



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för språk och litteraturer
Spanska

La educación para el desarrollo sostenible

¿Posible con las directrices actuales?

Pontus Olsson

Kandidatuppsats
VT 2011

Handledare:
Andrea Castro

La educación para el desarrollo sostenible

¿Posible con las directrices actuales?

Pontus Olsson 2011

Abstract:

Skolan anses vara ett av de främsta verktygen för att lösa vår tids kanske största utmaning: en hållbar samhällsutveckling. Det pedagogiska resultatet av de senaste fyrtio årens miljöforskning kallas för utbildning för hållbar utveckling. En grundläggande faktor i denna inriktning är att perspektivet på hållbar utveckling ska vara integrerat i samtliga discipliner och inte undervisas som ett separat ämne. Trots detta så visar en utredning av Skolverket från 2001 att detta perspektiv tenderar att inkluderas mer i särskilda ämnen såsom samhällskunskap och naturkunskap. Detta får oss att ställa frågan om utbildning för hållbar utveckling är bättre anpassat till vissa ämnen än andra. Den här uppsatsen syftar till att visa ideologiska och epistemologiska skillnader mellan kursplaner i olika ämnen för att problematisera möjligheterna till att implementera det holistiska perspektiv som karakteriserar utbildning för hållbar utveckling med de nuvarande kursplanerna. Hypotesen är att de ideologiska och epistemologiska drag som karakteriserar utbildning för hållbar utveckling är mer anpassade till vissa ämnen än andra. Vår metod består i en komparativ textanalys där vi jämför kursplanerna i moderna språk och samhällskunskap utifrån ett utbildningsfilosofiskt och epistemologiskt perspektiv. I analysen visar det sig att kursplanen i samhällskunskap i stor utsträckning har sin utbildningsfilosofiska utgångspunkt gemensamt med utbildning för hållbar utveckling medan moderna språk uppvisar andra ideologiska grunder. Trots att detta resultat i sig inte påvisar en omöjlighet att inkludera utbildning för hållbar utveckling i moderna språk visar det en brist i kursplanerna i förhållande till det internationella och nationella mål som syftar till att inkludera utbildning för hållbar utveckling i svenska skola.

Palabras clave: interdisciplinariedad, planes de curso, análisis comparativo, filosofías educativas, la EDS

1.0 Introducción	4
1.1 Objetivo e Hipótesis	6
1.2 Corpus de estudio	7
1.3 Metodología y disposición	8
1.4 Estado de la cuestión	10
1.4.1 La raíz epistemológica de los planes de curso	10
1.4.2 Las filosofías educativas y la EDS	11
2.0 Análisis.....	14
2.1 El rol de la escuela	14
2.2 El rol del alumno	17
2.3 Holismo e Interdisciplinariedad	18
3.0 Conclusiones	23
Anexo 1: La educación para el desarrollo sostenible (EDS).....	28
Anexo 2: La educación para el desarrollo sostenible, una perspectiva histórica	33

1.0 Introducción

Un espejo para una sociedad es su instrumento de educación: la escuela. Es a través de la escuela que se van a formar los nuevos ciudadanos de una sociedad. Por consiguiente, la escuela es una institución que refleja y a la vez construye los valores ideológicos de su sociedad contemporánea. Cada gobierno diseña la escuela de tal manera que pueda lograr sus objetivos de la sociedad futura. Obviamente, las intenciones pueden ser diferentes. Una intención puede ser crear ciudadanos que conserven los valores de la sociedad contemporánea, otra crear ciudadanos capaces de cambiar los valores de la sociedad.

Cada época está marcada por factores contemporáneos. Si nos fijamos en el contexto actual podemos ver un factor que ha tenido un impacto grande en el desarrollo de la escuela: la concienciación de los problemas ambientales. Desde el primer encuentro de la ONU sobre el medio ambiente en Estocolmo en 1972 el tema ha jugado un papel en el diseño de los planes Curriculares en los países desarrollados. En los últimos cuarenta años los enfoques pedagógicos han ido cambiando a partir de la concienciación de la amplitud de los problemas ambientales.

De hecho, ya no se considera la problemática como solo ambiental. Hoy en día, los problemas ambientales se consideran como un efecto de otros procesos económicos y sociales. La solución se encuentra en el alcance del DS (el Desarrollo Sostenible). Concepto que una comisión de la ONU liderada por la noruega Brundtland define como “aquél que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades¹” (ONU, 1987).

El resultado pedagógico de esta concepción se llama la EDS (la Educación para el Desarrollo Sostenible). Un punto clave de este enfoque pedagógico es la interdisciplinariedad o el holismo. Por la compleja naturaleza del concepto de DS es necesario practicar una enseñanza que incluya los aspectos ecológicos, económicos y sociales para concretizar cómo estos se interrelacionan y negocian constantemente.

¹ “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” (<http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#I>, 20110609)

La EDS ha dejado una huella en el contexto escolar del mundo. El aspecto holístico lo encontramos tanto en los documentos oficiales de la UNESCO “*Interdisciplinariedad y globalidad: el aprendizaje para el desarrollo sostenible debe imbuir todo el currículo, no es una materia independiente*” (UNESCO, 2006, p. 5) como en el Plan Curricular del estado sueco “[...] la enseñanza de diferentes asignaturas se conjuntan de manera que los alumnos puedan experimentar mayores ámbitos de conocimiento como una totalidad².” (propia traducción).

Como uno puede deducir de estas citas la EDS requiere una enseñanza imbuida de esta perspectiva. Es decir, que todas las asignaturas deberían trabajar incluyendo la perspectiva de la EDS en la enseñanza.

Por cierto, los procesos del ámbito internacional de este tema han influido en las escuelas en cuanto al diseño de los documentos directrices. Sin embargo, hay investigaciones que señalan mucha dificultad en la implementación de la EDS. Según una investigación llevada a cabo por el Ministerio de Educación (*Skolverket*) en 2001, la enseñanza que se ejerce sobre el desarrollo sostenible se presenta muy a menudo como un tema del medio ambiente. En otras palabras, el tema queda aislado con solo un aspecto de los tres que construyen el concepto del desarrollo sostenible: el ecológico. Además hay ciertas asignaturas que ni tratan el tema, lo cual es el caso de las lenguas modernas (*Moderna Språk*). Según la misma investigación, solo treinta por ciento de los profesores de lenguas modernas tratan el tema. En estos casos los profesores tratan el aspecto ecológico, es decir, un enfoque más relacionado con tradiciones anteriores a la EDS. En el contexto es importante añadir que hay dos asignaturas que más que el resto trabajan con la EDS: las ciencias sociales y naturales. El hecho de que la EDS se incluya en alto grado en ciertas asignaturas y menos en otras, hace válida la pregunta ¿Es posible que la EDS apele más a ciertas asignaturas?

² undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet” (Lpo94, p. 17)

Si nos fijamos en la EDS y su posición ideológica³ podemos concluir que quiere formar ciudadanos capaces de cambiar la sociedad para alcanzar el desarrollo sostenible. Además es holística, promueve una enseñanza interdisciplinaria.

Lo que investigaremos en esta tesina es cómo trabajan los planes de curso de las diferentes asignaturas en consonancia con la EDS. ¿Comparten los mismos valores y concepciones sobre el rol de la educación? A estos fines, vamos a hacer un análisis ideológico de los planes de curso de las ciencias sociales y las lenguas modernas. Nuestra idea es demostrar que los planes de curso se basan en diferentes filosofías educativas, lo cual puede ser un factor contribuyente al hecho de que las lenguas modernas trabajen menos con la EDS.

1.1 Objetivo e Hipótesis

El objetivo de la presente tesina es investigar las muestras ideológicas de los planes de curso para demostrar que no tienen las mismas oportunidades para implementar la EDS. Buscamos problematizar las posibilidades de implementar la EDS con las directrices actuales.

La hipótesis es que la base ideológica de la EDS apela más a ciertas asignaturas como por ejemplo las CS. Por lo tanto, es más difícil para profesores de, por ejemplo, LM, adaptar su enseñanza a la EDS. Esto podría contribuir al hecho de que las lenguas modernas trabajen menos con el tema.

