



**Educación para el
Desarrollo Sostenible más
allá del currículο escolar.
Reflexiones socio-culturales**

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO ESCOLAR. REFLEXIONES SOCIO-CULTURALES

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT BEYOND THE SCHOOL CURRICULUM. SOCIO-CULTURAL REFLECTIONS

RESUMEN

Este texto, desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales, observa e interpreta parte del currículo escolar de primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria (España) que legitima y promueve conocimientos y experiencias de aprendizaje para el Desarrollo Sostenible en los centros educativos de la región. Luego, identifica dos desafíos socio-culturales que conlleva la inclusión del concepto Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en las comunidades educativas. El primero: a pesar del interés del Gobierno de incluir este paradigma, los documentos observados manifiestan un acentuado desconocimiento sus componentes y significados; así, la creación de conocimientos y de prácticas EDS han de generarse en las comunidades educativas; es decir, allí se ha de comprender y valorar positivamente este concepto, para después vincularlo a experiencias de enseñanza-aprendizaje y finalmente impulsar cambios en los documentos oficiales escolares. El segundo: frente a la tendencia de los currículos escolares de reproducir discursos transnacionales ajenos a las realidades locales, la reconfiguración de los significados EDS exige un debate colectivo en las comunidades educativas que permita la generación de conocimientos que resulten de un proceso de análisis e interpretación de su propio entorno ambiental, económico y socio –cultural.

PALABRAS CLAVE Análisis de la cultura, Cantabria, comunidades educativas, currículo escolar, Educación para el Desarrollo Sostenible

Copyright © Revista San Gregorio 2018. ISSN 1390-7247; eISSN: 2528-7907 

ABSTRACT

Using the theory of social representations, this text observes and interprets part of the primary school curriculum of the Autonomous Community of Cantabria (Spain), as an instrument that legitimizes and promotes particular knowledge and learning experiences about “Sustainable Development” in the regional schools. From there, it identifies two socio-cultural challenges that result from the inclusion of the concepts and ideas that integrate the notion of Education for Sustainable Development (ESD). The first: Despite the government’s interest in including this paradigm into the school, there is a marked lack of knowledge about its components and their meanings. Therefore, the creation of Sustainable Development knowledge will emerge in educational communities. Because this the where the ESD concept should be positively understood and valued. And just before that, it could be linked to teaching-learning experiences and finally, changes in the school curriculum can be promoted. The second: Today, school curricula tend to reproduce transnational discourses that do not reflect local realities, so it is necessary to reconfigure the meanings of the concept ESD. Therefore, it is a requirement to carry out a collective debate in the educational communities that allows the creation of knowledge on sustainable development, which is the retraction of a process of analysis and interpretation of their own environmental, economic and socio-cultural environment.

KEY WORDS: Analysis of culture, Cantabria, educational communities, school curriculum, Education for Sustainable Development

Copyright © Revista San Gregorio 2018. ISSN 1390-7247; eISSN: 2528-7907 



ISABEL PÉREZ-ORTEGA



Universidad de Cantabria. España



portegami@unican.es

ARTÍCULO RECIBIDO: 6 DE ABRIL DE 2017

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 12 DE SEPTIEMBRE DE 2018

ARTÍCULO PUBLICADO: 31 DE OCTUBRE DE 2018

INTRODUCCIÓN

Sin dejar de reconocer la importancia de analizar los retos de implementar cambios en entornos educativos formalizados, este texto utilizando la metodología de observación que las representaciones sociales y del análisis del discurso, se centra en identificar los desafíos socio-culturales que conlleva la acogida y posterior materialización de un tipo de educación que pretenda el desarrollo sostenible en los centros educativos, en este caso, de Cantabria (España). Para ello, en primer lugar, se expone la perspectiva teórica de las representaciones sociales, para comprender los conceptos vertebrales del texto como construcciones socio-políticas que legitiman un tipo específico de aprendizaje; y bajo esta teoría, delimitar “Educación para el Desarrollo Sostenible” (EDS) y el currículo escolar de la comunidad de Cantabria como un elemento legitimador de un determinado conjunto de conocimiento. Por ello se analizan tres documentos que forman el currículo escolar de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria: Boletín Oficial del Estado Núm. 21. sábado 24 de enero de 2009, Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. Y los documentos digitales “Educación para la Sostenibilidad” y “Web de Sostenibilidad” del portal www.educantabria.es. Éstos se consideran parcelas discursivas capaces de reflejar una estructura y unas formas de organización comunes del sistema educativo en España; por lo que su interpretación (en el marco de la teoría de las representaciones y en el contexto particular de Cantabria) permite identificar algunos desafíos para introducir EDS en contextos educativos.

MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE LA CULTURA

Esta sección expone brevemente la perspectiva del análisis de la cultura que llevará a observar las nociones EDS y currículo escolar como una de tantas representaciones

sociales que una sociedad tiene de sí misma y en las que se revelan, por ejemplo, decisiones políticas, formas de pensamiento y conductas sociales que se transmiten en contextos escolares. De manera que el estudio de estos conceptos es como aparatos o mecanismos simbólicos, para identificar principios, formas de organización, valores y compromisos formulados en contextos socio-políticos para centros educativos; por ello, sigue la delimitación teórica de la noción de cultura como una dimensión de análisis de las prácticas sociales, sirviéndose de la propuesta de Giménez (2005, p.85), quien establece que:

(...) la cultura es la organización social del sentido, interiorizado por los sujetos (individuales y colectivos) y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. Así definida la cultura puede ser abordada, ya sea como un proceso, ya sea como configuración presente en un momento determinado.

Luego, sobre las representaciones sociales, éstas son entendidas como las “construcciones socio-cognitivas propias del pensamiento ingenuo o del sentido común, que pueden definirse como ‘conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado’ (Abric, 1994 en Giménez, 2008, p. 46); Jodelet (1989, p. 36 en Giménez, 2008, p. 47) afirma que son “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una intencionalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social”. Gutiérrez Vidrio (1999: 45) establece que una representación social es la manera cómo los sujetos sociales “aprehendemos los conocimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, la información que en él circula, las personas de nuestro entorno”.

En otras palabras, es un tipo de conocimiento denominado “de sentido común” que se construye a partir del conjunto de experiencias, información, conocimientos, modelos de pensamiento que recogemos y emitimos a través de tradiciones, educación formal e informal y de procesos comunicativos. En consonancia, Wagner, Hayes y Flores Palacios (2011, p. 338) determinan que el conocimiento cotidiano incluye un conjunto de conceptos, imágenes y creencias colectivas. En otras

palabras, es mediante las interacciones sociales cotidianas que las representaciones sociales, se adquieren colectivamente.

Finalmente, se destaca como Giménez (2008, p. 51) que la cultura es una clave indispensable para descifrar la dinámica social, dado que "constituye una pieza esencial para la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales". Así, las nociones EDS y currículo escolar como discursos socio-políticos tienen la capacidad de validar y promover un específico tipo de cultura escolar. A continuación, se detallan las delimitaciones de ambos conceptos bajo la lógica de las ideas que aquí han sido desarrolladas.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE COMO REPRESENTACIÓN CULTURAL

La reflexión sobre el concepto de EDS exige exponer brevemente algunos de los usos y significados del concepto de desarrollo sostenible. Su configuración ha resultado de conferencias y foros internacionales promovidos por instituciones multilaterales; sin embargo, el documento que por primera vez vinculó la idea de desarrollo sostenible con educación es el Informe Delors (1996, p. 91) que coloca a la educación como un vehículo fundamental para alcanzar metas de sostenibilidad. "La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él". Así, en los textos oficiales, la noción de desarrollo sostenible encuentra vínculo con el concepto educación como el canal para promover este estilo de vida colectivo.

El concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible se ha modificado desde que se originó. El Capítulo 36 del documento Programa 21 (1992) recoge su primera caracterización e identifica cuatro elementos constitutivos: a) Mejorar la educación básica; b) Reorientar la educación existente para abordar el desarrollo sostenible; c) Desarrollar el entendimiento y conciencia pública, y; d) Ofrecer capacitación.

Por su parte, la UNESCO (2012), (sin página en la fuente original) en la obra "Educación para el Desarrollo Sostenible" sobre

EDS considera la naturaleza cambiante del concepto de sostenibilidad, es decir:

(...) trata el contenido, tomando en cuenta el contexto, los problemas globales y las prioridades locales; construye capacidades civiles para la toma de decisiones, la tolerancia, la responsabilidad ambiental, la adaptación de la fuerza laboral y la calidad de vida de la comunidad; es interdisciplinaria.

