eje procesual 1:** Elegir entre varias posibilidades, argumentando su decisión.

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |   |  |
|---|--|
| a. Selecciona entre opciones de actividades a realizar. | - Diseño de diversas actividades para permitirle al niño o niña que elija, no sólo la actividad, sino entre los recursos disponibles.      |
| b. Selecciona entre recursos e implementos.             | - Al interesarse sobre lo que el niño o niña eligió.   |
| c. Responde a cuestionamientos sobre su decisión.       | -Durante los juegos o actividades grupales.  |
| d. Conversa con sus compañeros y decide.                | - Durante el inicio de cada jornada, el o la maestro/a puede involucrar a los niños y niñas en la programación de las actividades del día. |

**Eje procesual 2:** Preguntar sobre lo que le rodea y sobre lo que se le exige

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |   |   |
|---|---|
| a. Pregunta sobre las actividades a ser realizadas.               | - En el comportamiento del niño o niña durante las actividades cotidianas. El |
| b. Pregunta de dónde vienen las cosas de su entorno.              | niño o niña frecuentemente pregunta al o la maestro/a sobre las actividades y |
| c. Indaga sobre el funcionamiento o comportamiento de su entorno. | sobre las cosas de su entorno.  |
| d. Explica lo que sabe a otros.                                   | - El niño o niña explica a otros lo que comprende sobre las preguntas hechas. |

3) **Reconocimiento de la diferencia, identidad y alteridad:** la dignidad del ser humano, es decir, el derecho que tiene a ser reconocido y respetado por el sólo hecho de existir; no es siempre un lugar común. La violencia, el abuso de poder, los enfrentamientos bélicos tienen como esencia el desconocimiento de la dignidad de aquéllos que se encuentran involucrados, sea por motivos raciales, económicos, religiosos, culturales, sociales, etc. El reconocimiento de la dignidad y la diferencia inherente a la naturaleza humana tiene necesariamente un componente asociado a la alteridad, ya que, en mucho, esa empatía que nos hace en algún momento entender que lo que otro sufre podemos sufrirlo nosotros, nos hace ver que somos tan vulnerables como cualquier otro ser humano y, por ende, debemos ponernos en el lugar del otro.

**Dominio de competencia:** Reconocimiento de la diferencia, identidad y alteridad

**Competencia:** Se reconoce y se valora tanto como al otro, lo que le permite desarrollar relaciones armónicas con los otros, basadas en la autoconfianza y en

el intercambio cooperativo.

### **Eje procesual 1:** Reconocer y valorar las particularidades individuales

#### **Manifestaciones:**

#### **Espacios de observación:**

- |  |  |
|--|--|
| a. Se integra con sus compañeros en las actividades asignadas.   | -En las actividades diarias asignadas por el o la maestro/a. |
| b. Se relaciona con sus compañeros en el tiempo libre, al igual que con los adultos.                   | -En los tiempos libres, incluidos los recesos y descansos.   |
| c. Comienza a reconocer sus potencialidades.   |  |
| d. Habla sobre sus sentimientos, sobre lo que le gusta o disgusta.                                     |  |
| e. Expresa satisfacción cuando se da cuenta de sus logros durante los juegos y actividades cotidianas. |  |

### **Eje procesual 2:** Reconocer y valorar las particularidades de los otros

#### **Manifestaciones:**

#### **Espacios de observación:**

- |   |   |
|---|---|
| a. Evita imponerse sobre los demás durante las actividades. | -En las actividades cooperativas asignadas por el o la maestro/a. |
| b. Apoya y da sugerencias a otros.                          | -En los tiempos libres, incluidos los                             |
| c. Participa y se integra durante                           | recesos y descansos; donde los niños y                            |

- juegos y actividades cooperativas. niñas realicen actividades o juegos grupales de forma espontánea.
- d. Desarrolla actividades en equipo. - En actividades y juegos asociados a
- e. Escucha la opinión de sus compañeros durante las actividades cotidianas. las características culturales de sus propios compañeros.

### **Eje procesual 3:** Colocarse en el lugar del otro para comprenderlo

#### **Manifestaciones:**

- a. Ayuda a sus compañeros.
- b. Intercede frente a lo que no considera bueno o no está de acuerdo.
- c. Puede asumir roles diferentes dentro de una misma actividad o juego.
- d. Atiende sugerencias

#### **Espacios de observación:**

- En las actividades diarias asignadas por el o la maestro/a.
- El maestro debe iniciar actividades o juegos complejos, donde cada niño o niña pueda elegir roles de participación e intercambiarlos con sus compañeros, sea de forma espontánea o por indicación del maestro o maestra.
- En los tiempos libres, incluidos los recesos y descansos.

- 4) **Prospectiva:** este dominio se relaciona con la capacidad de construirnos a futuro, pero, más aún, con la importancia que, frente a la complejidad del mundo, tiene el manejo de la incertidumbre, de los obstáculos.

