

# Nuevas subjetividades de la primera infancia en el paradigma de la sostenibilidad

Ana Ancheta-Arrabal<sup>1</sup>

Recibido: 12 de abril de 2022 / Aceptado: 05 de mayo de 2022

**Resumen.** La concepción construida de la niñez, como creación de la Modernidad que continúa proyectándose en nuestros días, ha sido discutida conduciendo a la redefinición de una nueva idea de niñez en la Posmodernidad. Por un lado, la revolución de las comunicaciones y la simplificación en el funcionamiento de la información y la tecnología han colocado a los niños en una posición de equidad con los adultos y, por otro lado, se constata que la autonomía de los niños parece poderosamente acelerada al mismo tiempo que se estimula el desarrollo y la promoción de los niños enmendando estándares pasados. A su vez, el siglo pasado cerró con el enfoque de sostenibilidad en el centro del debate público y político y la urgente necesidad de renovar su consideración y su reformulación en “desarrollo sostenible”, mostrando diversas posiciones relativas al inicio de la agencia de la primera infancia que confrontan con diferentes modelos de sociedad y concepciones de la infancia. En este sentido, el objetivo central del estudio es abordar las subjetividades de los niños pequeños que se generan a partir de los discursos internacionales sobre sostenibilidad.

**Palabras clave:** Primera Infancia; sostenibilidad; educación para el desarrollo sostenible; subjetividades.

## [pt] Novas subjetividades da primeira infância no paradigma da sustentabilidade.

**Resumo.** A concepção construída de infância, como criação da Modernidade que continua a se projetar em nossos dias, vem sendo discutida levando à redefinição de uma nova ideia de infância na Pós-modernidade. Por um lado, a revolução das comunicações e a simplificação do funcionamento da informação e da tecnologia colocaram as crianças numa posição de igualdade com os adultos e, por outro, confirma-se que a autonomia das crianças parece poderosamente acelerada ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento e promoção das crianças alterando os padrões anteriores. Por sua vez, o século passado encerrou-se com a abordagem da sustentabilidade no centro do debate público e político e a necessidade urgente de renovar sua consideração e sua reformulação em “desenvolvimento sustentável”, evidenciando diversos posicionamentos relacionados ao início da agência da primeira infância que confrontam com diferentes modelos de sociedade e concepções de infância. Nesse sentido, o objetivo central do estudo é abordar as subjetividades das crianças pequenas que são geradas a partir dos discursos internacionais sobre sustentabilidade.

**Palavras chave:** Primera Infancia; sostenibilidad; educación para el desarrollo sostenible; subjetividades.

## [en] New subjectivities of early childhood in the paradigm of sustainability.

**Abstract.** The constructed conception of the childhood, as a creation of Modernity that continues to be projected in our days, has been discussed leading to the redefinition of a new idea of childhood in the Postmodern times. On one hand, the communications revolution and simplification in the operation of information and technology have placed children in a position of equity with adults and, secondly, it is noted that the autonomy of children seems powerfully accelerated while stimulating the development and promotion of children amending past standards. In turn, the last century closed with the sustainability approach at the center of public and political debate and the urgent need to renew its consideration and its reformulation into “sustainable development”, showing various positions relative to the start of early childhood agency that confront with different models of society and conceptions of the childhood. To this respect, the central aim of the study is to address the subjectivities of young children that are generated on the basis of international discourses on sustainability.

**Keywords:** Early Childhood – sustainability – education for sustainable development –subjectivity.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Aproximaciones globales en torno a la Primera Infancia y la Sostenibilidad. 3. La educación y atención de la primera infancia para el desarrollo sostenible. 4. Nuevas subjetividades de la Primera Infancia desde su agencia en el paradigma de la sostenibilidad. 5. Conclusiones y perspectivas de presente. 6. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> Prof. Contratada Doctora en el Dpto. Educación Comparada e Historia de la Ed. de la Universtat de València.  
E-mail: [Ana.Ancheta@uv.es](mailto:Ana.Ancheta@uv.es)

**Cómo citar:** Ancheta-Arrabal, A. (2022). Nuevas subjetividades de la primera infancia en el paradigma de la sostenibilidad. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 5-14.

## 1. Introducción

Los problemas actuales de sostenibilidad global no solo impactan en la vida actual de los niños y niñas pequeños, sino que previsiblemente lo pueden seguir haciendo en el futuro. Dado que los niños y niñas de hoy heredarán estos desafíos en torno a la sostenibilidad, es importante prepararles con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales para comprender y responder a dichos retos. Muchos de los valores más fundamentales de las sociedades del mañana también están siendo formados en contextos donde crece y se educa la primera infancia en la actualidad. Más allá de la formación temprana de actitudes y valores, se sugiere que los infantes pueden captar la idea de sostenibilidad pero también pueden entender el modo de actuar para poder llevar estilos de vida sostenible, incluso a una edad temprana (Engdahl, 2015).

Así, la Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI, en adelante) tiene, por tanto, un importante papel que desempeñar en el logro del desarrollo sostenible (Siraj-Blatchford, 2009) en la medida en que el desarrollo de dichos valores, actitudes, habilidades y comportamientos comienza temprano en la infancia y, por lo tanto, la educación para el desarrollo sostenible es particularmente relevante en la primera infancia. La Educación y Atención de la Primera Infancia para la Sostenibilidad (EAPIs) se basa en el reconocimiento de la conciencia que tienen los niños y las niñas más pequeños sobre los problemas en torno a sostenibilidad y la capacidad de comprometerse con los mismos (Engdahl, 2015; Clark, 2001; Berto y Barbiero, 2017; Johanson, 2009). Para efectuar un cambio del actual paradigma insostenible a un paradigma ético y ecológico para un mundo sostenible, educadores e investigadores de la primera infancia deben explorar visiones del mundo y marcos de interpretación diferentes a los convencionales en aras de poder prepararse para narrar futuros alternativos con los niños y las niñas más pequeños (Inoue, 2018; Davis, 2014).

La incorporación de la sostenibilidad en las directrices establecidas en las organizaciones internacionales y las políticas institucionales han favorecido el avance de esta dimensión en la educación y para con la primera infancia. Ahora bien, es preciso atender al lugar en el que la primera infancia ha venido siendo resituada en el devenir que ha conllevado este proceso histórico. El discurso internacional de las políticas hacia la infancia revela la posición en la que a esta misma se le sitúa en la sociedad, pero también su relación estrecha con asuntos políticos más amplios como la paridad de género, la pobreza, los derechos humanos o, ciertamente, la sostenibilidad (ecológica, social, económica, demográfica, etc.).