Finalmente, siguiendo a McKeown (2002), se afirma que EDS es un conjunto de postulados que siguen un propósito específico: "busca dar a la gente habilidades y conocimientos para un aprendizaje de por vida que les ayude a encontrar nuevas soluciones para sus problemas ambientales, económicos y sociales". En otras palabras, se entiende EDS como un paradigma educativo que basa sus objetivos, contenidos curriculares, metodologías, organización y evaluación, en propuestas de desarrollo sostenible; como, por ejemplo: la equidad intergeneracional, la equidad de género, la paz, la tolerancia, la reducción de la pobreza, la preservación y restauración del medio ambiente, la conservación de los recursos naturales y la justicia social. Para ello, fomenta unos principios y estrategias de enseñanza-aprendizaje participativas (que variarán en función de los diferentes contextos) para promover conocimientos y formas de acción capaces de satisfacer necesidades de desarrollo local.

LOS DOCUMENTOS DEL CURRÍCULO COMO TRANSMISOR DE CULTURA ESCOLAR

En ámbitos académicos, como consecuencia del amplio desarrollo del sistema económico capitalista, desde la segunda mitad del siglo pasado, la observación de la función educativa del Estado "se ha centrado en el cumplimiento de las necesidades del sistema productivo, siendo éste el que ha asumido la tarea de reproducción cultural y social" (Delgado, 2002, p. 409). Por eso, los programas docentes se consideran mecanismos de legitimación de ciertas ideologías y decisiones políticas. Concretamente, en sociología las teorías de la reproducción sitúan las instituciones educativas como reproductoras del orden social y otorgan gran importancia a las relaciones de fuerza que actúan en torno a la acción educativa en el mantenimiento de las relaciones de dominación y en consecuencia de las desigualdades sociales. Entones, al si-

tuar las escuelas como dispositivos para la producción y la reproducción de las ideologías de las sociedades; y siguiendo a Thompson (1998, p. 85) en este texto se considera que éstas contribuyen a la transmisión de los llamados “sistemas de clasificación simbólicos”, entendidos como las formas de entender y explicar el mundo y que a su vez contribuyen a legitimar el orden social existente.

Para Thompson (1998, p. 86) las formas simbólicas son las interacciones entre el significado y el poder en condiciones específicas de la vida social. Este autor las describe como “la amplia gama de acciones y lenguajes con capacidad de construir significados”. O sea, son expresiones que, al ser producidas por sujetos ubicados en determinados espacios socio-históricos, generalmente reflejan (de distintas maneras) los rasgos de las condiciones sociales en que fueron producidas. En palabras del autor: “son expresiones de un sujeto para un sujeto, quien, al interpretar la forma simbólica, la recibe como la expresión de otro sujeto, y por ellos su significado depende de una gran variedad de factores” (p. 88).

Esta idea sobre las formas simbólicas y específicamente en contextos educativos, ubican la escuela (o más específicamente: la función de la escuela), como una institución socializadora es lograr que el alumnado acepte y aplique valores y conocimientos de las instituciones dominantes de su sociedad. Para ello, se sirve (entre otros) de programas docentes, libros (impresos o digitales), materiales didácticos, cursos de formación docente y otros elementos que integran el currículo escolar. Aunado a esto, se destaca la propuesta de Carbonell (2001, p. 13) para quien la escuela es una institución que con mayor o menor eficacia cumple la función de control, custodia, retención y de distribución desigual de la cultura dominante. Es decir, mediante la transmisión de determinada ideología, en forma de contenidos específicos (presentes en el currículo escolar), sirve para legitimar y preservar determinados rasgos socio-culturales y políticos.

Así, el currículo escolar por su capacidad de transmitir una determinada cultura escolarizada, puede ser considerado un elemento regulador de las relaciones entre individuos escolarizados y su Estado. Suárez y Ramírez (2010, p. 173) entienden que el fin de los documentos y los materiales que conforman el

currículo escolar es instruir en determinados valores y normas colectivos que permitan a los alumnos convertirse en miembros válidos de sus sociedades. Mientras que Da Silva (1999) establece el currículo escolar como un proyecto socializador oficializado que, por un lado, explicita la validez sobre conocimientos, normas y habilidades que serán impartidos en los centros educativos para reforzar determinadas estructuras sociales; mientras que por otro refleja los elementos culturales que caracterizan los contextos políticos y las formas de interacción social en los que fueron elaborados. Finalmente, el currículo escolar para Delgado (2002, p. 410) es “la razón de la sociedad y la persona que se aspira a alcanzar, a partir de la educación oficial institucionalizada”.