**Dominio de competencia:** Prospectiva

**Competencia:** Se observa a futuro, expresando qué quisiera ser o hacer y proponiendo soluciones a los posibles obstáculos.

**Eje procesual 1:** Imaginar lo que quiere ser o hacer dentro de unos años

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |   |  |
|---|--|
| a. Entiende que irá creciendo.  | - En actividades diarias orientadas a                                  |
| b. Conversa sobre lo que hacen sus padres y maestros.                                   | abordar lo que es el crecimiento, la sociedad y la importancia de los  |
| c. Reconoce diferentes roles sociales.  | deferentes roles dentro de ella.<br>-En todas las actividades y juegos |
| d. Expresa por diferentes medios aquello que le gustaría ser o hacer cuando sea grande. | cotidianos, así como los tiempos libres y descansos.                   |

**Eje procesual 2:** Manejar la incertidumbre como algo natural

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| a. Resuelve inconvenientes que se | - En las actividades y juegos diarios, |
|-----------------------------------|--|

- presentan durante el desarrollo de actividades y juegos. tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como aquellos iniciados espontáneamente.
- b. Reconoce cuando debe realizar un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone. -En actividades físicas y al aire libre, deportivas y recreativas.
  - c. Persevera en el logro de sus objetivos. - En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a.
  - d. Propone soluciones a problemas individuales o colectivos que se presentan durante las actividades cotidianas. - En conversaciones sobre su cotidianidad familiar y comunitaria.
  - e. Pregunta sobre los inconvenientes que se presentan en su cotidianidad.
  - f. Asocia esos inconvenientes a situaciones que pueden ser comunes a todos.

5) **Relación realidad particular-realidad global:** para comprender el Desarrollo Humano Sustentable, es necesario comprendernos como parte de la humanidad, la cual tiene problemas que son intrínsecos a la situación de la dignidad humana. Así como es necesario comprender nuestra particularidad para poder construir aquello que tenemos razones para valorar, es necesario comprender que formamos parte de un todo, y que compartimos intereses y naturaleza con muchos otros seres humanos.

**Dominio de competencia:** Relación realidad particular- realidad global

**Competencia:** Observar la realidad particular dentro de una realidad mayor, demostrando interés por saber más acerca del mundo y sus características.

## **Eje procesual 1:** Describir la realidad particular

### **Manifestaciones:**

- a. Describe su entorno.
- b. Reconoce su comunidad.
- c. Habla libremente sobre su comunidad y su familia, expresando aquello que le agrada o no, lo que hace o cómo se siente.
- d. Identifica valores propios de su familia.
- e. Identifica valores propios de su comunidad.
- f. Sabe el nombre del país y la ciudad donde vive.

### **Espacios de observación:**

- En las actividades y juegos diarios, tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como aquellos iniciados espontáneamente.
- En actividades culturales, tanto dentro como fuera de las instalaciones del centro educativo.
- En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a.
- En conversaciones sobre su cotidianidad familiar y comunitaria.
- En actividades propuestas por el o la maestro/a, fundamentados en las características socioculturales de los niños y niñas a su cargo (es importante recalcar aquí la importancia que tiene el que los maestros/as se involucren con la realidad de sus estudiantes, tratando de conocer, al menos básicamente las características y condiciones en las que viven).

## Eje procesual 2: Describir el mundo y sus características

### Manifestaciones:

### Espacios de observación:

- |  |   |
|--|---|
| a. Reconoce el continente donde vive.                      | - En actividades y juegos asociados a culturas de otros lugares.                                |
| b. Reconoce la tierra como el lugar donde habitamos todos. | - En actividades y juegos asociados a las características culturales de sus propios compañeros. |
| c. Pregunta sobre personas de otros lugares.               | - En actividades o juegos donde se promueva el conocimiento del mundo y la humanidad.           |
| d. Pregunta sobre animales y cosas de otros lugares.       |   |

- 6) **Valoración y manejo de los recursos:** valorar la naturaleza implica no sólo conservarla, sino buscar la manera de mejorar nuestra relación con ella. De igual forma, implica un mejor aprovechamiento cotidiano de los objetos que utilizamos; es decir, conservar es también reparar, reutilizar, no desechar para ir de nuevo a comprar y comprar más.

**Dominio de competencia:** Valoración y manejo de recursos

**Competencia:** Valora los recursos naturales y comprende que debe conservarlos y protegerlos, desarrollando una conducta constructiva y no destructiva o de derroche.

## **Eje procesual 1: Cuidar la naturaleza**

### **Manifestaciones:**

- a. Mantiene limpias las áreas verdes.
- b. Juega y se desenvuelve en áreas verdes.
- c. Cuida los árboles y las plantas.
- d. Se relaciona y cuida animales domésticos.
- e. Siembra plantas.