Como ya hemos mencionado, la EDS debe ser imbuida en todas las asignaturas de la escuela y no ser enseñada como una materia independiente. En la escuela hay ciertas asignaturas que más que otras, incluyen esta perspectiva en la enseñanza. La pregunta principal a partir de la cual esta tesina se ha delimitado es ¿Es posible que la EDS apele más a ciertas asignaturas?

Por lo vasta que es aquella pregunta nos hemos delimitado a las directrices de la escuela. Como la pregunta planteada pretende encontrar diferencias entre las asignaturas, nos enfocaremos en los planes de curso. El Plan Curricular corresponde a todas las asignaturas así que no se considera adecuado como objeto de estudio. La elección de las asignaturas se debe a

³ Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc. (DRAE)

que mientras las CS⁴ es una de las asignaturas que más trabaja con el tema las LM es la que menos lo hace.

Otra delimitación es el enfoque del análisis. El ámbito es muy grande y hay múltiples posibilidades de analizar los planes de curso en relación con la EDS. El enfoque ideológico se debe a que estudios anteriores han analizado las diferentes tradiciones de enseñanza ambiental desde una perspectiva ideológica. Sin embargo, no hemos encontrado estudios que hayan aplicado este tipo de enfoques en un análisis de los planes de curso. Esto nos parece de relevancia ya que puede demostrar un desequilibrio entre diferentes asignaturas y sus posibilidades de implementar la EDS.

Por último, es importante añadir que esta tesina no pretende demostrar todas las razones de la falta de EDS en las clases de LM en comparación con las CS sino solo investigar un posible factor. Investigaremos las condiciones teóricas de los planes de curso en relación con la EDS, no deteniéndonos ni en su práctica ni en su planificación.

1.2 Corpus de estudio

El objeto de estudio de esta tesina son los planes de curso de las CS y las LM para la escuela primaria (*Grundskolan*). Como la tesina se basa en una investigación hecha en 2001, analizaremos los planes de curso del año 2000 (*Kursplaner 2000*). Esta elección se hace a pesar de que este otoño se implementarán los nuevos planes de curso. Hay dos argumentos principales para esta elección:

Primero, porque los nuevos planes de curso, en este momento, no están completos. Segundo, porque, en este momento, todavía no sirven como directrices de la escuela sueca. Además, resultaría problemático analizar los futuros planes de curso basándose en una investigación de 2001. Queremos analizar los planes de curso de este momento con la posibilidad de basarnos en la última investigación del tema.

⁴ A lo largo del trabajo llamaremos las lenguas modernas: LM y las ciencias sociales: CS. Esto para que no quede redundante para el lector.

Analizaremos los planes de curso de la escuela primaria. Esto se hace porque pertenecen a la escuela obligatoria, es decir, que todos los ciudadanos suecos deben, por ley, pasar por aquella instancia.

Los dos planes de curso están creados por el mismo emisor (el estado) y están dirigidos a los mismos destinatarios (los profesores). El plan de curso es el punto de partida para los profesores en cuanto a la preparación de los cursos. Se implementaron en el mismo año (2000) y están estructurados de la misma manera. Consisten en cinco partes:

- Propósito y rol en la educación (*Syfte och roll i utbildningen*): Esta parte trata de explicar el propósito de la asignatura y su rol en la educación
- Objetivos guía (*Mål att sträva mot*): Esta parte consiste en los objetivos que se apuntan a que los alumnos desarrollen.
- Fundamentos y características de la asignatura (*Ämnets uppbyggnad och karaktär*): Aquí se explica en qué consiste la asignatura y cuáles son sus características
- Metas a alcanzar (*Mål att uppnå*): Esta parte describe los objetivos específicos de un nivel específico que los alumnos deban haber alcanzado para ser aprobados.
- Evaluación (*Bedömning*): Esta parte trata de describir cómo y qué los profesores deberían evaluar a los alumnos. Además, se presentan los diferentes criterios de las notas.

1.3 Metodología y disposición

Como ya se mencionó, el objetivo de esta tesina es abstraer muestras ideológicas de los planes de curso en fin de demostrar una dificultad en la implementación de la EDS. Lo que queremos comprobar es que los planes de curso de las ciencias sociales y las lenguas modernas se basan en diferentes ideologías y de ahí que no tengan las mismas oportunidades teóricas para implementar la EDS.

Por la falta de estudios similares hemos elaborado una metodología que nos parece adecuada con respecto al objetivo. La base ha sido el libro de *Brukstextanalys* (2001) de Lennart Hellspong en el que presenta una manera de hacer un análisis ideológico. Hemos adaptado sus recomendaciones al material de la tesina.

Los marcos teóricos de la tesina consisten en un estudio de la EDS y su orientación ideológica. En cuanto a la ideología nos basaremos en el libro *Patterns of Educational Philosophy* de Brameld (1950). Hemos elegido basarnos en Brameld por el hecho de que estudios anteriores del Ministerio de Educación (2001) y Johansson (2008) han clasificado las tradiciones de enseñanza ambiental a partir de las filosofías educativas presentadas en su obra. El análisis se basa en tres aspectos que hemos elegido para abstraer las ideas sobre la escuela de los planes de curso y lograr el objetivo:

- El rol de la escuela
- El rol del alumno
- Holismo e Interdisciplinariedad

Los primeros aspectos están elegidos a partir de unos puntos centrales de las filosofías educativas de Brameld (1950). Con el rol de la escuela nos referimos a la función que esta cumple en la sociedad. Pretendemos ver rasgos de esto en las descripciones del mundo y los argumentos de por qué estudiar la asignatura. Con el rol del alumno nos referimos al rol que los planes de curso atribuyen al alumno en el aprendizaje. ¿Es pasivo o activo en la adquisición de conocimiento?

El aspecto de holismo e interdisciplinariedad hemos elegido por ser un punto central de la EDS y para la realización de la tesina. En aquella parte veremos cómo se describe la asignatura. ¿Forma parte de un contexto más grande o se enfoca en su ámbito tradicional? ¿En qué se enfocan los objetivos? ¿En competencias genéricas o específicas?

La disposición de la tesina será de la siguiente manera. Primero una presentación de los marcos teóricos, es decir, la EDS y las filosofías educativas. Luego presentaremos el análisis en el que comparamos los planes de curso en relación con los aspectos presentados. Al final discutiremos los resultados del análisis con los marcos teóricos para ver si hemos logrado el objetivo y comprobado la hipótesis. Además hay dos anexos sobre la EDS y su perspectiva histórica.

Es cierto que en la elección de los aspectos en el análisis existen múltiples posibilidades. Los que ahora se han elegido solo es una manera de hacerlo. Obviamente, otra elección o enfoque

del método podría mostrar otros resultados. Sin embargo, creemos que las elecciones están bien motivadas en base de la hipótesis, el objetivo y la literatura secundaria.

1.4 Estado de la cuestión

En la búsqueda de literatura principalmente se ha buscado trabajos relacionado con la EDS y los planes de curso. Aunque esta búsqueda ha resultado ser una decepción hemos encontrado otros estudios que son centrales para este trabajo. Se trata de estudios que apoyan la hipótesis de esta tesina aunque sea en otros contextos. Estos estudios nos sirven como marcos teóricos y han sido los puntos de partida para la metodología escogida.

1.4.1 La raíz epistemológica de los planes de curso

Göran Linde, catedrático en Stockholms Lärhögskola (*Escuela superior de profesorado de Estocolmo*), ha escrito un informe para el Ministerio de Educación en el que investiga la función de los documentos directrices para el instituto.

En un apartado del informe, Linde (2004, pp. 44-48) analiza diferentes planes de curso para detectar las concepciones epistemológicas⁵ de las diferentes asignaturas. Por consiguiente, considera haber encontrado una tendencia holística en los planes de curso. O sea, que se describe el conocimiento como una unidad más que disciplinas aisladas. Lindberg opina que los planes de curso tienen esta tendencia por el hecho de situar el conocimiento de las asignaturas en un contexto más grande. En otras palabras, que las asignaturas se mueven fuera de sus límites tradicionales poniéndose en un contexto holístico. Sin embargo, detecta un plan de curso, de los analizados, que se distingue del resto. Al contrario de la tendencia holística de los planes de curso en general, el inglés parece moverse dentro de su ámbito tradicional, o sea, se enfoca en el ámbito lingüístico. Basándose en esto, Lindberg argumenta que si el inglés y las matemáticas hubieran tenido la misma raíz epistemológica se hubiera podido cambiar los objetivos del uno o del otro. (Linde, 2004, pp 11, 44-48)

Si bien las LM no se incluyen en el análisis, el estudio de Linde puede funcionar como un punto de partida para esta tesina ya que el plan de curso con más similitudes a las LM es el

⁵ epistemología: “Doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico”. (DRAE)

inglés. Por lo tanto, uno puede suponer que también las LM son una excepción a la tendencia holística de las directrices suecas.