Desde las premisas anteriores, el trabajo que sigue a continuación ofrece un análisis sobre el proceso de subjetivación que el paradigma de la sostenibilidad ha producido en concreto para con la primera infancia y las implicaciones para sus derechos fundamentales concretos como son la educación y atención de calidad o la participación desde una perspectiva de derecho más amplia. Para ello, se aborda una revisión bibliográfica de las publicaciones que han formado la base del discurso internacional de dicho paradigma por su incidencia política y académica.

## 2. Aproximaciones globales en torno a la Primera Infancia y la Sostenibilidad.

En el nivel mundial la edad que define la primera infancia varía, si bien el Comité de los Derechos del Niño (CDN, 2007) lo define en su Observación General N°7 (OGN7) como “un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente” (pp.2-3). Igualmente, en este documento guía del CDN (2007) se destaca la importancia de los niños y las niñas más pequeños confirmando que son portadores de derechos. De todos modos, debido a las diferencias en las condiciones nacionales, el desarrollo económico y los sistemas educativos, el límite de edad para la primera infancia varía en diferentes países y regiones (Ancheta-Arrabal, 2011). Por ejemplo, en algunos países la transición de la etapa infantil a la escolar tiene lugar poco después de los 4 años de edad como en Grecia, cuando en otros, como los llamados países nórdicos, esta transición tiene lugar en torno a los 7 años (CDN, 2007: 93-108). En su examen de los derechos en la primera infancia en la mencionada Observación General, el CDN incluye a todos los niños y niñas pequeños: desde su nacimiento y durante el primer año de vida, durante los años infantiles y en la transición hasta la escolarización. Por todo ello, en este trabajo en términos de definición del alcance, la primera infancia se refiere al período de la infancia que aborda desde el nacimiento hasta la edad de ocho años y la educación y atención de la primera infancia al derecho que contribuye a su desarrollo holístico y a su relación con la tendencia actual hacia el desarrollo sostenible.

En términos de explicación conceptual, la primera infancia se ha referido desde diversas disciplinas a los niños y niñas en edad temprana, estando en un periodo crucial para el desarrollo infantil cuyas diversas funciones comienzan a establecerse rápidamente en esta edad. Ahora bien, la primera infancia es un período crítico, no solo desde dicho enfoque individual, sino también en el contexto social de la sostenibilidad, ya que los valores, actitudes y habilidades fundamentales aprendidas en la primera infancia se extienden a lo largo de la vida.

En este sentido, la sostenibilidad del desarrollo de la primera infancia se refiere a que no solo se deben satisfacer las necesidades actuales, sino también asegurar el desarrollo armónico y duradero del cuerpo y la mente, y finalmente lograr el desarrollo integral, a largo plazo y en beneficio del niño y la niña, como de la sociedad. Además, el CDN (2007) afirma que los primeros años revisten una importancia extraordinaria en relación con el desarrollo del/la niño/a desde el punto de vista intelectual, emocional, social, físico y moral. La primera infancia como etapa inicial del desarrollo juega un papel crucial, por lo que se debe prestar especial atención al derecho a la infancia y al respeto por sus derechos humanos como factor significativo en el desarrollo sostenible de los/las niños/as. La educación en la etapa de la primera infancia es fundamental para asentar las bases de la vida, pero ésta no ocurre al margen de su atención apropiada, como tampoco se da mediante la acumulación de conocimientos únicamente, sino también a través de las oportunidades de experimentar y aprender jugando. Es decir, se debe ajustar constantemente el contenido de la enseñanza y los métodos de enseñanza a cada infancia, actualizar los conceptos educativos y educar a los niños y niñas para que desarrollen buenas cualidades de aprendizaje y habilidades para la vida, como también se debe prestar especial atención a la salud física y mental de los niños/as pequeños. De hecho, el CDN (2007) en su OGN7 recuerda que “los primeros años de los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus aptitudes” (p.42). La acumulación de recursos cognitivos y políticos de los Estados constituye una fase crucial para la construcción de Sistemas sostenibles para la Protección Integral de los Derechos de la Primera Infancia (OMEP, 2015). Los países deberían avanzar hacia la adopción de políticas de Estado en materia de atención y educación de la primera infancia, de manera que perduren a lo largo de diferentes gobiernos y fomenten soluciones duraderas, que ayuden a desarrollar una visión a medio plazo de este tema, impacten en la cultura de la sociedad y construyan una institucionalidad firme de los derechos sociales y educativos de la primera infancia. Por todo ello, es importante considerar la sostenibilidad del desarrollo de los niños y niñas en su primera infancia, como también la conciencia de promover el desarrollo sostenible durante la primera infancia, en la conexión del desarrollo sostenible y el desarrollo holístico del niño/a. El desarrollo sostenible es una de las ideas principales de la teoría ecológica, que persigue no solo el desarrollo a lo largo de la vida en la dimensión temporal, sino que también enfatiza el desarrollo de calidad de vida y presta atención al desarrollo integral y armonioso de la vida individual (Marten, 2001).

Para fortalecer el concepto de vida, es necesario establecer un concepto de igualdad entre personas que la ecología profundiza y requiere comprender la diversidad de cada individuo/a, enfatizando que todos los organismos tienen los mismos derechos a la supervivencia y el desarrollo, para construir una relación equitativa en el centro de educación que permita descubrir el potencial de cada infancia y proporcionándoles recursos educativos personalizados y promover su desarrollo integral, armonioso y sostenible. La teoría de la ecología enfatiza el conjunto orgánico de la vida que está internamente conectado y desarrollado, e integrando los conceptos de equilibrio, convivencia, desarrollo sostenible y conectividad, que se aplican al proceso de educación y atención de la primera infancia para reconocer la relación de ésta con su entorno físico y social, así como para considerar las situaciones reales que ocurren naturalmente y evitar que factores humanos excesivos perturben el equilibrio entre sistema e infancia.

