

La educación para el desarrollo sostenible: perspectivas en clave decolonial para la formación inicial docente de historia, geografía y ciencias sociales

Education for sustainable development: decolonial perspectives for initial teacher training in history, geography, and social sciences

A educação para o desenvolvimento sustentável: perspectivas decoloniais para a formação inicial de professores de história, geografia e ciências sociais

Adolfo Berríos Villarroel^I

Jaime González Gamboa^{II}

RESUMEN

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) invita a repensar la formación inicial docente. Considerando la complejidad que conlleva la enseñanza y aprendizaje del Desarrollo Sostenible (DS), se propone un enfoque para trabajar la EDS en la formación docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) en Chile. El objetivo es incentivar una práctica pedagógica que utilice los conocimientos, experiencias y sentires que suscitan las controversias que canaliza el Desarrollo Sostenible (DS) en el país como recursos para enriquecer la formación ciudadana. La metodología es una revisión bibliográfica que examina dos líneas argumentativas: la didáctica crítica como ángulo de problematización y la teoría decolonial como sustento epistémico que facilita la deconstrucción ideológica del DS. La propuesta aboga por una EDS en clave decolonial como perspectiva para descolonizar el pensamiento crítico en HGCS, así como de las actividades educativas que contribuyen a su transmisión.

Palabras claves: Decolonialidad. Educación para el Desarrollo Sostenible. Formación Inicial Docente. Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

ABSTRACT

Education for sustainable development (ESD) invites a rethinking of initial teacher education. Considering the complexity involved in teaching and learning sustainable development (SD), an approach is proposed for integrating ESD into teacher education in History, Geography, and Social Sciences (HGSS) in Chile. The objective was to promote a pedagogical practice that draws on the knowledge, experiences, and sensibilities arising from the controversies shaped by SD in the country, using them as resources to enrich citizenship education. The methodology consists of a literature

^IUniversidad Católica del Maule, Maule, Chile. Correo electrónico: adberrios@ucm.cl  <https://orcid.org/0000-0003-2984-5376>

^{II}Universidad de Talca, Talca, Chile. Correo electrónico: jaimgonzalez@utalca.cl  <https://orcid.org/0000-0001-5385-3590>

review examining two lines of argument: critical pedagogy as a lens for problematization and decolonial theory as an epistemic foundation that facilitates the ideological deconstruction of SD. The proposal advocates for an ESD approach from a decolonial perspective as a means to decolonize critical thinking in HGSS, as well as the educational activities that contribute to its transmission.

Keywords: Decoloniality. Education for Sustainable Development. Initial Teacher Training. History, Geography, and Social Sciences.

RESUMO

A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) convida a repensar a formação inicial docente. Considerando a complexidade envolvida no ensino e na aprendizagem do desenvolvimento sustentável (DS), propõe-se uma abordagem para trabalhar a EDS na formação de professores de História, Geografia e Ciências Sociais (HGCS) no Chile. O objetivo é incentivar uma prática pedagógica que utilize os conhecimentos, as experiências e as percepções suscitadas pelas controvérsias que o DS mobiliza no país como recursos para enriquecer a formação cidadã. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica que examina duas linhas argumentativas: a didática crítica como perspectiva de problematização e a teoria decolonial como fundamento epistemológico que possibilita a desconstrução ideológica do DS. A proposta defende uma ESD em chave decolonial como perspectiva para descolonizar o pensamento crítico em HGCS, bem como as atividades educativas que contribuem para sua transmissão.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Formação Inicial Docente. História, Geografia e Ciências Sociais.

CONTEXTO Y PROBLEMA

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es una política educativa supranacional coordinada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y busca concientizar a las actuales y futuras generaciones sobre los desafíos socioeconómicos y medioambientales que ocasiona la sobreexplotación de los recursos naturales. Esta política insta a los diferentes países a incluir actividades educativas que permitan avanzar hacia un modelo de desarrollo calificado como sostenible. Esto quiere decir que, sin renunciar a los imperativos del crecimiento económico, esta fórmula permitiría satisfacer las actividades productivas del presente y a su vez de las generaciones futuras con un mínimo impacto en el medioambiente (ONU, 1987).

En la hoja de ruta de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la educación tiene un rol clave para concretizar los objetivos del desarrollo sostenible (ODS), tales como: la reducción de la pobreza, la desigualdad social y de género, la mitigación del cambio climático, entre otros (UNESCO, 2015). Por tal razón, las experiencias de aprendizaje que propician las y los docentes son fundamentales para que sus estudiantes tomen decisiones conscientes y actúen responsablemente en favor de la protección del medioambiente, el crecimiento económico y el bienestar social (UNESCO, 2017; 2018).