Como el holismo y la interdisciplinariedad son aspectos centrales de la EDS, los planes de curso mencionados pueden provocar problemas en cuanto a la implementación por el hecho de no compartir la visión holística.

1.4.2 Las filosofías educativas y la EDS

En *Patterns of Educational Philosophy* (1950) Theodore Brameld presenta cuatro filosofías educativas. Con filosofía educativa se refiere a diferentes maneras de concebir el rol de la escuela, el conocimiento etc. Las filosofías son las siguientes:

- Perennialismo (*Perennialism*): El perenialismo transmite verdades eternas. Su objetivo es crear una escuela que mantenga los valores, las estructuras y las normas de la sociedad actual.
- Esencialismo (*Essentialism*): El objetivo principal del esencialismo es educar a los alumnos a ser ciudadanos de la sociedad contemporánea. La enseñanza se basa en la ciencia y las clases se planifican a partir de las diferentes disciplinas. El rol de la escuela es educar a ciudadanos compatibles con la sociedad.
- Progresismo (*Progressivism*): El progresismo parte de la idea de que el alumno está en el centro del aprendizaje. La enseñanza se enfoca en la colaboración, metodologías interactivas y la formación democrática. Se relaciona muchas veces con John Dewey y el “aprender haciendo”. Al igual que la filosofía anterior la escuela está más o menos subordinada a la sociedad aunque la idea progresista es que la escuela y la sociedad están interrelacionadas, viven en simbiosis.
- Reconstruccionismo (*Reconstructionism*): Brameld presenta el reconstruccionismo en el libro. Se suele considerarlo como una evolución del progresismo. Lo central es el pensamiento crítico y la evaluación de diferentes opciones. El objetivo es crear ciudadanos capaces de cambiar y mejorar la sociedad. Por consiguiente, la escuela se ve como un instrumento para cambiar la sociedad.

Aunque las filosofías se publicaron hace mucho tiempo siguen siendo relevantes para la sociedad actual. Esto porque todavía nos sirven como herramientas para analizar las

tendencias ideológicas de la escuela actual. Obviamente, analizar los objetivos e ideas de la escuela es de importancia para el desarrollo de esta. De todas formas, nos parece relevante añadir que al igual que las ideologías políticas, las filosofías educativas muestran una imagen ideal de la escuela, o sea, una visión utópica desde un cierto punto de vista. Por esta razón, no es probable que se encuentren ejemplos ortodoxos de las filosofías sino más tendencias a una u otra.

Un ámbito en el que las filosofías educativas han servido como la herramienta que hemos descrito arriba, es el de la enseñanza ambiental. Lo podemos ver por ejemplo en los estudios del Ministerio de Educación (2001), de la Oficina del Desarrollo de la Educación (2004) y de Johansson (2008). En dichos estudios se han establecido relaciones entre las filosofías educativas y las tres corrientes de enseñanza ambiental que se han desarrollado desde los sesenta:

- *La enseñanza basada en hechos (Faktabaserad undervisning)*: Esta tradición se desarrolló en los sesenta y setenta. Concibe los problemas del medio ambiente como problemas científicos. Por lo tanto, la solución se encuentra en la difusión de los resultados científicos. En los estudios a los que nos hemos referido esta tradición se relaciona con el *esencialismo* por enfocarse en la transmisión de la ciencia objetiva. (Skolverket, 2001, p. 21; Myndigheten för skolutveckling, 2004, p. 12)
- *La enseñanza normativa (Normerande undervisning)*: Esta tradición se desarrolló en los ochenta. Parte de una crítica a la tradición anterior en la que la solución de los problemas ambientales se encuentra únicamente en la ciencia. La enseñanza normativa incluye una perspectiva ética, es decir, que no solo podemos conocer los problemas desde una perspectiva científica sino también debemos actuar en concordancia con la ciencia. Para alcanzar este objetivo, la enseñanza está diseñada para crear los valores necesarios en los alumnos para que sepan vivir de esta manera. Esta tradición se relaciona tanto con el *esencialismo* como el *progresivismo* ya que se enfoca tanto en la formación ética como la ciencia. (Skolverket, 2001, pp. 21-22; Johansson, 2008, p. 10)
- *La educación para el desarrollo sostenible: La EDS (Utbildning för hållbar utveckling)*: Esta tradición es una evolución de la tradición anterior. Se desarrolló a partir del reencuentro en Río en 1992 y la proclamación de la *Agenda 21*. Se concibe los problemas medio ambientales como construcciones sociales a las que diferentes grupos con diferentes perspectivas conciben diferentes fenómenos como problemas

ambientales. Por esta razón, la ciencia no sirve como la referencia ética que notamos en *la enseñanza normativa*. Lo que se había visto como problemas medio ambientales se sustituye por el desarrollo sostenible que incluye aspectos ecológicos, económicos y sociales. Este cambio amplía la concepción de los problemas ambientales radicalmente. Los pilares del desarrollo sostenible están relacionados con todas las disciplinas de la sociedad y por lo tanto requieren un acercamiento holístico, es decir, interdisciplinario. El objetivo de la enseñanza de esta tradición es que los alumnos críticamente evalúen diferentes opciones y que opinen sobre cómo alcanzar un desarrollo sostenible. Por el hecho de querer crear ciudadanos capaces de cambiar la sociedad la EDS se relaciona con el *reconstruccionismo*. (Skolverket, 2001, p. 22; Johansson, 2008, p. 10)

Como en esta tesina pretendemos demostrar que diferentes asignaturas no tienen las mismas oportunidades en cuanto a la implementación de la EDS estos estudios nos sirven como marcos teóricos. Si logramos comprobar la hipótesis se mostrará que las CS tienen una tendencia ideológica más cercana al reconstruccionismo y de ahí a la EDS.

Es cierto que se podría haber criticado las filosofías de Brameld o las relaciones entre las tradiciones de enseñanza ambiental y las filosofías educativas. De todas maneras, un trabajo de este tipo no abarca un análisis de esa magnitud. Más aún, las fuentes que establecen esta relación tienen mucho peso en el contexto. Por ejemplo, el Ministerio de Educación que es el emisor de nuestro objeto de estudio.

Hay que subrayar que esta tesina no tiene como objetivo criticar o valorar la implementación de la EDS. El estado sueco ha participado desde el inicio en el trabajo internacional para solucionar problemas ambientales. Es un hecho, que el estado sueco, y de ahí el Ministerio de Educación, tiene la ambición de implementar la EDS. Lo que vamos a hacer en este trabajo es demostrar que no todas las asignaturas tienen la misma oportunidad para esta empresa en cuanto a los planes de curso. Por estas razones, no vamos a profundizar en el efecto pragmático de la EDS o criticar las filosofías educativas sino que nos limitaremos a analizar si hay concordancia entre los planes de curso y la raíz ideológica de la EDS.

2.0 Análisis

Como ya se ha anunciado, haremos un análisis ideológico que hemos elaborado a partir de Hellspong (2001) (Véase 1.3). Dado que los planes de curso están escritos en sueco hemos tenido que traducir los ejemplos usados en el análisis. Es cierto, que la traducción de documentos oficiales de este tipo es una tarea delicada. Por esta razón, pondremos las citas en su lengua original a pie de página.

2.1 El rol de la escuela

En esta parte del análisis vamos a ver cómo los planes de curso describen el rol de la escuela y la asignatura. Anteriormente hemos mencionado las filosofías educativas. Un aspecto central de estas es el objetivo de la educación. O sea, ¿qué es lo que se quiere alcanzar? En la investigación del Ministerio de Educación se establecen relaciones entre diferentes tipos de enseñanza ambiental y las filosofías educativas. Como ya se mencionó la EDS, cuyo objetivo final consiste en alcanzar el desarrollo sostenible, se relaciona con el *reconstruccionismo*.