La sostenibilidad incluye, en principio, múltiples formas de conocer y fomentar múltiples vías para lograr la prosperidad ambiental, social y económica. La incorporación de la dimensión ambiental en las políticas y directrices institucionales de índole supranacional, tales como las emanadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha posibilitado el avance en la construcción de un corpus teórico desde el entendimiento interdisciplinar en su doble dimensión ecológica y social para determinar el movimiento educativo hacia la sostenibilidad (Novo, 2006). Además, para la UNESCO (2016a) en la Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030, la educación y atención de la primera infancia no solo contribuye a preparar a los/as niños/as desde la escuela primaria, pero se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del/la niño/a, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. Según la UNESCO (2016b), en “la Sección de Educación para el Desarrollo Sostenible” de su informe final sobre este tema, el desarrollo sostenible es el punto de vista más central de la ecología, que aboga por la armonía entre el ser humano y la naturaleza y la convivencia pacífica entre personas.

En la actualidad, pues, la importancia de la educación y atención de la primera infancia para la sostenibilidad es reconocida internacionalmente, pero se han propuesto diferentes enfoques para lograr sus objetivos. Un enfoque hace hincapié en el tiempo en la naturaleza, ya que las experiencias exploratorias y lúdicas en la naturaleza proporcionan una base sobre la cual los infantes desarrollan las actitudes y los valores que son necesario para transitar hasta la edad adulta. Sin embargo, algunos investigadores como Davis y Elliot (2014) han criticado este enfoque orientado a la naturaleza como un impedimento para la capacidad de los niños y niñas de trabajar por un futuro sostenible, como se abordará más adelante.

Como consecuencia, otra perspectiva general de este enfoque aboga por una orientación más transformadora y participativa a través del respeto de los derechos y responsabilidades de los niños y niñas más pequeños como agentes de cambio y su participación en la exploración de las visiones del mundo, la formulación de problemas, la toma de decisiones, la promoción y la acción. Davis y Elliott (2014) instan a los investigadores y profesionales a reconocer las competencias de estos niños y niñas como «pensadores, solucionadores de problemas y agentes de cambio para la sostenibilidad». Estos autores desafían así las nociones tradicionales para este tipo de educación, sugiriendo la necesidad de un cambio transformador hacia un aprendizaje que aliente a la primera infancia a participar en temas de

sostenibilidad de manera auténtica y significativa, en el nivel local o en contextos más amplios. Se plantea entonces una pregunta que surge desde este punto de vista divergente: ¿Qué contribución a la sostenibilidad se hace a través de la práctica educativa para con la primera infancia o es necesaria una reorientación hacia pedagogías más críticas y transformadoras?

Para Sato (2015, citado en Mitsunashi, y Gyobu, 2021) el aprendizaje para la sostenibilidad es un enfoque educativo holístico que incluye asuntos tales como «pensamientos y filosofías, valores y ética, emociones y acciones, y una forma de vivir» (p. 13). Esto significa que la educación para la sostenibilidad refiere tanto a las subjetividades de la primera infancia como de los y las educadores implicados en esta etapa, por lo que resulta fundamental el estudio del surgimiento de dichas subjetividades desde la teoría y la práctica de la educación y atención de la primera infancia para la sostenibilidad, atendiendo tanto al análisis del discurso internacional como a las experiencias concretas en cada sistema o centro de EAPI.

### 3. Educación y Atención de la Primera Infancia para el Desarrollo Sostenible.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EpDS) se ha construido desde el entendimiento sobre el contenido ambiental y de sostenibilidad, así como el desarrollo de las habilidades para satisfacer las necesidades de las generaciones futuras para vivir en paz con el medio ambiente (Edwards y Cutter-Mackenzie, 2013, Maroto, 2016). Las premisas anteriormente mencionadas ponen de manifiesto que el desarrollo sostenible es uno de los principios fundamentales de la ecología (Marten, 2001), pero también que el desarrollo sostenible en la educación se ha convertido en un tema de creciente preocupación en el mundo.

En la medida en que la educación para la sostenibilidad se concibe como una herramienta crucial para la consecución del desarrollo sostenible (UNESCO, 1997) y que se considera beneficioso comenzar el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida cuanto antes, se establece un principio racional para que la Educación y Atención de la Primera Infancia para la Sostenibilidad (EAPIpS, en adelante) se convierta tanto en un contenido educativo en esa etapa educativa como en un plano metodológico o un modo propio de trabajar dicho proceso con la primera infancia. Debido a la urgencia que los problemas de la sostenibilidad han planteado como también al reconocimiento de las capacidades de los niños/as, sumado a las contribuciones que los centros de EAPI pueden hacer para el desarrollo y el aprendizaje infantil, varios países, como Noruega, Australia y Nueva Zelanda, centran la EpDS específicamente en sus planes de estudio de la primera infancia. Por ejemplo, las directrices educativas para esta etapa en Noruega incluyen temas de democracia, diversidad, respeto mutuo, igualdad, desarrollo sostenible, habilidades para la vida y salud, afirmando que los centros de EAPI tienen una tarea importante para promover valores, actitudes y prácticas para una sociedad más sostenible, así como para contribuir a que los niños/as comprendan que cualquier acción tiene consecuencias en el futuro (Weldemarian, et. al., 2017). En todo caso, resulta determinante atender a las decisiones globales sobre el tema que podrían haber guiado las políticas educativas de los países y que han establecido unas tendencias determinadas en el discurso elaborado en este terreno, por lo que se expone una síntesis al respecto a continuación.

En septiembre de 2000, en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, los líderes mundiales acordaron un conjunto de objetivos y metas denominados colectivamente Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) con fecha de cumplimiento el año 2015 y como precedente a la Asamblea General de las Naciones Unidas donde se anuncia la implementación del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible desde 2005 hasta 2014 para exigir a los gobiernos de todo el mundo que integrasen la educación para el desarrollo sostenible en las estrategias y planes de acción de educación de su país en todos los niveles (UNESCO, 2016b). En el Informe del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) las naciones participantes establecieron la EAPIpS como una meta (UNESCO, 2005), enfatizando que a través de ésta los niños y niñas pueden desempeñar un papel activo para cambiar tanto el futuro como el presente, y que las actitudes, valores, conocimientos y experiencias adquiridos en edades tempranas son vitales para experiencias futuras (UNESCO 2008).

Uno de los primeros informes internacionales sobre este tema fue el llamado “La contribución de la educación de la primera infancia a una sociedad sostenible”, publicado como actas de la reunión de trabajo internacional de la UNESCO en 2008, donde se revela la necesidad de enfocar los estudios en pilares distintos al pilar ambiental de la sostenibilidad y la importancia de iniciar prácticas de sostenibilidad en edades tempranas. Este informe enfatiza que este tipo de educación debe ser accesible para todos y debe incluir a la familia y a la sociedad en diversos escenarios para que el impacto de iniciar la EpDS durante este período será más permanente dado que los valores, las actitudes, comportamientos y habilidades se adquieren en la primera infancia.