### **Espacios de observación:**

- En las actividades y juegos diarios, tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como aquellos iniciados espontáneamente, asociados a la convivencia y conservación del medio ambiente natural.
- En actividades físicas y al aire libre, deportivas y recreativas.
- En actividades y juegos donde se entre en contacto con plantas y animales domésticos.

## **Eje procesual 2: Construir y reparar los objetos**

### **Manifestaciones:**

- a. Intenta reparar sus objetos personales dañados.
- b. Utiliza objetos que no se utilizan casi para otras actividades.
- c. Intenta o propone reparar los objetos del espacio común.

### **Espacios de observación:**

- En las actividades y juegos diarios, tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como aquellos iniciados espontáneamente.
- En actividades físicas y al aire libre, deportivas y recreativas.
- En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a.
- En juegos y actividades que involucren manualidades y construcción

de objetos.

- El o la maestro/a puede reservar un espacio semanal para que los mismos niños y niñas participen en la reparación de los objetos y recursos de aprendizaje presentes en la institución educativa, de forma para poder observar su interés en participar, así como el valor y el trato que le dan a quienes los reparan.

7) **Comunicación:** la comunicación es otra de las herramientas fundamentales del Desarrollo Humano Sustentable, y se comprende en relación con las instituciones y al interior de la sociedad civil. Así, comunicarnos nos permite reconocernos, intercambiar ideas, obtener y difundir información, etc.

**Dominio de competencia:** Comunicación

**Competencia:** Transmite sus ideas utilizando diversos mecanismos, orales, gestuales y escritos; escucha y respeta las ideas de los demás.

**Eje procesual 1:** Construir y transmitir mensajes utilizando diversos mecanismos

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |  |   |
|--|---|
| a. Se expresa oralmente, con ideas ordenadas y claras. | - En las actividades y juegos diarios, tanto aquellos indicados por el o la |
| b. Expresa sus ideas,                                  | maestro/a como aquellos iniciados   |

- pensamientos y sentimientos espontáneamente.  
gráficamente, sea a través de dibujos o de escritos en la escritura.
- En actividades manuales y de atención.  
-En actividades de expresión oral y física, comunicativas, deportivas, recreativas y culturales.
- c. Expresa sentimientos, ideas y opiniones utilizando los gestos.
- En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a, donde el niño o niña se vea en la necesidad de expresar sus ideas para lograr acuerdos.  
- En las relaciones afectivas cotidianas con sus compañeros, padres y maestros.

**Eje procesual 2:** Atender y respetar los mensajes de los demás.

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |   |  |
|---|--|
| <p>a. Considera las opiniones de los otros.</p> <p>b. Atiende a sugerencias y consejos de sus compañeros y otros adultos.</p> <p>c. Demuestra interés en escuchar y entender lo que otros expresan oralmente.</p> <p>d. Recibe y responde a las expresiones gestuales de los otros.</p> | <p>- En las actividades y juegos diarios, tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como aquellos iniciados espontáneamente.</p> <p>-En actividades manuales y de atención.<br/>--En actividades de expresión oral y física, comunicativas, deportivas, recreativas y culturales.</p> <p>- En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a, donde el</p> |
|---|--|

niño o niña se vea en la necesidad de escuchar a los otros para poder lograr un objetivo.

-En actividades y juegos de construcción grupal (elaborar un objeto entre todos, armas una estrategia para resolver algo, etc.).

- En las relaciones afectivas cotidianas con sus compañeros, padres y maestros.

- 8) **Manejo de tecnologías e información:** las tecnologías de la información han permitido, con su auge, que voces que antes no se conocían, ahora se conozcan. Además, constituyen fuentes de información e intercambio constante; siendo un elemento que caracteriza nuestra sociedad actual. Sin embargo, su uso incorrecto puede llevarnos a información inadecuada o peligros innecesarios.

**Dominio de competencia:** Manejo de tecnologías e información

**Competencia:** Se relaciona cómodamente con los recursos tecnológicos adecuados a su edad, seleccionando información de su interés.

**Eje procesual 1:** Utilizar tecnologías adecuadas a su edad.

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- a. Enciende y puede utilizar funciones del computador - Es necesaria la disponibilidad de ciertos recursos tecnológicos en la

- |  |  |
|--|--|
| <p>adecuadas a su edad.</p> <p>b. Reconoce internet y aprende progresivamente sus funciones y utilidad.</p> <p>c. Puede encender y utilizar reproductores de audio e imágenes (TV, DVD, Reproductor de sonido).</p> <p>d. Aprende progresivamente el uso de equipos fotográficos y grabadores audiovisuales de uso común.</p> <p>e. Entiende la procedencia de las imágenes y sonidos que percibe de los diversos equipos audiovisuales de su entorno.</p> | <p>institución, para promover en los niños y niñas su utilización y cuidado diario, logrando que se vayan familiarizando gradualmente con ellos y su utilidad.</p> <p>- En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a.</p> <p>-En actividades culturales o recreativas.</p> <p>-En actividades o juegos diseñados para que el niño o niña se comuniquen entre sí.</p> <p>-En actividades o juegos asociados al conocimiento del mundo y la humanidad.</p> <p>- En las actividades y juegos diarios, tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como aquellos iniciados espontáneamente.</p> |
|--|--|