Un objetivo central del estado sueco es implementar la EDS en la escuela. La EDS requiere un acercamiento holístico, o sea, que el tema sea una base común entre todas las asignaturas. En este trabajo suponemos que la EDS es *reconstruccionista*. De ahí que todos los planes deberían compartir la concepción de que la escuela sirva para crear ciudadanos capaces de mejorar la sociedad.

Si nos fijamos en el primer apartado *El propósito y rol en la educación* en el plan de las LM podemos leer que el objetivo principal es desarrollar “la competencia comunicativa⁶”. Más tarde, se explica que el conocimiento de lenguas es “necesario [...] para contactos internacionales, un mercado de trabajo más y más internacionalizado [...] para estudiar, para viajar en otros países y para encuentros sociales y profesionales de diferentes tipos⁷”. En estas citas podemos ver que las LM tienen como objetivo dar acceso a un mundo “internacionalizado”. O sea, para poder formar parte de este mundo “internacionalizado” serán importantes los contactos internacionales de diferentes tipos, para lo cual se hará necesario el manejo de lenguas. Nos parece ver que las LM se enfocan en una adaptación al

⁶ ”kommunikativ förmåga” (Skolverket, 2008, p. 33)

⁷ ”Att kunna använda flera språk är betydelsefullt för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad... ... Språkkunskaper behövs vid studier, vid resor i andra länder och för sociala eller yrkesmässiga kontakter av olika slag” (Skolverket, 2008, p.33)

mundo actual. O sea, el objetivo parece ser que los alumnos obtengan una herramienta para poder acceder a un mundo internacionalizado. La descripción del mundo en el plan de las LM no contiene valores o ambigüedades sino se caracteriza por la constatación de ser “internacionalizado”. De tal manera, se puede interpretar que el objetivo de las LM es educar a ciudadanos compatibles con la sociedad actual.

En el plan de las CS encontramos un cambio de matiz. Al contrario de las LM, las CS describen un mundo lleno de valores. Por ejemplo “la asignatura sirve para que los alumnos puedan opinar sobre cuestiones que surjan en una sociedad imbuida de dependencia mutua y diversidad cultural”.⁸ Aquí podemos ver que la descripción del mundo no consiste en una constatación sino más en una sociedad ideal por parte del emisor. O sea, la concepción de “una sociedad imbuida de dependencia mutua y diversidad cultural” no es una descripción objetiva del mundo actual sino más un ejemplo del mundo deseado por el emisor. Dado que la asignatura sirve para que los alumnos puedan opinar en una sociedad caracterizada por estos valores, uno puede argumentar que las CS fomentan la construcción de esta sociedad. Por consiguiente, las CS dan la impresión de querer formar ciudadanos capaces de cambiar la sociedad actual y construir la ideal del emisor.

Un punto en el que los textos coinciden se encuentra en la descripción de un mundo cambiante con un desarrollo rápido. No obstante, usan esta descripción con diferentes fines. Las LM subrayan que el conocimiento de lenguas sirve “para poder participar en el desarrollo rápido que ocurre a través de la técnica de información y comunicación y para estudios futuros”⁹. Otra vez vemos un ejemplo donde la enseñanza de LM tiene un fin útil en la sociedad actual. De todos modos, esta vez no está claro si el texto propone una adaptación o un cambio de la sociedad. O sea, formar parte del “desarrollo” puede significar formar parte de un cambio de la sociedad. En diferencia a esta ambigüedad en el plan de las LM, las CS destacan que la adquisición rápida de conocimiento nuevo es importante para poder criticar la sociedad.

Otro punto común que tienen las asignaturas es la interculturalidad. Las LM subrayan la importancia de poder comparar la cultura meta con la propia experiencia. Además se puede

⁸ ”Ämnet syftar till att utveckla sådana kunskaper att eleverna skall kunna ta ställning i frågor som uppkommer i ett samhälle präglad av ömsesidigt beroende och kulturell mångfald.” (Skolverket, 2008, p. 87)

⁹ ”för att kunna ta del av den snabba utvecklingen som sker genom informations- och kommunikationsteknik samt för framtida studier.” (Skolverket, 2008, p. 33)

leer que la asignatura tiene por objetivo “ampliar la perspectiva del mundo”¹⁰. Si bien se puede interpretar estas formulaciones como una intención de, por ejemplo, formar ciudadanos tolerantes, el plan no explica cuál es el fin con esto. A consecuencia de esta ambigüedad, se hace posible cualquier tipo de interpretación.

Si lo contrastamos con las CS se nota una diferencia. Más que interculturalidad las CS muestran un aspecto de empatía. O sea, que la asignatura sirve para desarrollar la capacidad de entender la situación de otras personas. El fin es trabajar en contra del racismo y diferentes tipos de opresión. Al contrario de las LM, las CS se enfocan en desarrollar capacidades que sirvan para, en la opinión del emisor, trabajar en contra de ciertos fenómenos en la sociedad. Esto connota una sugerencia por parte del emisor de cambiar el mundo actual en el que existen estos fenómenos. Se puede decir que las CS van más allá que las LM en este aspecto. En otras palabras, no cabe duda de que las CS sirven para cambiar la sociedad mientras las LM dejan un espacio libre de interpretación.

En el apartado de *objetivos guía* encontramos otra diferencia entre las asignaturas con respecto al rol de la escuela. En las CS los objetivos están íntimamente relacionados con actuación. Un objetivo claro del rol de la escuela es “La escuela debe apuntar a que el alumno [...] desarrolle conocimientos para poder actuar en asuntos locales y globales que sean importantes para un desarrollo sostenible de la sociedad”¹¹. Este objetivo desvela cómo la asignatura ve su rol. Dicho de otro modo, el rol de la escuela es formar alumnos que mejoren la sociedad actual para que sea “sostenible”. Algo que todavía no existe pero que el emisor sugiere. Las LM tienen otro enfoque. Como vamos a ver más adelante en el apartado de holismo e interdisciplinariedad, los objetivos de las LM, más o menos exclusivamente, tratan del desarrollo lingüístico. Es decir, desarrollar las destrezas de la competencia comunicativa.

Con respecto al rol de la escuela hay una diferencia general entre los documentos. Las CS tienen una tendencia idealista mientras las LM son más utilitarias. Esta tendencia se muestra prácticamente en todas las partes de los textos. En el plan de las LM hemos visto varios ejemplos arriba que señalan que la asignatura sirve para que los alumnos obtengan un conocimiento de lenguas que les servirá en el mundo actual. Sin embargo, las LM muestran

¹⁰ ”vidga perspektivet på omvärlden” (Skolverket, 2008, p. 33).

¹¹ ”Skolan skall... sträva efter att eleven tillgodogör sig kunskaper för att kunna agera i lokala och globala frågor som är viktiga för ett hållbart samhälle” (Skolverket, 2008, p. 88)

ejemplos de ambigüedad como “ampliar la perspectiva del mundo” que se podría interpretar como una intención de formar ciudadanos capaces de cambiar la sociedad. A pesar de esto, hay que señalar que las LM carecen de un fin de este objetivo. Por consiguiente, se hace posible cualquier tipo de interpretación.

De todas formas, la impresión general del plan de las LM es que se ve como una asignatura que sirve para dar acceso al mundo actual. Usando la terminología de las filosofías educativas sería un ejemplo de la escuela como subordinada a la sociedad. En otras palabras, el rol de la escuela es formar ciudadanos compatibles con la sociedad actual.

Al contrario de las LM, las CS apuntan a trabajar para mejorar el mundo actual. La mayoría de las capacidades que quieren transmitir las CS tienen un fin de mejorar el mundo actual tanto localmente como globalmente. Por consiguiente, es un enfoque que no solo trata de adaptar los alumnos para la sociedad sino también se subraya la importancia de que opinen, critiquen y actúen para cambiarla. Más aún, el plan describe tanto las características de la nueva sociedad: “dependencia mutua” o “diversidad cultural” como los fenómenos de la sociedad actual que se debe contrarrestar: “el racismo” o “la opresión”. De tal manera notamos que las CS, a diferencia de las LM, muestran una tendencia de ver la escuela como una herramienta para mejorar la sociedad actual. No obstante, estas formulaciones pueden crear una impresión normativa. O sea, el hecho de que haya un consenso sobre lo negativo de racismo y lo positivo de diversidad cultural no cambia su tono normativo. En efecto, uno podría argumentar que la construcción de la sociedad futura caracterizada por los valores de la sociedad actual, sería más un ejemplo de conservación que de reconstrucción.