Desde este momento, la primera infancia se establece como un período muy crítico e importante para una vida sostenible (UNESCO 2008) y aumenta el interés en la EAPIpS en el discurso internacional. En primer lugar, el Panel Europeo sobre Desarrollo Sostenible que se llevó a cabo en 2010 donde se enfatizó que la EpS es un concepto más amplio que la educación ambiental, añadiendo a su definición los otros dos pilares sociocultural y económico, y reconociendo tanto la necesidad de estudios que fomentasen el aumento de oportunidades para la EAPIpS como de la definición, evaluación y fomento de las prácticas existentes. Se hace hincapié también en que el desarrollo sostenible en la primera infancia y el aprendizaje de los derechos humanos básicos a través de experiencias y actividades deben integrarse en dichas prácticas. En este sentido, otro informe publicado en 2010 por la Organización Mundial para

la Educación de la Primera Infancia (OMEP), indicaba igualmente que la sostenibilidad incluye los derechos de los niños/as y que incluso aquellos más pequeños tienen opiniones sobre temas socioculturales, económicos y ambientales.

El 25 de septiembre de 2015, sin llegar a cumplir los ODM se llevó a cabo la Cumbre de Desarrollo Sostenible en la sede de Nueva York de las Naciones Unidas. Los 193 estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron formalmente 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en dicha cumbre con la finalidad de resolver de forma íntegra los problemas de desarrollo de los tres fundamentos globales: la sociedad, economía y el medio ambiente. La importancia de la primera infancia para el EpDS ha sido destacada en la Agenda de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas desde las metas de dichos objetivos, concretamente en su ODS4: la meta 4.2 pretende para el año 2030 “asegurar que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo de la primera infancia y educación preescolar de calidad para que sean listos para la educación primaria”; al mismo tiempo, la meta 4.7 pretende “garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluidos, entre otros, a través de la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles...”.

Igualmente, el 4 de noviembre de 2015, la UNESCO adoptó y publicó el “Marco de Acción 2030 para la educación” en su sede de París. El marco de acción exhorta a todos los países para responder a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la educación, y propone métodos para la implementación de la coordinación, financiación y seguimiento de la “Acción 2030 para la educación” para garantizar una educación integral y de calidad alta, de modo que todos puedan obtener una oportunidad de aprendizaje continuo (UNESCO, 2016<sup>a</sup>:14-15).

De este modo, el papel de la primera infancia en el favorecimiento de la sostenibilidad se ha construido desde la base de la propia agencia de este colectivo en los asuntos que la conciernen (UNESCO, 2008). Es decir, los niños y niñas más pequeños son tanto promotores como actores de la sostenibilidad, especialmente desde el establecimiento de la Agenda de Desarrollo Sostenible para 2030 que ha conllevado que sus objetivos se asuman intrínsecamente en el seno de las instituciones, redes o comunidades educativas. Una importante implicación derivada de esta concepción supone la exigencia de repensar otros conceptos que son transversales para el cumplimiento del conjunto de objetivos y metas planteadas en dicha agenda, a través del estudio y desarrollo de una EAPIs democrática (Somerville y Williams, 2015). En este sentido, investigaciones recientes esclarecen algunas de las implicaciones de considerar y repensar cómo se concibe la sostenibilidad en dicha EAPIs, tales como Gridheim et. al. (2019) quienes abogan por expandir el conocido modelo tridimensional de la sostenibilidad (social, económicas y ambiental) e incluir la dimensión política de la buena gobernanza (Sachs, 2013); o los que inciden en reorientar los análisis más allá de los establecimientos de forma particular hacia la totalidad del sistema de EAPI, entendiéndolo éste interconectado con los niveles locales, nacionales e institucionales y estudiando los aspectos de dicho sistema para considerar qué condiciones pueden promover un sistema democrático y sostenible de EAPI (Moss, 2019). Todos estos argumentos ponen de manifiesto el papel decisivo que la EAPIs puede jugar no sólo para problematizar y perseguir el cumplimiento del ODS4 hacia una educación de calidad, pero también como un área clave para discutir objetivos cuya consecuente difusión a través de la agenda de los ODS repercute en el cumplimiento de toda la agenda en su conjunto.

Ahora bien, la consideración de las circunstancias y acciones económicas y ambientales que impactan en tantas infancias en el nivel global es imperativa mientras tantas políticas se plantean en el nombre de la infancia, así como cuestionar la brecha (abismo, mejor dicho) entre las acciones simbólicas y los resultados materiales a escala global. El concepto aún predominante de infancia y el derecho a disfrutar de ésta surge con la Ilustración, entendiéndolo que su máxima expresión en sentido moderno se expresaría en el mundo más desarrollado (privilegiado, mejor dicho); ahora bien, puede que nunca llegara o llegue a realizarse en muchas sociedades (realidades, mejor dicho). Los niños y niñas más pequeños son ciudadanos de derecho propio que debemos de respetar y, al mismo tiempo, son especialmente vulnerables y se ven afectados por la inequidad y la injusticia social por lo que la garantía de sus derechos ha de ser una responsabilidad pública compartida (Ancheta-Arrabal, 2019).

Dos cuestiones importantes en relación con el derecho humano a la educación que ostenta la primera infancia en el escenario global de crisis económica y políticas de austeridad deben de ser consideradas por su relevancia y compromiso en la garantía y efectividad de este derecho: el derecho de la primera infancia a la infancia, en tanto a su dignidad intrínseca, y el de la educación, en tanto a su derecho humano fundamental. En lo referente al derecho a la infancia, se alude a la necesidad de preservar este principio, inherente al interés superior de todos los niños y las niñas, a vivir con dignidad su infancia y preservar el respeto por la misma en una dinámica actual en la que se viene formateando su valor humano universal bajo la lógica de la competencia y la competitividad. Los niños y las niñas pequeños son seres humanos que nacen en igualdad de valor y dignidad y son protagonistas activos en la construcción de sí mismos y de su conciencia del mundo a través de las relaciones e interdependencias sociales, así como son sujetos de derechos, todos los derechos, desde el principio de sus vidas (Ancheta-Arrabal, 2018). Por todo ello, es necesario trabajar hacia una cultura de la infancia, y de la primera infancia, y de sus derechos que permita a todos los niños y niñas vivir su infancia con libertad y plenitud. Igualmente, la infancia debe poder participar en y de todo aquello que más les atañe, pero ante todo debe participar, pues en muchas esferas donde está y debe estar presente la infancia todavía no participa e incluso se invisibiliza. En efecto, en la práctica los derechos fundamentales anteriormente referenciados no siempre son respetados, especialmente cuanto más vulnerados son los entornos en los que crece la primera infancia y más vulnerables los niños y niñas pequeños por su edad. Asimismo, es posible discernir