En el caso del sistema educacional chileno, el arraigo de esta propuesta en favor de la sustentabilidad se remonta a la Ley n.19.300 de Bases Generales del Medio Ambiente (Chile, 1994). Dicha ley señala que el proceso educativo en todos sus niveles debe incluir conceptos que propicien la comprensión y toma de consciencia de los problemas ambientales. Una década más tarde, la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable (Chile, 2009b) estableció como eje estratégico del currículum universitario de las carreras de pedagogía la inclusión de contenidos y métodos de enseñanza relacionados con la EDS, así como la implementación de programas de capacitación y perfeccionamiento para docentes formadores.

Posteriormente, la Ley General de Educación n. 20.370 (Chile, 2009a) incorporó el principio de sustentabilidad en la educación nacional, estableciendo que el sistema educativo debe promover el respeto del medioambiente y el uso racional de los recursos naturales. Para el Ministerio de Educación (Chile, 2013) se trata de un tema transversal que debe estar presente en todas las disciplinas y quehaceres de la escuela, de manera de fortalecer la formación ciudadana del estudiantado mediante la toma de decisiones de los problemas sociales, ambientales, culturales y económicos que existen en el entorno.

Si bien este marco institucional incentiva la incorporación de la EDS en la formación inicial docente del país, investigaciones a nivel internacional y nacional señalan que existen vacíos en la educación universitaria. Al respecto, investigaciones realizadas en diferentes países europeos advierten que existe un déficit de estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien el desarrollo del pensamiento crítico y el cuestionamiento del futuro docente hacia los fundamentos políticos y económicos que envuelven la definición del DS (Wolff *et al.*, 2017; Pipere, 2019; Albareda *et al.*, 2019; García *et al.*, 2020; Pegalajar *et al.*, 2022).

En esta línea, estudios señalan que las prácticas educativas suelen adquirir una forma normativa focalizándose en la dimensión medioambiental a través del aprendizaje de ecogestos individuales (reciclaje, tomar una ducha corta, etc.). Por lo tanto, la reflexión sobre las repercusiones que tiene el modelo extractivista es relegada a un segundo plano limitando por un lado la comprensión de la complejidad que implica la puesta en práctica de los ODS (Barthes y Alpe, 2018; Sjögren, 2019) y, por otro lado, el desarrollo del pensamiento sistémico en cuanto permita entender la sustentabilidad como una interrelación de los factores medioambientales, económicos y sociales (Jiménez *et al.*, 2018; Varela *et al.*, 2019; Hobusch y Froehlich, 2021).

A nivel nacional, el estudio de Portela *et al.* (2020) indica que la integración de la EDS en los programas de estudios de las universidades chilenas es esporádica, por lo que el docente universitario percibe esta materia como una actividad de relleno. Con relación con los programas universitarios de formación docente, el trabajo de Berríos y Bastías (2021) revela que los estudiantes de pedagogía o magisterio valoran positivamente el DS en lo que se refiere a la protección del medioambiente, lo que genera dudas sobre su preparación para incluir en las actividades de aprendizaje los conflictos socioambientales que ocasionan la aplicación de los ODS en el entorno. Este déficit para contextualizar la práctica pedagógica limita la formación de una ciudadanía crítica capaz de elaborar argumentos propios que propicien la deliberación en los problemas de interés colectivo que conlleva la ejecución de proyectos relacionados con la sustentabilidad a nivel local y nacional (Berríos y González, 2020).

Conscientes que los valores transmitidos por la EDS limitan la comprensión de la relación entre los seres humanos y el medioambiente a las posibilidades que ofrece el sistema económico neoliberal (Asara *et al.*, 2015; Mota y Sandoval, 2016), diferentes investigaciones en educación enfatizan la necesidad de integrar las controversias que suscitan las problemáticas relacionadas con el medioambiente y el desarrollo a nivel local a fin de repolitizar el aprendizaje de ecogestos (Jickling & Wals, 2012; Barthes *et al.*, 2017; Slimani *et al.*, 2018; González y Meira 2020; Barthes, 2022; González, 2022).