2.2 El rol del alumno

En esta parte vamos a ver la concepción del alumno en los planes de curso. ¿Es pasivo o activo en el aprendizaje? Las filosofías educativas parten de diferentes ideas sobre el alumno. El *progresivismo* y el *reconstruccionismo* ponen al alumno en el centro del aprendizaje. En otras palabras, el alumno desarrolla su propio conocimiento. De ahí que la enseñanza deba partir del alumno y su realidad. Para el *esencialismo* y el *perennialismo* el alumno está subordinado a los conocimientos y valores que tenga la sociedad. Por lo tanto, ha de recibir lo que le ha impuesto la autoridad. En cuanto a la EDS, esta pone al alumno en el centro del aprendizaje.

En los dos planes de curso hay una similitud en este aspecto. Principalmente, se ve en todos los planes de curso por su formato. El apartado de *objetivos guía* en todos los planes de curso empieza con “La escuela debe apuntar a que el alumno”¹² y luego siguen los conocimientos que se espera que el alumno desarrolle. Podemos ver que el emisor subraya que es el mismo alumno que desarrolla el conocimiento, es decir, que el alumno está activo en la adquisición de conocimiento. En las LM también encontramos ejemplos del “alumno independiente” en muchos sitios. O sea, se trabaja para que el alumno tome la responsabilidad de su propio aprendizaje. Una muestra de esta concepción la encontramos en el objetivo “desarrolle su capacidad de reflexionar sobre y tomar responsabilidad para su aprendizaje de lenguas y de forma consciente usar metodologías que fomenten su aprendizaje”¹³. Las LM siguen subrayando que el conocimiento de lenguas lo debe desarrollar el mismo alumno. En el plan de las CS hay un hilo conductor que fomenta la actividad de los individuos como por ejemplo que los alumnos puedan “...activamente participar en la sociedad e influenciar en el desarrollo de la misma”¹⁴.

Al fin y al cabo, la concepción del alumno en el centro del aprendizaje está clara. Una de las intenciones del estado creando las directrices de 1994 fue justamente incluir la perspectiva de los alumnos en la enseñanza y dar más espacio a la profesionalidad de los profesores. Esto se nota también por la ausencia de recomendaciones acerca de qué material y método usar. Puesto que todos los planes están diseñados de la misma manera, uno puede argumentar que la concepción del alumno en el centro del aprendizaje se ve en el diseño de los planes. (Véase SOU 2007:24)

2.3 Holismo e Interdisciplinariedad

En esta parte vamos a ver si los planes de curso muestran rasgos de holismo o interdisciplinariedad. La EDS parte del concepto de desarrollo sostenible que incluye todos los aspectos de la sociedad. O sea, para alcanzar el desarrollo sostenible, la educación tiene que ser sostenible económica-, ecológica- y socialmente ya que todos estos factores están interrelacionados y negocian entre sí. Por lo tanto, la EDS requiere no solo un trabajo interdisciplinario entre profesores de diferentes asignaturas sino también una concepción

¹² ”Skolan skall... sträva efter att eleven” (Skolverket, 2008)

¹³ ”utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen” (Skolverket, 2008, p. 34)

¹⁴ ”aktivt delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen.” (Skolverket, 2008, p. 88)

holística del conocimiento. Tradicionalmente las disciplinas académicas han estado separadas pero la EDS requiere una conexión entre ellas. En otras palabras, todas las disciplinas están relacionadas y forman parte de una totalidad. (Véase: La educación para el desarrollo sostenible, Anexo 2).

Como ya se ha mencionado, Linde (2004) concluye que los planes en general describen un conocimiento holístico que fomenta una reflexión sobre la vida fuera del ámbito de la asignatura. Por consiguiente, sostiene que lo importante en los planes no es el conocimiento “dentro” de la asignatura, sino más las relaciones que uno puede establecer entre lo que está dentro con el mundo afuera de la asignatura.

En el apartado de *Fundamentos y características de la asignatura* en el plan de las CS podemos ver varios ejemplos de la tendencia que ha notado Linde. Por ejemplo: “la asignatura de las ciencias sociales es por sus fundamentos y características multi- e interdisciplinaria”¹⁵ o “El carácter [...] polifacético de la asignatura”.¹⁶ Estas formulaciones no requieren comentarios ya que son muestras literales de que la asignatura se ve como interdisciplinaria. Sin embargo, el plan no solo muestra interdisciplinaria de forma explícita sino también a lo largo del texto se sitúa el conocimiento de la asignatura en un contexto más grande. Podemos ver cómo se relaciona el conocimiento de la sociedad con aspectos históricos: “una perspectiva histórica es un apoyo para explicar sucesos y condiciones del presente y para reflexionar sobre el futuro”¹⁷, geográficos: “[...] ampliar el entendimiento de lo que sucede tanto en la sociedad local como en la global [...]”¹⁸, éticos y ecológicos “La asignatura de las ciencias sociales trata cuestiones relacionadas con una distribución justa, una sociedad sostenible y da conocimientos sobre las relaciones globales”¹⁹. Estas citas nos muestran que las CS es una asignatura que se considera como una parte de un contexto en el que se interrelacionan múltiples factores. Por lo que sigue, el conocimiento descrito no se encuentra dentro de los límites de la misma disciplina sino más en las relaciones que se pueden establecer entre esta y factores éticos, ecológicos, históricos etc.

¹⁵ ”Ämnet samhällskunskap är till sin uppbyggnad och karaktär mång- och tvärvetenskapligt.” (Skolverket, 2008, p. 88)

¹⁶ ”Ämnets breda och mångfasetterade karaktär” (Skolverket, 2008, p. 88)

¹⁷ ”Ett historiskt perspektiv är ett stöd för att förklara händelser och förhållanden i nutiden och reflektera över framtiden.” (Skolverket, 2008, p. 89)

¹⁸ ”vidga förståelsen för det som sker i både det lokala och det globala samhället” (Skolverket, 2008, p. 89)

¹⁹ ”Samhällskunskapsämnet behandlar frågor som rör rättvis fördelning och ett hållbart samhälle” Skolverket, 2008, p. 88)

Movámonos al mismo apartado de las LM. En comparación con las CS, en el plan de las LM faltan las descripciones explícitas de interdisciplinariedad. De todas formas, hay ejemplos que se pueden interpretar como una manera de relacionar el conocimiento de lenguas con otras disciplinas: “La asignatura de lenguas modernas ofrece un trasfondo y una perspectiva más amplia a las diferentes expresiones culturales que rodean a los alumnos y de las cuales ellos son partícipes”²⁰. Es posible interpretar esta cita como una manera de establecer una relación entre la asignatura y la realidad de los alumnos. O sea, el conocimiento de la asignatura sirve en otros ámbitos que los alumnos experimentan en la vida cotidiana. No obstante, hay una diferencia en comparación con el plan de las CS en el que se describe el conocimiento de la asignatura como una parte de una totalidad. Las LM dan más la sensación de describir un efecto del conocimiento de lenguas. Dicho de otro modo, la cita no necesariamente describe que el conocimiento de lenguas en sí sea holístico sino más que al manejar una lengua puedes ampliar tu perspectiva del mundo. Pongamos otro ejemplo para ilustrar, las LM destacan que “encuentros con otras culturas requieren no solo un conocimiento de la lengua sino también de las condiciones culturales, políticas y sociales”²¹. Si bien esta cita muestra que la asignatura tiene en consideración otros ámbitos, no se establece una relación entre ellos. En caso de que el plan de las LM partiera de una base holística, las condiciones culturales, políticas y sociales formarían partes inseparables del mismo conocimiento de lenguas.

Sea como fuere, la mayor parte de este apartado en las LM consiste en explicaciones sobre qué es manejar una lengua y descripciones de las diferentes lenguas que se incluyen en las LM. El texto trata de profundizar en lo que es manejar una lengua y describir sus diferentes componentes. Encontramos totalidades que podrían relacionarse con el aspecto holístico pero en esos casos se habla de totalidades lingüísticas como por ejemplo: “En la asignatura se desarrolla la competencia de crear totalidades lingüísticas coherentes que en cuestión de contenido y forma van adaptándose a la situación y el destinatario”²².