la emergencia de una perspectiva de la dimensión social por encima de la agenda de protección –concretamente, en relación a la demografía, empleo, educación y cuidado infantil– que tiene implicaciones para los niños y niñas más pequeños; dicho enfoque sitúa con fuerte énfasis la sostenibilidad de la economía por encima de la sostenibilidad de la propia primera infancia en la actualidad, pues, a pesar de que la infancia es un sector especialmente vulnerable de la población, sus problemas específicos son principalmente el resultado de la ausencia de políticas sociales más amplias. Todo ello hace necesario dar cuenta de la falta de conciencia social hacia la infancia, como categoría diferente que adquiere significado dentro del contexto social y cultural específico, que desde el prisma occidental se ha tendido a homogeneizar.

La CDN (2007) afirma que “ el niño con niñez no es un niño al que sólo hay que cuidar y proteger sino un niño real y concreto al que hay que brindarle la posibilidad de hacer valer su voz, de conquistar su autonomía, de construir su libertad” (p.72). Por eso, la subjetividad de los y las infantes desempeña un lugar crucial en el crecimiento de la infancia, en general, y de la primera infancia en particular. La subjetividad refiere a la autonomía, la iniciativa y la creatividad que las personas muestran en sus interacciones con personas y objetos, la subjetividad es el atributo esencial del ser humano. Los niños y niñas pequeños son individuos vivos, tienen sus propios instintos inherentes y tienen un espíritu infantil inherente (Gaertner et al., 2013). Los pensamientos imaginarios, las palabras y hechos ilógicos, y las emociones cambiantes muestran el espíritu infantil, si bien esta subjetividad de la infancia es frecuentemente reprimida o sancionada. La propuesta del retorno de la subjetividad de la infancia es un ideal, una visión centrada en el valor de la vida de los/as niños/as, abogando por el respeto y el buen estado de vida y el mundo espiritual de los/as niños/as, y la regresión de la autonomía de los niños. Porque mientras que se reconoce y afirma el “yo”, los niños y niñas no solo obtienen una experiencia comunicativa positiva, sino que también se valora y desarrolla su subjetividad. Cabe, pues, determinar cómo la agencia de la primera podría activarse a través de la creación de significados en sus entornos circundantes o de introducir nuevas posibilidades para saber cómo se inspira a los niños y las niñas pequeños a dar sentido a los mismos y cómo su agencia es promulgada en conjunto como componentes consistentes a estudiar en conexión.

#### **4. Nuevas subjetividades de la Primera Infancia desde su agencia en el paradigma de la sostenibilidad.**

Recientemente, diversas investigaciones en el ámbito de la educación de la primera infancia han estudiado activamente los problemas de la sostenibilidad en perspectiva internacional, más allá de los niveles nacionales. En estas discusiones, la agencia de los niños y las niñas pequeños ha sido una preocupación central, y especialmente se enfatiza su participación como ciudadanos (Davis, 2014; Hugins y Evans, 2018; Grindheim et. al., 2019). Por el contrario, los marcos conceptuales asociados con las perspectivas posthumanas para descentrar la agencia humana se han discutido en relación con los discursos del mundo no humano (Weldemarian, 2017; Malone y Truong, 2017; Sadownik y Gabi, 2021), sugiriendo que todos los elementos de la naturaleza humana entrelazan el mundo como agentes potenciales. Si bien este enfoque se basa en la suposición de que la agencia de la infancia es una preocupación central en las prácticas de EAPI, es preciso advertir que la forma en que la agencia de la primera infancia es promulgada en un conjunto de agencias humanas/no humanas no se aborda adecuadamente en el contexto de la EAPIpS.

La agencia de la infancia se refiere a la habilidad de los niños y las niñas para participar en todas aquellas cuestiones que les afectan en sus vidas, de que sus voces sean escuchadas, y sus opiniones respetadas como también a la toma de elecciones y decisiones en sus actividades diarias y a la adquisición de la competencia de actuación necesaria para una sociedad sostenible (James y James, 2009). Además, se ha discutido que los niños y niñas pequeños que actúan como agentes siempre participan en la creación de significados en relación con los demás y en un contexto particular, al igual que para poder ser ciudadanos/as que ejerciten su capacidad de agencia ello implica aprender a participar aspirando a practicar el derecho propio de influenciar y de implicarse en la EAPI. Para ello, el currículum debe incluir el aprendizaje transformador (Blake et. al. 2013; Davis, 2015; Inoue, 2018) mediante la creación de cambios en los modos en que los niños y niñas más pequeños piensan, actúan y aprenden sobre la sostenibilidad. De hecho, la competencia de agencia tiene que ver con la participación activa de la infancia y la toma de decisiones, aspectos ambos cuyo desarrollo no se puede presumir que siempre se vaya a dar de un modo natural o espontáneo en la primera infancia. Más al contrario, dependen de la mediación en la que los educadores/as desempeñan un papel fundamental. Por todo ello, no es suficiente con reconocer la agencia de la infancia, pero resulta primordial explorar cómo esta puede ser y es representada en el paradigma de la sostenibilidad para entender cómo ello puede favorecer determinadas subjetividades en la primera infancia que emergen desde el mismo.

Para algunos teóricos (Grindheim et. al. 2019), mientras que la agencia de los niños y niñas más pequeños les incite a identificar problemas de sostenibilidad y trabajar hacia la búsqueda de posibles soluciones, no se debería proteger su inocencia percibida sobre la base de su edad biológica o supuesta falta de conocimiento, valores o habilidades; como tampoco los riesgos percibidos de complejidad o desesperanza que a menudo se asocian con problemas ambientales deberían suponer un motivo para limitar la acción de los niños/as en pro de la sostenibilidad.

En consecuencia, los profesionales dedicados a la primera infancia deberían superar las teorías de aprendizaje más convencionales y sus pedagogías posteriores en aras de adoptar un enfoque más transformador de la EpDS que permita reconocer a los niños y niñas más pequeños como agentes de cambio activos (Davis, 2009). Este plantea-

miento transformador se considera un enfoque holístico y co-creado entre infantes, docentes y familias que presenta procesos democráticos, de pensamiento crítico y compromiso con la comunidad (Green, et. al., 2016).