Esta perspectiva crítica para incluir lo local obliga también a repensar la formación docente a partir de otros referentes teóricos que inviten a cuestionar la lógica colonial que guía la construcción del saber pedagógico y su puesta en práctica (Castillo, 2019; Johnson, 2020). Por ejemplo, la investigación de Moreno *et al.* (2020) sugiere que la teoría decolonial es una opción epistémica y metodológica que enriquece la formación del futuro docente de educación física, ya que propicia un posicionamiento ético y político a través de un quehacer pedagógico situado que legitima la diversidad cultural invisibilizada por la racionalidad dominante.

Posicionándonos desde esta perspectiva educativa y que los Estándares de la Profesión Docente consideran el DS un concepto propio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) y, por ende, implica adquirir un saber didáctico específico para abordar este contenido en la enseñanza secundaria (Chile, 2021), este artículo propone un enfoque para trabajar las temáticas relacionadas con la sustentabilidad en la formación inicial docente de esta especialidad. Este enfoque busca incentivar la reflexión sobre las herramientas que proporciona dicha formación universitaria para propiciar una actividad de aprendizaje que ayude al futuro profesorado a deconstruir la propuesta de desarrollo que transmite la sustentabilidad y de este modo, fortalecer el pensamiento crítico de sus educandos a través del debate y la argumentación.

Para este fin la propuesta sigue dos líneas argumentativas. La didáctica crítica para problematizar los contenidos relacionados con el DS (cambio climático, igualdad de género, reducción de la desigualdad social, protección del medioambiente, etc.) y así propiciar el cuestionamiento de sus cimientos ideológicos. La teoría decolonial (Dussel, Quijano, Mignolo y Grosfoguel), como herramienta epistémica que alimenta una pedagogía del otro que integra en la situación de aprendizaje las diversas formas de concebir la relación entre el ser humano y la naturaleza presentes en las comunidades educativas.

De este modo, este artículo invita a cuestionar la formación docente de HGCS con relación a la EDS, interrogando si el desarrollo del pensamiento crítico sobre esta materia proporciona herramientas que permitan deliberar y establecer acuerdos que respeten la diversidad cultural presente en el aula.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ABORDAR EL DS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

A pesar de que las cuestiones socialmente vivas, los temas controvertidos y las problemáticas socialmente relevantes surgen en contextos académicos distintos, estos enfoques convergen en una propuesta didáctica que propone utilizar los problemas latentes de la sociedad como eje articulador de la experiencia de aprendizaje.

Esta forma de abordar el contenido escolar se fundamenta en la filosofía pedagógica de John Dewey (2004). De acuerdo con este autor estadounidense, la educación debe ser entendida como una reconstrucción experiencial. Es decir, la clave del acto educativo es proporcionar experiencias reales de aprendizaje a través del contacto con el medio ambiente físico y social del entorno. Para ello se debe confrontar al educando con situaciones problemáticas que estén conectadas con su vida cotidiana. De esta manera, la articulación de la escuela con la sociedad transforma el proceso educativo en un laboratorio social, ya que incentiva la búsqueda de soluciones que permitan atender los desafíos que conlleva la vida en democracia.

Para Santisteban (2019), esta perspectiva de vincular los problemas que dividen a la sociedad con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales da como resultado dos corrientes. La primera centrada en la metodología que propone ciertos pasos o pautas para problematizar la neutralidad que suele otorgar el currículo escolar. Por ejemplo: la situación-problema. Una segunda corriente

se enfoca en el conocimiento, ya que plantea que los contenidos en historia y las ciencias sociales son temas controvertidos o problemas sociales. Es precisamente esta segunda corriente el objeto de análisis de este trabajo.

EL DS COMO PROBLEMA SOCIAL RELEVANTE

Los problemas sociales relevantes se atribuyen a la crítica del curriculum estadounidense de los años ochenta que reduce las ciencias sociales a un proceso de memorización de hechos aislados del pasado y desconectados de la realidad del presente. Esta propuesta destaca la necesidad de incorporar las cuestiones problemáticas cotidianas que generan desacuerdos en la sociedad como eje vertebrador del curriculum de ciencias sociales. El manual sobre cómo enseñar problemas sociales editado por Evans y Saxe (1996) señala que el propósito de *issues-centered education* es vincular los contenidos escolares con las cuestiones públicas que provocan tensión. Por lo tanto, el dispositivo didáctico consiste en presentar temas donde no existe una respuesta unívoca para que los docentes desarrollen opiniones bien fundamentadas y motive a los educandos participar activamente en la sociedad.