Otra manera de detectar interdisciplinariedad encontramos en el apartado de *objetivos guía*. ¿Qué tipo de conocimiento se persigue? Como ya se ha anunciado, Linde concluye que el inglés es una excepción a la tendencia holística de los planes dado que el conocimiento

²⁰ ”Ämnet moderna språk ger en bakgrund till och ett vidare perspektiv på olika samhälls- och kulturyttringar som eleverna omges av och är en del av.” (Skolverket, 2008, p. 34)

²¹ ”I kontakter med andra kulturer krävs såväl kunskaper i det aktuella språket som insikter i kulturella, sociala och politiska förhållanden.” (Skolverket, 2008, p. 34)

²² ”I ämnet utvecklas även kompetensen att bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare.” (Skolverket, 2008, p. 34)

valorado es el que se sitúa dentro de la asignatura y no se fomenta una reflexión acerca de lo que es el inglés, por qué tiene la posición como lengua internacional etc. De hecho, los *objetivos guía* de inglés y las LM para la escuela primaria son idénticos así que las observaciones de Linde son igualmente válidas para las LM. Es decir, que el conocimiento que se valora en el plan de las LM es el que está dentro del ámbito de la asignatura, o sea, las destrezas lingüísticas. Pongamos una cita para ejemplificar: “[...] que el alumno [...] profundice su entendimiento de la lengua hablada en diferentes situaciones y contextos”²³. La mayoría de los objetivos siguen el mismo modelo aunque refiriéndose a otras destrezas. De todos modos, se detectan tres objetivos que no están directamente relacionados con el desarrollo de la lengua, por ejemplo: “[...] que el alumno [...] desarrolle su capacidad de planear, realizar y evaluar tareas, individualmente y en colaboración con otros”. Se podría considerarlo como un objetivo holístico por su carácter genérico²⁴, es decir, la competencia de colaboración te sirve en cualquier ámbito y en ese sentido es interdisciplinario. Los dos otros objetivos que no están relacionados únicamente con lo lingüístico tienen que ver con la competencia intercultural y de poder revisar fuentes críticamente. Estos objetivos también podríamos clasificarlos como interdisciplinarios por el hecho de que sirvan en más contextos que el lingüístico. De todas formas, ocho de once objetivos se limitan al ámbito lingüístico de la manera que hemos descrito arriba. Esto resulta en una impresión total de que el plan tenga una tendencia meramente disciplinaria, y focalizada en las destrezas, más que interdisciplinaria.

Los objetivos de las CS mantienen el hilo interdisciplinario que hemos visto en las otras partes del texto. Hay ejemplos de objetivos genéricos como por ejemplo el pensamiento crítico pero también de objetivos más amplios como “La escuela debe apuntar a que el alumno [...] desarrolle conocimientos para poder actuar en asuntos locales y globales que sean importantes para un desarrollo sostenible de la sociedad”²⁵. Esta cita es un ejemplo claro de interdisciplinaria. O sea, los conocimientos que sean importantes para el desarrollo sostenible son por definición interdisciplinarios.

²³ ”Skolan skall... sträva efter ett eleven... utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra.” (Skolverket, 2008, p. 34)

²⁴ Común a varias especies (DRAE)

²⁵ ”Skolan skall... sträva efter att eleven tillgodogör sig kunskaper för att kunna agera i lokala och globala frågor som är viktiga för ett hållbart samhälle” (Skolverket, 2008, p. 88)

Para resumir, podemos decir que las CS se describe en un contexto holístico. No solo con los ejemplos explícitos sino a lo largo de todo el texto se sitúa el conocimiento de la sociedad en un contexto más grande. En otras palabras, se relaciona el conocimiento de la sociedad con factores ecológicos, históricos, geográficos, éticos etc. para ofrecer una perspectiva “general”. Al contrario, las LM parecen moverse principalmente dentro de su ámbito tradicional en el que se valora los conocimientos dentro de la asignatura. Es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa a través de un desarrollo de las destrezas lingüísticas. Por otro lado, hay muestras de rasgos que se podrían relacionar con fines que se sitúen fuera de la asignatura como la colaboración, el deseo de “ampliar la perspectiva del mundo” y el hecho de que se dé importancia a factores sociales, culturales y políticos. De todas formas, en la mayor parte del texto el conocimiento que se persigue es el conocimiento de lenguas y la asignatura se describe sin relacionarse con otros ámbitos o factores.

3.0 Conclusiones

El punto de partida de la tesina es una investigación del Ministerio de Educación que señala una diferencia entre asignaturas en cuanto a la inclusión de la EDS en la enseñanza. De allí la pregunta principal fue ¿es posible que la EDS apele más a ciertas asignaturas? Después de haber estudiado la literatura secundaria el trabajo se delimitó a estudiar dos planes de curso y su relación ideológica con la EDS. La hipótesis es que la base ideológica de la EDS apela más a ciertas asignaturas que a otras. El objetivo fue investigar los rasgos ideológicos a fin de demostrar un desequilibrio entre diferentes asignaturas en cuanto a la posibilidad de implementar la EDS.

Si primero repasamos los dos primeros aspectos analizados podemos ver una relación clara entre las CS y la EDS. Ambas comparten la visión del rol de la educación, es decir, un enfoque *reconstruccionista* cuyo objetivo es crear ciudadanos capaces de mejorar el mundo. Aún más, las CS no solo comparten ideología con la EDS sino también hay muestras explícitas de una relación directa. Por otro lado, las LM muestran una tendencia *progresista* en cuanto a estos dos aspectos. O sea, el fin de estudiar LM está intimadamente relacionado con la adaptación a la sociedad. Se subraya la necesidad de conocer idiomas para poder formar parte de un mundo internacionalizado y cambiante. Hay una tendencia de describir el rol de la educación como subordinada a la sociedad. Es decir, no se describe que las LM sirven ni para cambiar ni para conservar la sociedad sino más para adaptar. De allí se establece la relación con el *progresismo*. En cuanto al rol del alumno hay una visión clara del alumno en el centro del aprendizaje en los dos planes.

El aspecto holístico fue elegido por ser un requisito fundamental para la EDS. Este fue el aspecto donde más diferencias se presentaron entre los planes de curso. Nos atrevemos a decir que las asignaturas no comparten la raíz epistemológica. En general, las LM no se relacionan con el mundo fuera de las lenguas sino que se describen dentro de su ámbito, es decir, el desarrollo lingüístico individual por destrezas. Esto se muestra en todos los apartados del texto. Las CS hacen todo lo contrario. Hay un hilo conductor en el plan de las CS de relacionar el conocimiento de la sociedad con otras ramas y disciplinas de la ciencia. Así la asignatura se sitúa en un contexto donde hay que tener en cuenta múltiples factores.

Si resumimos todos los resultados en relación con el objetivo y la hipótesis, nos parece haber alcanzado el objetivo de demostrar un desequilibrio entre las asignaturas en cuanto a la posibilidad de implementar la EDS y comprobado que esta apela más a las ciencias sociales. De todas formas, tenemos que hacer hincapié en que los resultados bajo ningún concepto señalan una imposibilidad para trabajar con la EDS en las LM sino que hay un desequilibrio entre los planes de curso en cuanto a la posibilidad de implementación. Las directrices suecas están diseñadas para que los profesores y alumnos decidan cómo van a alcanzar los objetivos de los planes de curso. Así que un profesor de las LM tiene la libertad de trabajar cómo quiera siempre que cumpla los objetivos. De todos modos, los resultados señalan que las CS requieren una enseñanza similar a la EDS. O sea, el plan de las CS describe su rol y sus objetivos más o menos en concordancia con la EDS así que los profesores para obtener los *objetivos guía* tendrán que trabajar en concordancia con la EDS. Aquí está la gran diferencia entre los planes de curso y sus posibilidades de implementar la EDS. El plan de las LM no promueve una enseñanza imbuida de la EDS y si un profesor elige trabajar de esa manera no es por el plan de curso sino más por iniciativa propia.

Aunque nos parece haber logrado el objetivo y comprobado la hipótesis, hay delimitaciones con el trabajo. Por ejemplo, si no se hubiera partido de las filosofías educativas hubieran salido otros resultados. Encima, se puede cuestionar la validez de estas en el mundo contemporáneo ya que se publicaron en otra época marcada por otras condiciones. Por consiguiente, sería interesante y relevante hacer una investigación sobre la utilidad de las filosofías educativas como una herramienta para analizar las escuelas actuales. No obstante, como ya se ha anunciado, se debe tener en cuenta que estas mismas filosofías están usadas por fuentes con mucho peso en el contexto, así que, no cabe duda de su relevancia.