Este enfoque que se ha adoptado predominantemente en Australia, Nueva Zelanda, Singapur y algunos países escandinavos (Davis y Elliot, 2014), aún no se ha adoptado ampliamente en otros países donde se trabaja la sostenibilidad en estas edades porque el pensamiento predominante es que la primera infancia es el mejor momento para enfatizar la conexión con la naturaleza y los conceptos de EpDS que a menudo se ven más allá del alcance de la educación en esta etapa, frente a la prioridad de posibilitar experiencias positivas en el mundo natural. El juego en la naturaleza se puede utilizar junto con otras pedagogías hacia el objetivo de la construcción de conocimiento relacionado con la sostenibilidad, así como servir como base para el andamiaje de otras experiencias de sostenibilidad a medida que los niños crecen. Con respecto a las implicaciones para la práctica, Green et. al. (2017) sugieren que es preciso considerar la sostenibilidad a una escala que sea accesible para los niños, enmarcada como «sostenibilidad de los pequeños», en un contexto local y comunitario o de sistemas. Si bien es probable que estas acciones no sean las acciones transformadoras por las que Davis y Elliot (2014) abogan, la indicación de Green (2017) del significado de estas acciones a menor escala dentro de la esfera inmediata de los niños parece bastante relevante.

Como lo describe Elliott (2010), los niños y niñas no solo pertenecen, son y llegan a ser en sus sistemas socio-culturales, sino con respecto a los sistemas de la tierra. Por lo tanto, su marco permite una interpretación biocéntrica en lugar de una exclusivamente centrada en el ser humano de lo que significa pertenecer, ser y convertirse (y, en consecuencia, sus puntos de referencia de la primera infancia en esencia son los mismos que los puntos de referencia de los centros de EAPI). En la descripción de Elliott (2010) queda claro cuán relevante puede ser el juego en la naturaleza como estrategia para la EpDS, ser es experimentar plenamente el aquí y el ahora y los elementos naturales ofrecen a la primera infancia oportunidades sensoriales ricas para estar en el momento, pero Elliot (2012) añade un proceso de cambio en el que los niños y niñas pequeños se convierten en participantes activos y empoderados para la sostenibilidad en un clima que cambia rápidamente.

Si bien la participación y la agencia han sido prioritarios internacionalmente en la educación y atención de la primera infancia para la sostenibilidad (EAPIpS), las investigaciones han confirmado que la agencia para el aprendizaje y el derecho a participar activamente han recibido escasa atención en este ámbito, reclamando la investigación-acción y otros estudios participativos y de intervención que fomenten la participación activa de los y las estudiantes jóvenes (Davis, 2009 y 2015). Al mismo tiempo, se ha afirmado la necesidad de incrementar los estudios críticos, reflexivos y creativos en la EAPIpS (Siraj-Blatchford, et.al., 2016).

Por lo tanto, una investigación alternativa podría tratar de comprender el papel de la naturaleza no solo en el fomento del cuidado o de la participación y como un mecanismo hacia la justicia social, sino también para esclarecer si esos comportamientos están arraigados en y/o fomentan los sentimientos de ser parte del mundo o estar separados del mundo. Además, la investigación también podría investigar la transferibilidad de resultados como la empatía, la compasión y el cuidado en contextos de la naturaleza humana y no humana, o la posibilidad de que estas disposiciones y comportamientos se refuercen mutuamente en un límite borroso entre los humanos y la naturaleza, donde la compasión y la empatía, por ejemplo, hacia otros humanos en realidad implica compasión y empatía con la naturaleza y viceversa.

Las principales investigaciones sobre las experiencias de EAPIpS se han realizado principalmente a través de revisiones bibliográficas con el fin de describir sus características. En primer lugar, Davis (2009), que revisó los estudios al respecto entre 1996 y 2007, puso de manifiesto cómo no estaban completamente reflejados en la práctica y que estaban dirigidos al pilar ambiental, afirmando que se necesitaban fondos especiales y capacidades para la investigación sobre este tema. Su búsqueda de estudios durante el período de 1996–2007 mostró que muy pocos artículos analizaban tanto la EAPI como la EpS, pero más bien estaban centrados principalmente en la educación ambiental dirigida a la enseñanza sobre cuestiones ambientales en lugar de hacia la sostenibilidad. La revisión de Davis supuso una advertencia para llenar el vacío de investigación relacionado con la EpS en la EAPI, pues identificó que ésta era mucho más común en la investigación escolar en comparación con la investigación preescolar (Davis, 2009: 235).

Como continuación de la revisión anterior, Somerville y Williams (2015) estudiaron las investigaciones publicadas entre 2009 y 2014, cuyo número duplicó las incluidas en la revisión de Davis (2009), que en su mayoría lo fueron en revistas sobre EAPI. Además, estos autores identificaron que la mayoría de los estudios se realizaron para determinar el impacto ambiental, los resultados educativos o las actitudes hacia el medio ambiente y que los derechos de la infancia y los “marcos posthumanos” eran discutidos en los estudios revisados.

Recientemente, de acuerdo con el trabajo realizada por Bascopé, Perasso y Reiss (2019) de estudios sobre EAPIpS publicados entre 2003 y 2019, la mayor parte de la investigación se sigue enfocando en el pilar ambiental, aumentando los estudios que abordan el pilar sociocultural. Además, estos autores revelan que las prácticas han estado en su mayoría orientadas a los adultos, y la participación de los niños/as aún no se consideraba suficientemente importante.

Finalmente, Ardoin y Bowers (2020) han revisado los resultados de los estudios de intervención y experimentales, programas y aplicaciones sobre educación ambiental publicados entre 1995 y 2018, destacando la eficacia de los enfoques pedagógicos basados en el juego y ricos en naturaleza que integran movimiento e interacción social. Otras obras recopilan investigaciones que proporcionan una revisión crítica de las cambiantes perspectivas teóricas y marcos metodológicos o discuten el progreso internacional en el desarrollo de EAPIpS y su contribución a la sosteni-

bilidad global (Davis y Elliott 2014; Siraj-Blatchford, et.al., 2016; Elliott, et. al., 2020), así como ponen de manifiesto las limitaciones de la implementación de este discurso en la práctica, puesto que la educación de la primera infancia en todo el mundo requiere la integración de elementos sociales y culturales vitales.