**Eje procesual 2:** Buscar más información de su interés.

**Manifestaciones:**

**Evidencias:**

- |   |   |
|---|---|
| <p>a. Muestra interés por aprender, explora y pregunta.</p> <p>b. Demuestra curiosidad, indaga y pregunta sobre los temas nuevos y las cosas que ve en su</p> | <p>- En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a.</p> <p>-En actividades culturales o recreativas.</p> <p>-En actividades o juegos diseñados para que el niño o niña se comuniquen</p> |
|---|---|

- entorno. entre sí.
- c. Revisa los materiales de aprendizaje presentes en el aula, aun cuando no se estén utilizando al momento. -En actividades o juegos asociados al conocimiento del mundo y la humanidad.  
- En las actividades y juegos diarios,
- d. Aprovecha los espacios y recursos de aprendizaje disponibles. tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como aquellos iniciados espontáneamente.  
-En la relación diaria que el niño establece con las áreas y recursos de aprendizaje disponibles (ludoteca, recursos audiovisuales, etc.); así como la que establece con aquellos adultos que considera podrían responder sus preguntas.

- 9) **Creatividad e iniciativa:** la herramienta para la construcción, para incidir en el entorno. Es necesario fomentar la creatividad y la iniciativa, orientarlas; pero nunca limitarlas. Las soluciones que espera nuestro entorno y la construcción del Desarrollo Humano Sustentable requiere de sujetos activos, creativos, innovadores.

**Dominio de competencia:** Creatividad e iniciativa

**Competencia:** Da rienda suelta a su creatividad durante las actividades, tomando con regularidad la iniciativa para participar y proponer cosas nuevas.

**Eje procesual 1:** Expresar sus ideas, sensaciones y percepciones creativamente.

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |   |  |
|---|--|
| a. Enfrenta desafíos propuestos, buscando maneras alternativas o creativas para enfrentarlos.     | - En juegos cooperativos complejos iniciados por el o la maestro/a.<br>-En actividades culturales o recreativas.   |
| b. Utiliza recursos diversos para realizar una actividad.   | -En actividades o juegos diseñados para que el niño o niña se comuniquen entre sí.   |
| c. Varía regularmente los recursos que utiliza para la realización de las actividades cotidianas. | - En las actividades y juegos diarios (individuales o grupales), tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como aquellos iniciados espontáneamente.   |
| d. Se interesa por aquellos recursos de aprendizaje disponibles, pero que no suelen utilizarse.   | -En la relación diaria que el niño establece con las áreas y recursos de aprendizaje disponibles (ludoteca, recursos audiovisuales, etc.); así como la que establece con aquellos adultos que considera podrían responder sus preguntas. |
| e. Solicita nuevos recursos.  | - Durante el inicio de cada jornada, el o la maestro/a puede involucrar a los niños y niñas en la programación de las actividades del día.   |
| f. Aprovecha los espacios y recursos de aprendizaje disponibles.                                  |  |
| g. Construye cosas nuevas sobre actividades cotidianas.   |  |
| h. Propone nuevas actividades.  |  |

**Eje procesual 2:** Participar activamente, buscando también incidir en su entorno.

**Manifestaciones:**

**Espacios de observación:**

- |   |   |
|---|---|
| a. Se involucra espontáneamente en actividades colectivas.  | - En juegos cooperativos complejos  |
| b. Cuando se involucra en actividades colectivas, participa de ellas hasta que éstas finalizan.                       | - Iniciados por el o la maestro/a.<br>- En actividades culturales, recreativas, deportivas o de estrategia.<br>- En actividades o juegos diseñados  |
| c. Acepta asumir responsabilidades, sean éstas individuales o compartidas.  | para que el niño o niña se comuniquen entre sí.<br>- En las actividades y juegos diarios  |
| d. Asume compromisos y es perseverante con ellos.   | (individuales o grupales), tanto aquellos indicados por el o la maestro/a como  |
| e. Asume participación en actividades grupales, sean éstas planteadas el niño o niña, o por cualquier otro compañero. | aquellos iniciados espontáneamente.<br>- En la relación diaria que el niño establece con las áreas y recursos de aprendizaje disponibles (ludoteca, recursos audiovisuales, etc.); así como |
| f. Toma iniciativas.  | la que establece con aquellos adultos que considera podrían responder sus   |
| g. Propone juegos o actividades grupales.   | preguntas.  |
| h. Responde creativamente ante problemas o desafíos grupales.   | - Durante el inicio de cada jornada, el o la maestro/a puede involucrar a los   |
| i. Participa en la creación de estrategias para mejorar cosas cotidianas.   | niños y niñas en la programación de las actividades del día.  |
| j. Orienta acciones a mejorar asuntos relacionados con los espacios comunes o los recursos educativos                 |   |