Sin embargo, en la práctica, los elementos que lo integran, más allá de un texto, son las interacciones sociales las que le otorgan una gran capacidad para regular (e incluso transformar, mediante la construcción crítica de los conocimientos –y experiencias–) los procesos de transmisión de cultura en contextos escolarizados. Este texto considera la EDS y el currículo escolar como fenómenos (y al mismo tiempo) sociales que refieren un sistema de valores, normas, convenciones, sobrentendidos, prácticas diarias, rutinas y disposiciones organizativas que existen en un centro escolar concreto y que influyen en la manera de interactuar de los miembros de una comunidad educativa.

EDS EN EL CURRÍCULO DE CANTABRIA

La globalización ha modificado las políticas educativas alrededor del mundo lo que, entre otras, ha llevado que instituciones transnacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) incidan cada vez más en el diseño de los currículos. No obstante, la interpretación de los discursos emanados de fuentes transnacionales variará en función de los diferentes contextos en que son interpretados. Coincidiendo con Meyer y Ramírez (2010, p. 8) se destaca que, como formas simbólicas, “siempre ejercen su influencia, actúan como factores de estandarización y ejercen de prismas legitimadores de las aspiraciones locales de autoridad educativa”. En este texto, para identificar los retos socio-culturales que conlleva la integración

de la noción EDS en el currículo escolar, se observan las secciones del currículo escolar de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria que refieran este concepto. Específicamente se observan los documentos:

a) Boletín Oficial del Estado Núm. 21. sábado 24 de enero de 2009 Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.

b) Programas institucionales de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte "Educación para la Sostenibilidad". Específicamente los programas que aparecen en la sección "Web de sostenibilidad".

Resalta que después de leer la totalidad del documento Boletín Oficial del Estado Núm. 21. sábado 24 de enero de 2009 Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria, destaca que, a lo largo del texto de 60 páginas, la señalada en negrita es la única enunciación a EDS, dentro de la sección "Título preliminar. Disposiciones generales". El objetivo del texto es destacar las trece líneas que el Gobierno de la localidad considera relevantes.

Como se observa, en el fragmento de texto, este documento no señala los objetivos, ni las estrategias, ni la organización, ni tampoco ofrece pautas para lograr este tipo de educación en cada uno de los niveles que pretende regular. A manera de ejemplo, se extrae el fragmento que sigue del texto arriba señalado, publicado en 2009 (p.7) y que, entre las quince líneas prioritarias de actuación, señala el concepto de educación para la sostenibilidad:

TÍTULO PRELIMINAR DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I: Principios y líneas de actuación

Artículo 3. Líneas prioritarias de actuación. En el marco de los principios establecidos en el artículo 2 de la presente Ley y de los fines del sistema educativo español, recogidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, el sistema educativo de Cantabria considera prioritarias, entre otras, las siguientes líneas de actuación: k) La educación para la sostenibilidad.

Al igual que otras líneas prioritarias, este texto no ofrece mayor descripción. Para más

información: se ofrece el enlace directo de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-1174-consolidado.pdf>

A continuación, se detalla parte de la información disponible en el portal "Cantabria.es" (y específicamente el portal www.educantabria.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Cantabria, por ser el espacio oficial destinado para la promoción de EDS en la región. Concretamente, en la sección "Web de Sostenibilidad" (accesible desplegando las pestañas "planes" y luego "sostenibilidad") se describen muy brevemente (con textos y gráficamente) los llamados programas de Educación Ambiental para Educación Primaria: "Colegio Oficial de Veterinarios: Educando a mi dueño 2014-15"; "Quemando un bosque, quemas parte de ti 2014-15"; "Museo de la Naturaleza de Cantabria 2014-15"; "Fundación AENA: Aeropuertos Verdes 2014-15"; "MARE: La Liga de Reciclaje", y; "Programa Escolar ¿Eficientes? ¡Naturalmente!".