En la Agenda de los ODS se contemplan las distintas dimensiones de la sostenibilidad económica-social-ambiental como inseparables e indivisibles, por lo que es conveniente estudiar si ello se traduce así en los currícula que resulta fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta etapa. En este sentido, las evidencias de la investigación muestran que a menudo la dimensión social y económica de la sostenibilidad son omitidas de la EAPI y que supone un reto problemático para los educadores de esta etapa el poder integrar las tres dimensiones (Davis, 2009; Kahrman-Öztürk et. al., 2012). Por estos motivos, no es suficiente con incluir la sostenibilidad en el curriculum de la EAPI, pero también existe la necesidad de educar para formar en la educación superior para que los profesionales se equinen con la competencia oportuna. La investigación sobre educación ambiental ha demostrado que compartir el conocimiento por sí solo no es suficiente para cambiar el comportamiento, pues tanto niños y niñas pequeños como sus educadores necesitan involucrarse en cuestiones que signifiquen algo para ellos, es decir, el conocimiento tiene que fundamentarse en oportunidades para dar sentido a sus propias experiencias (Emilson y Johansson, 2017; Huggins y Evans; 2018; Furu, 2019).

## 5. Conclusiones y perspectivas de presente.

En definitiva, se puede concluir que las investigaciones anteriores sobre la sostenibilidad en el contexto de la EAPI muestran que la educación para la sostenibilidad es un tema multifacético. Los resultados cruciales derivados de la investigación han demostrado que los estudios sobre la sostenibilidad en la EAPI deben revisarse y el estado de su abordaje, especialmente en la investigación intervencionista, debe interpretarse con una perspectiva holística. Por esta razón, se considera necesario profundizar en el análisis de los cambios y desarrollos en la investigación intervencionista sobre EpS a lo largo de los años y los pilares de sostenibilidad abordados en las prácticas de EAPI. En todo caso, se ha podido comprobar también que las decisiones globales sobre el tema podrían haber guiado las políticas educativas de los países y, por ende, la investigación científica y el aumento del número de estudios, especialmente como resultado de la declaración de los años 2005-2014 durante la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible de la ONU y desde el mayor interés en el tema con los 17 ODS incluidos en la Agenda de Desarrollo Sostenible. En conclusión, la investigación en el ámbito de la educación de la primera infancia para la sostenibilidad en perspectiva internacional, se ha ampliado significativamente durante la última década, centrando la discusión sobre la agencia de los niños y las niñas pequeños y enfatizando especialmente su participación como ciudadanos/as de pleno derecho. Ahora bien, los resultados de este estudio muestran que la incertidumbre prevalece en términos de cómo la educación sobre la sostenibilidad puede convertirse en una práctica real en la educación de los primeros años de vida. En general, los valores y actitudes no son expresados explícitamente en esta educación y el trabajo de la sostenibilidad con la primera infancia está ocasionalmente integrado en un marco pedagógico en torno a puntos de vista contemporáneos de la infancia, el conocimiento y el aprendizaje en el que tampoco se incluye la agencia de los niños y niñas más pequeños en los escenarios de la práctica docente, como una clara contradicción con los fundamentos teóricos contemporáneos de la EAPIpS (Huggins y Evans, 2018). Los hallazgos de esta revisión también plantean preguntas sobre la falta de oportunidades tanto para el personal de la EAPI como para aquellas personas en formación de desarrollar sus capacidades para una educación transformadora dentro de este paradigma de la sostenibilidad. Por todo ello, no es suficiente con reconocer la agencia de la infancia, pero resulta primordial explorar cómo esta puede ser y es representada en el paradigma de la sostenibilidad para entender cómo ello puede favorecer determinadas subjetividades en la primera infancia que emergen desde el mismo.

La preocupación por educar y asistir a este colectivo pasa por su reconocimiento como tal, dentro del proceso más amplio de subjetivación de la infancia en el paradigma de la sostenibilidad. Los discursos actuales que conciben a los niños y niñas como seres en formación y ciudadanos del futuro construyen una idea de la infancia como agentes competentes que pueden reclamar sus derechos desde edades muy tempranas, pero que también pueden redefinir el presente a través del impacto de sus acciones y decisiones cuando son tenidos en consideración. A pesar de nuestro conocimiento y entendimiento de esta etapa educativa y vital, gracias muy especialmente a las neurociencias, para responder con intervenciones cuanto menos a la altura de sus derechos, acabamos reproduciendo prácticas normativas que producen exclusiones educativas y desviaciones de una vida digna similares a las formas de reproducción social de las mismas. La cualificación, formación y condiciones laborales de los profesionales dedicados a la educación y atención de la primera infancia y su mejora están considerados entre los elementos integrantes de la calidad de los sistemas que aprovisionan este bien público; aunque ninguno ellos por sí mismo tiene un impacto significativo en la misma, sino más bien ésta se garantiza en su simultaneidad desde el entendimiento de la interdependencia que existe entre éstos y otros factores estructurales en el impacto de la calidad y sostenibilidad de los sistemas de EAPI (Ancheta-Arrabal, 2018).

Es necesario, por tanto, repensar todo estos procesos de subjetivación de la primera infancia hacia la posibilidad de contemplar infancias sostenibles, abordar sostenibilidad de la primera infancia en un modelo escolarizante de esta etapa educativa que pone en serio riesgo su especificidad, y ante todo reconstruir la relación de una primera infancia