No podemos concluir la propuesta sin resaltar el papel del maestro como conductor de estos aprendizajes y promotor de las competencias para el Desarrollo Humano Sustentable. Desde las teorías del desarrollo comentadas previamente, el papel del maestro resulta esencial, ya que es el responsable de abrir espacios de libertad dentro del aula y como parte de las actividades cotidianas. Como vemos en los espacios de observación recomendados, se trata de actividades originadas por el maestro, en conjunto con los niños y niñas, quienes participan activamente en las decisiones y son escuchados activamente por sus maestros. Si le damos paso a Bandura, diríamos que son la fuente fundamental de observación en esta etapa y, si se lo dejamos a Vigotsky, diríamos que el maestro tiene una enorme responsabilidad en animar el proceso evolutivo a través de los aprendizajes, que en este caso implican el logro de una forma de vida cotidiana que comprometa a las personas en las relaciones con los otros y con la naturaleza; es decir, las comprometa con el Desarrollo Humano Sustentable. La libertad, como medio y como fin, requiere de su práctica activa, de orientación, de ejemplo, de formación y promoción. Las competencias planteadas, constituyen una base para la construcción posterior de *Capacidades*.

## V- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Nos apegamos firmemente a la defensa de la libertad como primordial, como aquello que debe garantizarse a todos, pero una libertad pensada en función del desarrollo del sujeto como ser humano, que actúa y que puede incidir en su entorno. La relación entre las instituciones y este sujeto activo debe ser recíproca, de apego a las normas de convivencia, pero también de crítica a lo establecido, de transformación. La dignidad es la base, ese reconocimiento que le permite al sujeto ser importante en su entorno y que le da la posibilidad de acceder y utilizar aquellas herramientas que puedan ayudarle a lograr su bienestar y participar en el bienestar de los otros.

Los derechos fundamentales representan, bajo esta perspectiva, los límites de la libertad, cuya línea se encuentra en la dignidad del otro; siendo, además, la base a partir de la cual se observa el marco de acción institucional, dándole a esta última un nuevo rol: el de generadora de libertades, de capacidades. Así, los debates actuales sobre los derechos ambientales, sexuales, sociales, etc., dejan de ser anexos, porque el derecho a ser sujeto reconocido, actor, es fundamental: ser es vivir. La relación recíproca entre las instituciones y sujetos diluye, en mucho, el problema de la diversidad y las concepciones de la vida y el bien –sean estas mágicas, religiosas o políticas- ya que el respeto a las libertades básicas dentro de un esquema que regule el conocimiento y respeto del otro, abre los canales de comunicación y convivencia. Vivir con la diferencia es vivir un poco a través del otro.

La lucha contra la pobreza, la exclusión y el rechazo comienza por allí, por aprender a vivir y vivir-nos. El otorgar el espacio para que los grupos humanos puedan desplegar sus libertades básicas en busca de su bienestar, les permite responder a sus propios problemas y necesidades desde su identidad –que incluye un conocimiento propio de la resolución de dichos problemas como parte de su racionalidad como seres humanos, con las herramientas naturales para adaptarse al mundo, sin acabarlo en una sola generación humana.

No se trata de apoyar algún tipo de tesis igualitarista proponiendo que a todo el mundo le den un pedacito de algo –no sabemos que, eso varía según el contexto- para decir que con eso debe cubrir sus necesidades, resolver sus problemas y ser feliz. Se trata de asumir que sin herramientas y sin la oportunidad de pensar nosotros mismos, como sujetos, la manera de relacionarnos con es imposible ejercer nuestra capacidad de cambio y luchar contra las adversidades que aquejan a toda la humanidad.

La complejidad que identifica Morín es clara: no podemos conocer al mundo desde una sola perspectiva, no podemos limitar el desarrollo a lo económico, nos podemos imponer a todos los seres humanos una misma forma de actuar, pensar o decidir. Pertenece a un mundo infinito, mientras más información obtenemos, mayor es aquella que dejamos por fuera. Los problemas mundiales no escapan a esta complejidad, más bien, requieren de su comprensión.

Particularmente nuestro país, requiere de una reconstrucción de los valores de convivencia ciudadana, frente a una explosión de violencia e intolerancia cada vez mayor y a cuyas cifras no podemos huir. El desconocimiento entre seres humanos que habitan en una misma ciudad y que pertenecen a una misma nación, ha generado espacios donde la dignidad humana no existe. La situación en las cárceles, la inseguridad, el desplazamiento, el irrespeto a la vida... Condiciones básicas que parecen diluirse en el apretado ritmo de vida de cada uno de nosotros.