Siguen las líneas que resumen el objetivo del último proyecto de la lista anterior, es decir el "Programa Escolar ¿eficientes? ¡Naturalmente!", con la idea de que sirva para exponer la manera en que este programa aborda la idea EDS:

Pretende ser una herramienta participativa para fomentar la ambientalización de los currículos escolares y de los propios centros a través de prácticas educativas que impliquen compromisos y actuaciones en favor del desarrollo sostenible. (la fuente original –digital– ofrece página de referencia).

En los textos observados, en general, la noción de EDS se vincula sucinta y exclusivamente con la idea de mejorar el medio ambiente y no considera ni el desarrollo económico, ni el social ni el cultural. Es decir, ni ofrece estrategias de desarrollo curricular, ni referencias a experiencias exitosas previas; tampoco ofrece recursos económicos, ni recursos humanos especializados que permitan el fomento de estas prácticas o experiencias educativas. Asimismo, se aprecia que los programas dirigidos al nivel de Primaria no se vinculan directamente con la programación curricular, sino que sitúa el desarrollo sostenible como un intento puntual, que han de desarrollar (de forma particular) centros

educativos; es decir, ni refiere temporalidades, ni contenidos específicos, ni estrategias de formación profesional, ni menciona apoyos de especialistas que, en conjunto y paulatinamente, llevarán a introducir en los centros escolares conocimientos sobre el cuidado del medio ambiente, como primer paso para la total inclusión de la noción de desarrollo sostenible.

DISCUSIÓN

Como se sabe, en España, desde la década de 1980 se debate sobre el currículo escolar; actualmente las discusiones incluyen las consecuencias de la internacionalización de las políticas educativas y del carácter supranacional de los programas educativos. Además, como sostiene Díaz Barriga (2003), las categorías que delimitan los objetivos educativos se han modificado de manera que hoy se entiende que la finalidad de la educación es impulsar las potencialidades de la naturaleza humana; por esta razón, cada vez más se incluyen ideas como: “educar al ciudadano”, “educar para la democracia” y “educar para la paz” o “educar para el desarrollo sostenible”.

Dado que este texto ha pretendido observar, desde la teoría de las representaciones sociales, el paradigma EDS como resultado de políticas educativas internacionales; es decir, como parte del currículo escolar, se considera que este concepto incide en la producción y en la reproducción de determinados contenidos educativos. En síntesis, de la observación los discursos señalados, esta sección identifica dos desafíos socio-culturales que supone la incorporación del paradigma EDS en los centros educativos en Cantabria.

CONOCER Y APROPIAR INTEGRALMENTE LOS COMPONENTES EDS

A pesar del interés del Estado por incluir el paradigma EDS en los centros escolares, se vislumbra un acentuado desconocimiento de sus componentes y sus significados. El concepto de sostenibilidad emergió y se ha desarrollado desde mediados del siglo XX, pero hasta 1978 se generó la idea de Desarrollo Sostenible; finalmente, en este siglo surgió el término EDS, por lo que en el currículo escolar es fácil encontrar algunos de sus componentes ideológicos. Sin embargo, una presencia ocasional, fragmentada y descontextualizada de éstos en los discursos observados, podría revelar que en Cantabria existen algunas propuestas inci-

pientes y puntuales, creadas desde los centros educativos, que pretenden incluir contenidos de desarrollo ambiental. Sin embargo, estas no contemplan aspectos sociales ni culturales (por ejemplo: no tocan temas como equidad o pobreza); además, están desarticuladas de otros procesos de enseñanza-aprendizaje, y; no están vinculadas con otras agencias de socialización. De esta manera, la formación de un compromiso comunitario para el desarrollo sostenible se convierte en una tarea francamente difícil.

Así, la implementación de contenidos y prácticas EDS en los centros escolares exige un complejo cambio cultural. Éste implica el reconocimiento y la valoración positiva de los cuatro pilares y los principios del desarrollo sostenible, así como de sus metodologías pedagógicas por parte de la comunidad educativa. Es allí donde se materializa “el interés de realizar acciones útiles a la conservación de las tradiciones y de los derechos de las comunidades regionales sobre el territorio que se habita” (Informe Brundtland, 1987). Este cambio cultural requiere comprender integralmente y valorar positivamente los conceptos EDS, para luego vincularlos a las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Solo después se podrán impulsar cambios al currículo escolar. Comúnmente, las reformas de las políticas educativas por sí solas no constituyen alteraciones a las prácticas y a las dinámicas de los centros educativos. Diversos especialistas como García-Garduño (2017), Quintero Corzo (2007), Munévar Molina (2007), Zabalza (2014), Soares (1998), Díaz Barriga (2003, 2005, 2009) apuntan que los objetivos y contenidos de un plan de estudios no necesariamente se llevarán a cabo al pie de la letra en las escuelas (Díaz Barriga, 2003). Es decir, mientras que en la comunidad educativa no se identifiquen, reconozcan positivamente y apropien los significados que integran el paradigma EDS, no será posible orientar la educación hacia allí.