sostenible que armonice con las exigencias de la sostenibilidad para asegurar que respeta las características y derechos de esta periodo vital y colectivo de ciudadanos/as.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ancheta Arrabal, Ana (2011). La escuela infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención de la primera infancia. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Ancheta-Arrabal, Ana (2018). La formación y desarrollo profesional en la educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea. Madrid: DELTA Publicaciones.
- Ancheta-Arrabal, Ana (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. DOI: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Ardoin, N. M. y Bowers, A. W., (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literatura. *Educational Research Review*, 31: 1-16 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Bascopé M, Perasso P, Reiss K. (2019) Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development. *Sustainability* 11(3):719. <https://doi.org/10.3390/su11030719>
- Berto, R. y Barbiero, G. (2017) How the Psychological Benefits Associated with Exposure to Nature Can Affect Pro-Environmental Behavior. *Ann. Cogn. Sci.*, 1.
- Blake J, Sterling S, y Goodson I. (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability*, 5(12):5347-5372. <https://doi.org/10.3390/su5125347>
- Clark, A. (2001). How to Listen to Very Young Children: The Mosaic Approach. *Child Care Practice*, 7, 333–341.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2007). Guía a la Observación General N° 7: “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”.
- Davis, J. (2009). Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227-241.
- Davis, J. (2014) Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights. En Davis, J., Elliott, S., Eds.; *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations* (pp. 21–37). Routledge: New York, NY, USA.
- Davis, J. y Elliott, S. (2014) *Editors’ Review of Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*. Routledge: Abingdon-on-Thames, UK.
- Davis, J. (2015). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845390>
- Edwards, S. y Cutter-Mackenzie, A. (2013) Pedagogical Play Types: What Do They Suggest for Learning about Sustainability in Early Childhood Education? *International Journal of Early Childhood*, 45, 327–346.
- Elliott, S. (2010). Essential not optional: Education for sustainability in early childhood centres. *Exchange*, 192, 34-37.
- Elliott, S. (2012). *Early Childhood Education for Sustainability: Reflections from Downunder*. <http://sustainable-schools-project.org/news/early-childhood-education-sustainability-reflections-downunder>.
- Elliott, S., Årlemalm-Hagsér, E., y Davis, J. (2020). Re-framing the text, a second time. En Elliott, E. Årlemalm-Hagsér y J. Davis (Eds). *Research in early childhood education for sustainability: Challenging assumptions and orthodoxies* (pp. xx-xxix). Routledge.
- Emilson, A., y Johansson, E. (2017). Values in Nordic early childhood education: Democracy and the child’s perspective. En M. Fler y B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education*. Dordrecht: Springer.
- Engdahl, I. (2015). Early Childhood Education for Sustainability: The OMEP World Project. *International Journal of Early Childhood*, 47, 347–366.
- Furu, A.-C. (2019). Narratives on sustainability and sloyd in Finnish ECEC. *Nordic Studies in Education*, 39(3) 198-213.
- Gaertner C, Bucci M.P., Obeid R. y Wiener-Vacher S. (2013) Subjective Visual Vertical and Postural Performance in Healthy Children. *PLoS ONE* 8(11): e79623. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0079623>
- Green, C., Kalvaitis, D., y Worster, A. (2016). Recontextualizing psychosocial development in young children: A model of environmental identity development. *Environmental Education Research*, 22(7), 1025-1048.
- Green, M. (2017). ‘If there’s no sustainability our future will get wrecked’: Exploring children’s perspectives of sustainability. *Childhood*, 24(2), 151-167.
- Grindheim, L.T., Bakken, Y., Hauge, K.H., y Heggen, M.P. (2019). Early Childhood Education for Sustainability through Contradicting and Overlapping Dimensions. *ECNU Rev. Educ.*, 2, 374–395.
- Huggins, V. y Evans, D., (2018) *Early Childhood Education and Care for Sustainability: International Perspectives*. Routledge: New York, NY, USA.
- Inoue, M. (2018) Fostering an ecological worldview in children: Rethinking children and nature in early childhood education from a Japanese perspective. In Cutter-Mackenzie Knowles, A., Malone, K., y Hacking, E.B. (Eds.) *Research Handbook on Childhood nature: Assemblages of Childhood and Nature Research*; (pp. 1–31) Springer: London, UK.
- James, A. y James A. L. (2009). *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage: London.

- Johansson, E. (2009). The Preschool Child of Today–The World-Citizen of Tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41 (79).
- Kahriman-Öztürk, D., Olgan, R., y Guler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 2987-2995.
- Malone, K. y Truong, S. (2017). Sustainability, education, and Anthropocentric precarity. En Malone, K., Truong, S., Gray, T., (Eds) *Reimagining Sustainability in Precarious Times* (pp. 3–16). Springer: Singapore.
- Maroto, S. (2016). Un mundo sostenible implica una mutación del capitalismo. *Ethic*. <https://ethic.es/2016/06/un-mundo-mas-sostenible-implica-una-mutacion-del-capitalismo/>
- Marten, G. (2001). *Human Ecology: Basic Concepts for Sustainable Development*. Londres: Routledge.
- Mitsuhashi, M. y Gyobu, I. (2021). How Did the Young Children Encounter the Japanese Urban Landscape?: A Study on Emergent Pedagogy for Sustainability Transformation. *Sustainability* 13, 9723. <https://doi.org/10.3390/su13179723>
- Moss, P. (2019). Democracy as a political choice. En V. Margrain y A.L. Hultman (Eds.) *Challenging democracy in early childhood education: Engagement in changing global contexts* (vol. 28, pp. v-ix). Springer Nature.
- Novo, M. (2006) *El Desarrollo Sostenible: su dimensión social y educativa*. Madrid. Ed. Universitas.
- Organización Mundial para la Educación infantil. OMEP. (2015). *Educación para el Desarrollo Sustentable en la Primera Infancia*. <http://old.worldomep.org/es/sobre-omep/>
- Sadownik, A.R. y Gabi, J. (2021). (Re)imagining entangled sustainability: A human and nonhuman theorisation of belonging to safeguard sustainability's holism. *Sustainability*, 13, 4714.
- Sachs, J.D. (2013). *An action agenda for sustainable development*. Report for the UN Secretary-General.
- Siraj-Blatchford, J. (2009). Editorial: Education for Sustainable Development in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood* 41 (2), pp. 9-22.
- Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C. y Park, E. (2016). (Eds.) *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Switzerland: Springer.
- Somerville, M. y Williams C. (2015). Sustainability education in early childhood\_ An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16 (2), pp. 102-117.
- UNESCO. (1997). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf>
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>
- UNESCO. (2008). *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159355>.
- UNESCO (2016a). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación2030*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO (2016b). *INFORME FINAL. Sección de Educación para el Desarrollo Sostenible, División de enseñanza, aprendizaje y contenido*. UNESCO. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>
- Weldemarian, K., Boyd, D., Hirst, N., Sageidet, B. M., Browder, J. K., Grogan, L., y Hughes, F. (2017). A critical analysis of concepts associated with sustainability in early childhood curriculum frameworks across five national contexts. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 333-351.
- Weldemarian, K. (2017). Challenging and expanding the notion of sustainability within early childhood education: Perspectives from post-humanism and/or new materialism. En Franck, O., Osbeck, C., (Eds.); *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development* (pp. 105–126) Palgrave Macmillan: Cham, Switzerland.