Pero ¿qué hacer? En primer lugar asumir nuestra *responsabilidad por...* Si bien nuestras generaciones más jóvenes y aquéllas que están por venir no son responsables de lo que sucede, sí tienen la tarea de asumir la responsabilidad por mejorar, por construir. Esta propuesta es entonces un pequeño esfuerzo de incidencia en el entorno, un pequeño ejercicio de libertad de acción; el cual puede quedarse en nada o convertirse en una razón para extender la construcción del sujeto del Desarrollo Humano Sustentable a todos aquellos ámbitos posibles; digamos, no sólo los niños pequeños, sino sus padres y todos aquellos

ciudadanos a los que tengamos la posibilidad de llegar. Se trata de una reconstrucción de la ciudadanía, y de la posibilidad de incidir en el pedacito de mundo que nos toca vivir.

Nuestra propuesta no es más que una pequeña contribución a lo que realmente implicaría la construcción de un modelo educativo completo orientado al Desarrollo Humano Sustentable. Dicho modelo debe ser el producto del trabajo común, donde se involucren los diversos sectores de la sociedad, es decir, puede ser un primer ejercicio de aquellos que creen en la formación de sujetos libres y que, aun cuando no fueron necesariamente formados en ello, ejercen la libertad de acción, reconocen la dignidad y los derechos humanos, accionan en su entorno con responsabilidad y autonomía, construyen.

La construcción de la educación para el Desarrollo Humano Sustentable puede ser el primer gran paso para lograr el ejercicio de la libertad de acción, desde las comunidades y la sociedad en general; como se ha visto en casos como el de Toronto, Canadá, donde el gobierno provincial definió lineamientos generales para la revisión y reorientación del programa académico; pero fueron las comunidades organizadas, a través de consultas públicas, quienes participaron en dicho proceso, en la búsqueda de adaptar dicho programa a la sustentabilidad<sup>6</sup>. Es cierto que las condiciones en esa región son muy distintas, pero también es cierto que nuestro país ha vivido recientemente un crecimiento de la organización y participación ciudadana a escala local, frente a diversas adversidades, lo que puede darnos una idea del espacio que puede abrirse para construir el Desarrollo Humano Sustentable, empezando por la educación, la capacitación y la difusión de información al respecto.

Siendo más específicos, es decir, limitándonos sólo al programa de Educación Inicial Venezolano, nuestra propuesta sigue siendo sólo un primer paso. Para considerar una reorientación real de este programa con miras al Desarrollo Humano Sustentable, hace falta mucho más que sólo un proyecto pedagógico transversal de competencias socioformativas, es necesario que se revise y reformule completamente dicho programa, adaptándolo al

---

<sup>6</sup> Véase: Mackeown, Rosalyn (2002) Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. Capítulo VII: Estudio de Caso; Revisión y reorientación del programa académico por parte del Consejo de Educación de Toronto.

modelo de competencias, ya que, a través de este enfoque, se pretende formar en el saber vivir y convivir.

En segundo lugar, se recomienda incluir entre el perfil de los maestros de Educación Inicial lo siguiente:

- La formación constante del maestro/a. Es esencial que el maestro/a esté consciente de los siete problemas planteados por Morín se oriente a sí mismo al pensamiento complejo, contemplando al ser humano en su integralidad, con ética humana y una conciencia del mundo y sus múltiples dimensiones.
- Cada una de las competencias planteadas deben ser ejercidas, primeramente, por el propio maestro/a, quien debe tener su propio proceso de construcción y reconstrucción en función de la incertidumbre y la complejidad del mundo.
- Es necesario que se comprenda que estas competencias son un insumo para las Capacidades que los niños y niñas podrán construir a futuro.

En todo caso, nuestro planteamiento no es más que una guía concebida desde la formación para la convivencia y el desarrollo, pero su implementación depende de los profesionales adecuados para ello: maestros y maestras especializados en educación inicial, psicólogos, pedagogos, etc. Es necesario que estos profesionales piensen y diseñen las estrategias más adecuadas para convertir el sujeto del Desarrollo Humano Sustentable en una realidad.

Finalmente, siendo el Desarrollo Humano Sustentable una forma de vida, no podemos dejar de involucrar a los padres en este proceso, quienes tienen la responsabilidad de ser el primer ejemplo en el ejercicio de la libertad de acción con todos sus componentes, de la responsabilidad, la autonomía, la acción social. Hace falta entonces, generar programas

formativos o de capacitación orientados a los padres y a la sociedad en general, especialmente líderes comunitarios, dirigentes políticos, funcionarios públicos, etc.