Por último, recordar que en general la creación de cambios en las programaciones docentes sigue un largo proceso que comienza con el reconocimiento de problemáticas en dinámicas y ambientes próximos; continúa con el planteamiento de estrategias (también próximas) para intentar solucionarlas; y finalmente, al demostrar resultados eficaces, se institucionalizarán los cambios. En otras

palabras, la implementación de EDS rebasa la mera introducción de sus componentes en documentos oficiales y revela el desafío de emprender un complejo cambio cultural que exige la identificación, la experimentación, la discusión, la valoración positiva y la apropiación de las necesidades de desarrollo sostenible de los centros educativos.

RECONFIGURACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LOS SIGNIFICADOS GLOBALES DEL PARADIGMA EDS HACIA OTROS LOCALES

Los proyectos educativos que buscan introducir cambios y/o mejoras EDS deben contemplar los rasgos socio-culturales de los contextos en que serán aplicados. Es decir, la inclusión de un enfoque, conocimientos y metodologías que pretendan una educación para el desarrollo sostenible exige necesariamente, además de la validación de los mismos por parte de la comunidad educativa, la consecución de procesos vivenciales locales; de otra manera, resultará en intenciones de mejora poco compatibles con la organización y las prácticas de los centros educativos.

Así, la incorporación de EDS en los centros educativos exige desarrollar un proceso de reconfiguración de los significados de un modelo soportado en valores globales hacia otros de tipo local. Por tanto, la sola importación de un paradigma EDS que ha resultado de acuerdos políticos trasnacionales no será capaz de ofrecer soluciones a problemáticas definidas por rasgos medio ambientales, socio-culturales, económicos y políticos locales. En otras palabras, la reorientación de un plan de estudios hacia la consecución de EDS pasa por la el debate público y la adecuación de las problemáticas (y sus soluciones) a realidades próximas. "La EDS debe ser creada mediante un proceso de participación pública en el que los grupos de interesados de toda la comunidad puedan expresar lo que ellos visualizan sobre una comunidad sostenible y lo que debe incluir la educación reorientada hacia la sostenibilidad" (UNESCO Educación para el Desarrollo Sostenible, 2012).

CONCLUSIONES

La última sección es la suma de reflexiones que resultan del ejercicio de relacionar las nociones EDS y currículo escolar como representaciones sociales con la observación de textos de currículo escolar de Educación Pri-

maria de Cantabria que pretenden promover EDS en esta comunidad.

En primer lugar, se señala que la presencia mínima de este término en los documentos que guían y validan los contenidos escolares sobre EDS, podría revelar el desconocimiento del gobierno sobre las significaciones del paradigma. De esta situación se infiere que: a) en Cantabria, las políticas educativas no son claras respecto a la manera de incluir contenidos ni procesos de enseñanza-aprendizaje sobre desarrollo sostenible; b) esta cuestión podría impactar negativamente en la implementación de EDS en los centros escolares; y también, c) las últimas reformas del currículo escolar en España (que dieron paso a la implementación de la LOMCE) no contemplaron los componentes EDS. En síntesis, pretender abrazar un modelo educativo que busque generar la construcción crítica de conocimientos y de experiencias orientadas a lograr el desarrollo sostenible de las comunidades educativas en contextos locales, sin una participación activa del gobierno, llevará a una implementación de EDS parcial, desigual y heterogénea en los centros educativos.

En definitiva, ante la ausencia de apoyos concretos por parte del gobierno (tanto a nivel general, como en el ámbito local), serán los miembros de quienes integran los centros escolares quienes se encarguen de reconfigurar los tiempos y los espacios escolares, así como las programaciones docentes para introducir EDS. Entonces, los factores que incidirán en la incorporación de esta perspectiva en las dinámicas y en las programaciones docentes serán las estructuras y las formas de organización de los centros escolares, así como la formación docente y otros intereses particulares. En este marco, la reorientación de perspectivas, conocimientos, temáticas, valores y principios, materiales y recursos didácticos, metodologías y formas de evaluación de EDS, han de resultar de discusiones públicas y colectivas sobre problemáticas locales.