De todas formas, usando las filosofías educativas como la base teórica, las conclusiones pueden correr un riesgo de ser simplificadas. Esto, hay que intentar evitarlo ya que al igual que las ideologías políticas, las filosofías muestran imágenes ideales que no muchas veces corresponden a la realidad. Por lo tanto, queremos subrayar que los resultados no muestran que las CS sean un ejemplo puro de *reconstruccionismo* sino más que tiene tendencias a este.

Otro aspecto sobre el que hemos reflexionado es que el análisis solo ilumina los planes de curso desde una perspectiva. Por lo que sigue, es complicado hablar de una solución al problema. O sea, hay múltiples posibles factores al hecho de que las lenguas modernas

trabajen menos con la perspectiva de la EDS. Por cierto, si se añadiera otros componentes a este análisis, por ejemplo un análisis diacrónico o un análisis de la práctica, se matizarían los resultados.

Sea como fuere, lo que este trabajo demuestra es que la base ideológica de la EDS apela más al plan de las CS que las LM. De tal manera, se ha hecho visible un obstáculo a alcanzar para incluir la perspectiva de la EDS en todas las asignaturas. Si bien no solucionaría todo, nos parecería adecuado que se cambiara el plan de las LM a un enfoque más *reconstruccionista* y holista. En cuanto a este último, es algo llamativo que las lenguas en general parecen partir de otra posición epistemológica que las otras asignaturas. Aunque hay muchos factores de tener cuenta creando los planes de curso, un cambio del tipo propuesto al menos señalaría una intención seria por parte del estado de implementar la EDS. De todos modos, este otoño se implementarán las nuevas directrices de la escuela sueca. Desgraciadamente, no hemos tenido tiempo de estudiarlas detenidamente aunque los cambios parecen pocos, así que, proponemos que se las estudie para ver si se ha acercado o alejado a la EDS.

Como ya hemos señalado en el capítulo de método, hay múltiples maneras de llevar a cabo este tipo de análisis y seguro que salen otros resultados investigando desde otra perspectiva. Como esta tesina ha tratado las condiciones teóricas para la EDS propondríamos un estudio desde una perspectiva práctica. De hecho, ya existen estudios que han hecho este tipo trabajo por ejemplo: Johansson (2008), Jordaan (2006), Aspman (2009) o Rudsberg & Öhman (2010). De todas formas, no hemos encontrado ejemplos que traten la EDS en la enseñanza de LM, así que, podría ser un buen punto de partida.

Bibliografía:

Fuentes primarias:

Skolverket, (2008). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Edita Västra Aros.

Fuentes Secundarias:

Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (2004). *Att lära för hållbar utveckling*. Stockholm: Fritzes. (Statens Offentliga Utredningar 2004:104).

Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Stockholm: Fritzes. (Statens Offentliga Utredningar 2007:28).

Björneloo, I (2008). *Hållbar utveckling – att undervisa utifrån helheter och sammanhang*. Graphycems. Navarra, Spanien.

Brameld, T (1950). *Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation*. New York: World Book Company.

Hedberg, P (2006). *Förändringens vindar. En bok om vårt nya klimat*. Stockholm: Petter Hedberg Ekologkonsult.

Hellspong, L (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Studentlitteratur, Lund.

Johansson, E (2008). *Det är ju en överlevnadsfråga*. Högskolan i Skövde.

Leal Filho, W (2009). *La educación para la sostenibilidad: Iniciativas internacionales*. Hamburg University.

Liedman, S-E (2011). *Hets: En bok om skolan*. Albert Bonniers förlag.

Linde, G (2004). *Mål och kunskapsformer i gymnasieskolans kursplaner*. Skolverket.

Myndigheten för skolutveckling (2004). *Hållbar utveckling i praktiken – Så gjorde vi på vår skola*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

ONU (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and development*. <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#I>

Skolverket (1994). *Läroplan för de obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. AB Dangårds grafiska: Ödeshög.

Skolverket (2001). *Miljöundervisning och Utbildning för Hållbar Utveckling i Svensk Skola*. Stockholm: Ingse Ellesson, Ingse & Co.

UNESCO (2006). *Framework for the UN DESD International Implementation Scheme*. Paris, Frankrike: UNESCO's workshop.

Vega Marcote, P (2007). *MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL E INTERCULTURAL PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias.

Fuentes digitales:

<http://www.oarsoaldea.net/agenda21/es/node/6>.

(20100415)

<http://www.undp.org/spanish/mdg/basics.shtml>.

(20100415)

http://www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_agenda21_36.shtml.

(20100415)

Anexo 1: La educación para el desarrollo sostenible (EDS)

En este anexo hacemos un breve resumen del contenido de la EDS. Por cierto, la EDS es un concepto que se desarrolla continuamente, así que esta no es una presentación profunda sino más una descripción general de las características claves.

El concepto de EDS se ha desarrollado a partir de la introducción del concepto de desarrollo sostenible. Dado que hasta entonces se había estudiado los problemas ambientales separadamente, la introducción del desarrollo sostenible revolucionó el movimiento ambiental. La definición de los problemas medio ambientales como interrelacionados con factores sociales y económicos hizo necesario una concepción más amplia de la problemática. En efecto, se puede decir que lo se había visto como problemas ambientales se sustituyó por el concepto de desarrollo sostenible con sus tres pilares fundamentales: el económico, el ecológico y el social.

Naturalmente, este proceso tuvo impacto en el ámbito de la pedagogía. Las tradiciones de enseñanza ambiental anteriores trataban el tema en concordancia con la ciencia, es decir, se enseñaba los resultados científicos y las maneras de vivir de una manera ecológica. No obstante, como el desarrollo sostenible concibe los problemas como interdisciplinarios se hizo necesario un cambio de enfoque. O sea, no solo se puede enseñar el aspecto ecológico sino que se debe exponer a los alumnos a todos los aspectos para ofrecerles una perspectiva general o holística.

En 1992 la ONU organizó una reunión en Río en la que se estableció la Agenda 21. En aquel documento podemos ver el nacimiento del concepto que hoy conocemos como la EDS:

La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo. Si bien la educación básica sirve de fundamento para la educación en materia de medio ambiente y desarrollo, esta última debe incorporarse como parte fundamental del aprendizaje. Tanto la educación académica como la no académica son indispensables para modificar las actitudes de las personas de manera que éstas tengan la capacidad de evaluar los problemas del desarrollo sostenible y abordarlos. La educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamiento ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible

y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones. Para ser eficaz, la educación en materia de medio ambiente y desarrollo debe ocuparse de la dinámica del medio físico/biológico y del medio socioeconómico y el desarrollo humano (que podría comprender el desarrollo espiritual), integrarse en todas las disciplinas y utilizar métodos académicos y no académicos y medios efectivos de comunicación. (http://www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_agenda21_36.shtml)

A lo largo de los años el concepto se ha ido desarrollando y en 2002 la Asamblea General de la ONU adoptó la resolución de llevar a cabo el DEDS (Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible) entre los años 2005-2014. La iniciativa tiene por objetivo implementar la perspectiva de la EDS en las instituciones escolares del mundo.

En 2006 la UNESCO publicó el Plan de aplicación internacional del DEDS. En una parte del documento encontramos las características claves de la EDS:

- *Interdisciplinariedad y globalidad*: el aprendizaje para el desarrollo sostenible debe imbuir todo el currículo, no es una materia independiente.
- *Basada en valores*: compartiendo los valores y principios del desarrollo sustentable.
- *Pensamiento crítico y para la solución de problemas*: administración a confianza en dirección de los dilemas y los desafíos del desarrollo sostenible.
- *Multi-metodológica*: palabra, arte, dramatización, debate, experiencia... diferentes procedimientos y técnicas para dinamizar los procesos educativos.
- *Participación en la toma de decisiones*: los estudiantes han de participar en las decisiones sobre cómo han de ser enseñados.
- *Importancia de lo local*: «la dirección local de las cuestiones, tanto como de la perspectiva global, y la utilización de la lengua que los estudiantes habitualmente emplean en su vida cotidiana.