## VI- BIBLIOGRAFÍA

1. AGUERRONDO, Inés. (2009) *Conocimiento complejo y competencias educativas. Oficina Internacional de Educación. UNESCO. Ginebra, Suiza. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/knowledge\\_compet\\_ibewpci\\_8.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf). Fecha de consulta: 08/06/2011.*
2. BERKOWITZ, Marvin. (1997) *El desarrollo moral individual como consecuencia de la educación democrática*. En: Kohlberg, Lawrence y otros (Comp.) La Educación Moral, según Lawrence Kohlberg. Primera Edición. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
3. BERLIN, Isaiah. (1974) *Libertad y necesidad en la historia*. Ediciones de la Revista de Occidente. Madrid.
4. BOEREE, George C. (1998) *Teorías de la personalidad. Albert Bandura*. Traducción al castellano del Dr. Rafael Gautier (2001). Disponible en: <http://webpace.ship.edu/cgboer/banduraesp.html>. Consultado el 07/06/2011.
5. BOTERO, Pula A. y otros. (2003) *Desarrollo moral en la infancia: aspectos básicos*. Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento (ABA Colombia). Disponible en: <http://www.abacolombia.org.co/bv/desarrollo/desarrollo02.pdf>. Fecha de consulta: 06/06/2011.

6. CARPIO ROJAS, Arleny. (2008) *Reconfiguración de la ciudadanía. Imágenes simbólicas para filosofar en la escuela*. En: Valera Villegas, Gregorio y otros (Comp.) La filosofía como experiencia del pensar. CIPOST-FACES-UCV. Caracas.
7. CASTORIADIS, Cornelius. (1994) *La democracia como procedimiento y como régimen*. En: <http://www.inisoc.org/>. Este texto recoge su intervención en el encuentro internacional La estrategia democrática, Roma, febrero 1994, cuyas ponencias fueron recogidas en el libro *La estrategia democrática nella società che cambia*, Ed. Datanews, Via S. Erasmo 15, 00184 Roma, mayo 1995.
8. CORTINA, Adela. (1998) *El mundo de los valores*. Editorial El Búho. Santafé de Bogotá. Segunda edición.
9. D'ELIA, Yolanda y Thais Maingon. (2004) *La equidad en el desarrollo humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad*. Documentos para la discusión, Informes sobre Desarrollo Humano en Venezuela.
10. ERTMER, Peggy A. y Timothy J. Newby. (1993) *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. En: Performance Improvement Quarterly. 6 (4). 50-72.
11. FLOREZ OCHOA, R. (2000) *Evaluación, pedagogía y cognición*. Editorial McGraw Hill. Colombia.
12. HOPENHAYN, Martín. (2000) *Transculturalidad y diferencia (el lugar preciso es un lugar movedizo)*. En: ARDITI, Benjamín (ed.). El reverso de la diferencia. Identidad y política. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, 2000.

13. KOHN, Carlos. (1997) *¿Puede la educación transformar la acción comunicativa en praxis política?* En: Revista de Pedagogía. Vol. XVIII, Nro. 52. Año 1997. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
14. LACLAU, Ernesto. (2000) *Sujeto de la política, política del sujeto*. En: ARDITI, Benjamín (ed.). El reverso de la diferencia. Identidad y política. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, 2000
15. LÓPEZ LEMOINE, Vilma Carolina. (2007) *Medios versus amplitud de las libertades: repensando la libertad*. En: Sociólogo. Revista de teoría, epistemología, comunicación, cultura y política. Nro. 2. Caracas. Disponible en: <http://www.sociologando.org.ve/img/V.C.LopezL.MediosversusAmplitud.SociAlogo,2.pdf>
16. MANTEROLA, Carlos. (1999) *Tres significados del constructivismo y tres problemas didácticos*. En: Revista de Pedagogía. Volumen XX. Nro. 58. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
17. MARTINEZ PICHARDO, Alexander y Malvi Sarmiento Tortolero. (2005) *Capital Humano y Crecimiento Económico en Venezuela*. Disponible en: [www.eumed.net/libros/2005/mpst/](http://www.eumed.net/libros/2005/mpst/). Fecha de consulta: 05/06/2011.
18. MCKEOWN, Rosalyn. (2001) *Manual de educación para el desarrollo sostenible*. Universidad de Tennessee. Disponible en: [http://www.oei.es/decada/Manual\\_EDS\\_esp01.pdf](http://www.oei.es/decada/Manual_EDS_esp01.pdf)
19. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2004) *Proyecto Simoncito. Educación inicial de calidad Política de atención integral para los niños y niñas entre cero y seis*

años. República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: [http://portaleducativo.edu.ve/Políticas\\_edu/lineamientos\\_mppe/documentos/proyecto\\_simoncito.pdf](http://portaleducativo.edu.ve/Políticas_edu/lineamientos_mppe/documentos/proyecto_simoncito.pdf). Fecha de consulta: 12/06/2011.

20. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2005) *Educación inicial. Bases curriculares*. República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: [http://www.oei.es/inicial/curriculum/bases\\_venezuela.pdf](http://www.oei.es/inicial/curriculum/bases_venezuela.pdf). Fecha de consulta: 10/06/2011.
21. MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. (2007) *Subsistema Educación Inicial Bolivariana. Currículo y orientaciones metodológicas*. Caracas.
22. MIRES, Fernando. (1996) *La revolución que nadie soñó*. Editorial Nueva Sociedad. Caracas. Primera edición.
23. MORIN, Edgar. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. IESALC-UNESCO, FACES-UCV, CIPOST. Caracas.
24. \_\_\_\_\_ . (2001) *Civilidad. Teoría Política de la Postmodernidad*. Editorial Trotta. Madrid.
25. OLMOS GIL, Tulio. (2008) *Enseñar a pensar ¿Utopía o adoctrinamiento?* En: Valera Villegas, Gregorio y otros (Comp.) La filosofía como experiencia del pensar. CIPOST-FACES-UCV. Caracas.
26. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Educación Inicial. Información por país. Venezuela*. Disponible en: <http://www.oei.es/inicial/venezuelane.htm#11>

27. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Programa 21*. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21toc.htm>. Fecha de consulta: 06/06/2011.
28. PIAGET, Jean y otros (1967) *La nueva educación moral*. Editorial Losada, S.A. Buenos Aires.
29. PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. (2007) *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente*. Segunda edición. Editorial Pearson. México.
30. \_\_\_\_\_ . (2008) *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Primera edición. Editorial Pearson. México.
31. PORTILLO FERNÁNDEZ, Carlos. (2005) *La Teoría de Carol Gilligan*. Disponible en: [http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos\\_hace/desarrol4.html](http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol4.html). Fecha de consulta: 05/06/2011.
32. \_\_\_\_\_ (2005) *La Teoría de Lawrence Kohlberg*. Disponible en: [http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos\\_hace/desarrol3.html](http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html). Consultado el 05/06/2011.
33. REIMER, Joseph (1997) *De la discusión moral al gobierno democrático*. En: Kohlberg, Lawrence y otros (Comp.) La Educación Moral, según Lawrence Kohlberg. Primera Edición. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
34. RUBIO CARRACEDO, José. (1996) *Educación Moral, postmodernidad y democracia*. Editorial Trotta. Madrid, España.

35. RUSQUE, Ana María. (2001) *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. FACES-UCV. Vadell Hnos. Editores. Caracas.
36. SEN, Amartya. (1997) *Bienestar, justicia y mercado*. Ediciones Paidós. Barcelona, España. Primera edición.
37. \_\_\_\_\_. (1996) *Capacidades y bienestar*. En: Sen Amartya y Marta Nussbaum (Comp.). La calidad de vida. Fondo de Cultura Económica. México.
38. \_\_\_\_\_. (2000) *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta. España.
39. \_\_\_\_\_. (2006) *El valor de la democracia*. Ediciones de Intervención Cultural/ El Viejo Topo. España.
40. \_\_\_\_\_. (1995) *Nuevo examen sobre la desigualdad*. Alianza Editorial. Madrid.
41. SCHUNK, Dale H. (199) *Teorías del aprendizaje*. Segunda edición. Editorial Pearson. México.
42. TEJADA ZABALETA, Alonso. (2007) *Desarrollo y formación de competencias. Un acercamiento desde la complejidad*. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17298/2/articulo4.pdf>. Fecha de consulta: 08/06/2011.
43. TOBÓN TOBÓN, Sergio y otros. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Primera edición. Editorial Pearson. México.

44. TOURAINE, Alain. (1998a) *Igualdad y Diversidad*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
45. \_\_\_\_\_. (1998b) *La transformación de las metrópolis* En: Factoría N° 6, junio-septiembre de 1998. <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/touraine6.htm>
46. \_\_\_\_\_. (2000) *¿Qué es la democracia?* Fondo de Cultura Económica. México. Segunda edición en español.
47. VARÓ PERAL. Angels. (s/a) *Autonomía y Heteronomía. El desarrollo moral de los seres humanos*. <http://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/etica3c.pdf> Consultado el 6 de junio de 2011.
48. VASCO MONTOYA, Eloisa. (1996) *El maestro como formador en valores*. En: Revista de Pedagogía. Volumen XVII. Nro. 45. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
49. VETHENCOURT, Fabiola. *El enfoque de la capacidad de Sen. Un intento de sistematización*. En: Revista Apuntes Filosóficos. Nro. 24. Año 2004. Universidad Central de Venezuela.
50. VIGOTSKY, Lev S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción de 1979. Primera edición de la Biblioteca de Bolsillo, año 2000. Barcelona, España.
51. \_\_\_\_\_. (s/a) *Pensamiento y lenguaje*. En: Obras Escogidas Tomo II. Consultado en Enero de 2012). Disponible en: [http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/1627336365/name/Vygotsky\\_Obras\\_escogidas\\_TOMO\\_2.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/1627336365/name/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf)

52. WOOLFOLK, Anita E. (s/a) *Psicología educativa*. Séptima edición. Editorial Pearson.  
Universidad de Ohio.