Finalmente, como se ha mencionado, las nociones EDS y currículo escolar son representaciones simbólicas con amplia capacidad de promover un específico tipo de conocimiento y de cultura de convivencia escolarizada; sin embargo, en la práctica, será el conjunto de experiencias acumuladas, socio-culturales (que acontecen en contextos educativos específicos) lo que llevará a la consecución de

metas de desarrollo sostenible. Si bien el currículo escolar es un elemento regulador del proceso de producción, reproducción y distribución de conocimientos, son las interacciones sociales las que permitirán a la comunidad educativa elaborar su propia cultura de desarrollo sostenible 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morato
- Centro de Investigación del Medio Ambiente. (s.f). Centro de Documentación y Recursos para la Educación Ambiental en Cantabria Cedreac. Gobierno de Cantabria. Recuperado enero 2017, de: <http://blogcedreac.blogspot.com.es/p/programa.html>
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. (1992). Agenda 21. Capítulo 36. Río de Janeiro, República Federativa de Brasil. Recuperado agosto 2016 de, <http://www.medioambiente.gov.ar/acuerdos/conveniones/rio92/agenda21/age36.htm#A>.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Cantabria. Recuperado diciembre 2015 de <http://educacionculturaydeporte.cantabria.es/es/inicio>
- Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas (ONU) "Nuestro Futuro Común". Recuperado mayo 2016 de <https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo>
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidades. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103.
- Delgado, F. (2002). *La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión*. Educere. 5, 6. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida. Recuperado junio 2015 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601605.pdf>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma (Introducción)*. Valencia: Ed. Pre textos.
- Díaz Barriga, Á. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación y Educativa. 5, 2. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- García-Garduño, J. M., Giraldo, J. F. M., Quintero, J. (2014). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Neisa
- Giménez, G. (2008). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM
- Giménez, G. (2006). "La frontera norte como representación y como referente cultural de México" en *Revista Cultura y Representaciones Sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*. UNAM. 2, 3.
- Giménez, G. (2005). "La concepción simbólica de la cultura", en *Teoría y análisis de la cultura*. México, Conaculta, 2005. 67-87
- Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y deporte. Educantabria. Página web de sostenibilidad. Recuperado mayo 2016 de <http://www.educantabria.es/informacion/173-planes/sostenibilidad4/160-plan-de-educacion-para-la-sostenibilidad.html>
- Gutiérrez Vidrio, S. (1999). *El análisis del discurso neoconservador de Ronald Reagan (tesis de doctorado en sociología)*. UNAM, México.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós.
- McKeown, R. (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Tennessee: Centro para la Geografía y la Educación Ambiental, Universidad de Tennessee Knoxville.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial*.
- Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos. Barcelona: Octaedro.
- Naciones Unidas. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. División de Desarrollo Sostenible. Programa 21. Sección I (capítulo 1, párrafos 2.1 a 2.43) y Sección IV (capítulo 35 y 36). Recuperado julio 2016 de <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21toc.htm>
- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, Boletín Oficial del Estado de Educación de Cantabria, sábado 24 de enero de 2009, Agencia Estatal del Estado. Recuperado febrero 2016 de <https://www.boe.es/boe/dias/2009/01/24/pdfs/BOE-A-2009-1174.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Libro de consulta. París.
- Paré, L. y Lazos, E. (2003). *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. México: Universidad nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés Editores.
- Quintero Corzo, J. Munévar Molina, R. A., Yepes Ocampo, J. C. (2007). *Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo*. Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 3.
- Suárez, D. y Ramírez, F. (2010). "Derechos humanos y ciudadanía: la aparición de la educación en derechos humanos" en Meyer, J. y Ramírez, F. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM -Xochimilco.
- Van Dijk (2001). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wagner, W., N. Hayes, F., Flores Palacios, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos
- Web sostenible. Portal educativo Educantabria. Recuperado 4 noviembre de: <http://portaleducativo.educantabria.es/web/sostenibles1/inicio>
- Zabalza, M. A. (2012). "Articulación y rediseño curricular. El eterno desafío institucional". REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. 10, 3.