(UNESCO, 2006, pp. 4-5; Leal Filho, 2009, p. 271)

Holismo

Si nos fijamos en el primer punto, encontramos la interdisciplinariedad. Esto tiene que ver con la naturaleza holística del DS. Como el desarrollo sostenible incluye todos los aspectos de la sociedad humana es necesario ejercer una enseñanza en la que los alumnos puedan ver cómo

se interrelacionan estos aspectos. Leal Filho (2009) presenta el pensamiento sistémico como una necesidad para alcanzar la perspectiva holística del DS:

El pensamiento sistémico es una forma de conocimiento que existe en todos nosotros pero que, dentro de la educación formal, tiende a ser relegada a un segundo plano y eclipsada por el pensamiento lineal. La falta de aplicación del pensamiento sistémico a menudo desemboca en soluciones a los problemas que son incompletas o erróneas. El pensamiento sistémico puede llevar a una comprensión de las causas originarias de los problemas y a soluciones más duraderas, holísticas y equitativas. (Leal Filho, 2009, pp. 274 – 275)

La perspectiva holística del DS requiere una enseñanza que fomenta el pensamiento sistémico para llegar a conclusiones holísticas. Por estas razones, es necesario que la EDS imbuya todas las asignaturas y que no sea enseñada como un tema aislado.

En el documento *Hållbar utveckling i praktiken* (2004) de la Oficina del Desarrollo de la Educación encontramos que la cuestión principal de la EDS es cómo podemos crear un mundo sostenible. En cuanto a la enseñanza, lo principal debería ser el DS independientemente de la asignatura. Es decir, que el conocimiento de la asignatura específica no es un objetivo en sí mismo. Por otro lado, las clases deberían ser planeadas a partir del propósito que los alumnos entiendan los requisitos sociales, económicos y ecológicos para un estilo de vida y una sociedad sostenibles.

Los valores democráticos del DS

Un aspecto central en la EDS es que la enseñanza sea basada en los valores democráticos del DS. En las características de la UNESCO encontramos dos puntos que se relacionan con los valores democráticos: Participación en la toma de decisiones y Basada en valores. Öhman y Östman (2004) describe que no solo es importante que los alumnos aprendan actuar en los contextos democráticos sino que también se motiven a hacerlo. Por lo tanto, opinan que la EDS no trata de preparar los alumnos para la democracia, sino que puedan "vivir" la democracia en la clase. Así la EDS es una educación democrática más que una educación sobre la democracia.

Estos aspectos implican que los alumnos estén en el centro del aprendizaje y que el profesor sea más un guía que el mandatario autoritario. El rol del profesor, es crear situaciones en las que los alumnos puedan progresar en su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto relacionado los valores del desarrollo sostenible es la promoción de la diversidad. Vega Marcote (2007) subraya esta perspectiva: “al igual que en la naturaleza, la diversidad en una sociedad humana sería tanto una causa como un resultado de la sostenibilidad” (2007, p. 543). Además, opinan que la EDS es un elemento fundamental de la promoción de una cultura común de la sostenibilidad. Es decir una cultura uniforme y de la diversidad.

Pensamiento crítico

Liedman (2011) subraya la importancia del pensamiento crítico en la escuela futura. Las tradiciones pedagógicas anteriores influidas por el conductismo han considerado a los alumnos como receptores pasivos de información. Sin embargo, en el contexto actual el problema no es conseguir información sino poder absorber y criticar para distinguir la información cualitativa y de ahí sacar conclusiones más o menos matizadas.

Aunque estas reflexiones de Liedman no provienen del contexto de enseñanza ambiental describen por qué el pensamiento crítico es punto central de la EDS. O sea, para poder cambiar el mundo a que sea sostenible debemos ser capaces de evaluar y reflexionar sobre las posibles consecuencias de diferentes alternativas. Vega Marcote (2007) lo describe de la siguiente manera “el DS como proceso exige constantes reflexiones, evaluaciones y capacidad de alterar opciones anteriores o profundizar en las mismas” (2007, p. 543)

La perspectiva ”Glocal”

Puesto que vivimos en el mismo planeta, el desarrollo sostenible debe ser tratado tanto desde una perspectiva local como global. La Oficina del Desarrollo de la Educación explica que es importante que se parta de problemas que sean relevantes y reales para los alumnos. Por consiguiente, un principio importante de la EDS es que la sociedad cercana sea el punto de partida para la enseñanza. Por otro lado, se subraya la importancia de contextualizar e iluminar los problemas locales desde perspectivas más amplias y globales. Por esta razón, se

suele hablar de la perspectiva “glocal” de la EDS. (Mydigheten för skolutveckling, 2004. p. 18)

Anexo 2: La educación para el desarrollo sostenible, una perspectiva histórica

1962: El biólogo marino, Rachel Carson, publicó su libro *Silent Spring* que trata de la conexión entre el uso de DDT y la muerte de insectos y pájaros. Se ha llamado el libro “el alarma” de los problemas medio ambientales. (Hedberg, 2006)

1972: La ONU organizó la primera conferencia a nivel mundial sobre el medio ambiente en Estocolmo. El logro más importante de esta conferencia fue que todos los participantes aceptaran el rol del ser humano en cuanto a los problemas medio ambientales y de ahí que pudiera empezar una colaboración internacional. (Björneloo, 2008, p. 16)

1977: La primera conferencia en Tbilisi sobre el rol de la enseñanza y los problemas medio ambientales. Resultó en una declaración que tuvo impacto en el contexto escolar. En el contexto sueco lo podemos notar en el plan curricular de 1980: Lgr80. (Björneloo, 2008, p. 17)

1983-87: La ONU llevó a cabo un proyecto que se iba a llamar la Comisión Mundial sobre el medio ambiente (*The World Commission on Environment and Development*). La comisión, liderada por la noruega Gro Harlem Brundtland, publicó sus resultados en 1987 en un documento que se llama Nuestro Futuro Común (*Our Common Future*) o simplemente: “El informe Brundtland”. El documento es de mayor importancia por el hecho de haber introducido el concepto del desarrollo sostenible, lo cual define como “aquél que satisface las necesidades de la generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. El documento explicó tres diferentes dimensiones del concepto: la social, la económica y la ecológica, como los pilares del desarrollo sostenible.

1992: La conferencia en Río de Janeiro, más conocida como Cumbre para la tierra, fue un logro para el ámbito internacional ya que logró aprobar tres grandes acuerdos para la colaboración internacional. Entre estos, encontramos el Programa 21 o la Agenda 21, un plan de acción para promover el desarrollo sostenible, la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, un conjunto de principios en los que se definen los derechos civiles y obligaciones de los Estados, y una Declaración de principios relativos a los bosques, serie de directrices para la ordenación más sostenible de los bosques en el mundo.

La Agenda 21 es un documento importante en el contexto de educación ya que logró dar una etiqueta común a las diferentes iniciativas en el mundo para afrontar los problemas medio ambientales. Se puede decir que el documento es revolucionario no solo por el hecho de tener una gran cantidad de participantes de organizaciones autónomas, sino también por hacer énfasis, en el plan de acción, en la colaboración de nivel local, regional, nacional e internacional. Además dedica un capítulo al rol de la educación en cuanto al alcance del desarrollo sostenible. (<http://www.un.org/spanish/conferences/cumbre&5.htm>, 20100415, 01:20)

2000: La ONU publicó la Declaración del Milenio que consiste en ocho objetivos que se intentará alcanzar para 2015:

- Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- Lograr la enseñanza primaria universal
- Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- Reducir la mortalidad infantil
- Mejorar la salud materna
- Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

(<http://www.undp.org/spanish/mdg/basics.shtml>, 20100415, 01:37)

2002: Una reunión en Johannesburgo en la que se reafirman la Agenda 21 y la Declaración del Milenio. Además, se hizo un plan de actuación sobre el DS en el que aparece una recomendación a la Asamblea General sobre la proclamación del DEDS (Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible) en 2005-2014. La Asamblea General adopta la resolución del DEDS en diciembre. (Björneloo, 2008)

2004: Una reunión en Gotemburgo: *Learning to change our World*. Los resultados del encuentro encontramos en la investigación oficial del estado sueco, SOU 2004:104.

2005: Comienza el DEDS...