En palabras de Massialas (1996), una práctica educativa basada en problemas sociales considera la sala de clases como una microsociedad donde prevalecen diferentes puntos de vista. Por esto, la selección del contenido no emerge solo del plan de estudios y los textos escolares, sino que también del contexto social donde interactúan docentes y estudiantes. Por ende, es necesario tener presente cinco criterios: relevancia del tema para crear un nexo con las experiencias cotidianas de los actores escolares; la reflexión de modo que favorezca la discusión e interacción constante incluido el docente; el principio de acción de manera que el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo se traduzca en una actividad concreta; la viabilidad práctica de incluir el problema en el contexto escolar y curricular; y el tema o problema en cuestión debe permitir una comprensión más profunda de la realidad social de los participantes.

Según Ocampo y Valencia (2017) el vínculo con el entorno favorece el desarrollo del pensamiento social y crítico en la medida que los docentes utilicen las tensiones sociales como un medio para que los estudiantes puedan confrontar diversos puntos de vista. Por consiguiente, constituye una herramienta pedagógica que posibilita la formación de una ciudadanía comprometida capaz de tomar decisiones e intervenir consecuentemente para la transformación de la sociedad.

Asimismo, Santisteban *et al.* (2020) destacan que la enseñanza de las ciencias sociales a través de problemas sociales favorece la literacidad crítica. Es decir, considerando la cantidad de información que circula a diario y su carácter efímero, es necesario dotar a los educandos de herramientas que propicien la selección de la información para ayudarlos a identificar las ideologías que perpetúan las relaciones de poder y dominación impuestas por el orden establecido. Por lo tanto, favorecen la alfabetización crítica de los educandos ya que los incentiva a interrogar las informaciones transmitidas para detectar las creencias que condicionan una cierta manera de interpretar el mundo.

En cuanto a su aplicación para abordar temas relacionados con la sustentabilidad, el estudio de Corrales y Garrido (2020) demuestra su pertinencia para vincular los contenidos de geografía con los desafíos económicos, sociales y medioambientales que suscita a diario la puesta en práctica de los ODS. De acuerdo con estos autores este enfoque ayuda a los estudiantes a descubrir la utilidad de estos conocimientos en la medida que son movilizados para analizar situaciones del contexto inmediato.

EL DS COMO TEMA CONTROVERTIDO

Los temas controvertidos han recibido diferentes nombres. Por ejemplo, a mediados del siglo XX distintos autores se refieren a un enfoque de problemas o “problems approach” para introducir a los jóvenes en la selección y análisis de las problemáticas vinculadas con la democracia estadounidense (Quillen y Hanna, 1948 *apud* Hahn, 1996). Posteriormente, en los años sesenta, esta perspectiva incorpora la indagación reflexiva para identificar y analizar el núcleo donde se encuentran los valores e ideologías que generan conflictos en la sociedad (Massialas, 1963 *apud* Hahn, 1996; Hunt and Metcalf, 1968 *apud* Hahn, 1996).

De este modo, los temas controversiales dividen a la sociedad (Evans y Saxe, 1996). Esta división se origina por la falta de consensos frente a ciertos tópicos donde convergen explicaciones y argumentaciones diferentes que movilizan distintas creencias y valores. En otras palabras, se trata de materias que canalizan puntos de vistas en conflicto por lo que suelen ser cultural y socialmente sensibles.

Desde el punto de vista de los aprendizajes los temas controvertidos permiten conectar los contenidos curriculares de las ciencias sociales con los problemas cotidianos del entorno. Según Canal *et al.* (2012) esta conexión posibilita en los educandos descubrir el sentido de los aprendizajes escolares ya que los contenidos se transforman en un recurso que favorece la comprensión de la realidad social y estimula el desarrollo de competencias democráticas. Para Pagès y Santisteban (2011) su desarrollo en la didáctica de las ciencias sociales responde a la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y social frente a temas de actualidad que generan discrepancia en la opinión pública, de manera que contribuyan a la educación ciudadana de los educandos.

En consecuencia, abordar las ciencias sociales mediante el prisma de las controversias despierta en los educandos una mayor preocupación y participación en los asuntos públicos de la sociedad. A propósito del desarrollo de competencias ciudadanas, Pineda (2015) señala que este enfoque promueve habilidades cognitivas (capacidad de crítica y reflexión) y también cívicas (capacidad de escucha y diálogo) herramientas indispensables para aprender a tomar acuerdos. Asimismo, el análisis crítico de la realidad social favorece el desarrollo de habilidades propias de las ciencias sociales como el contraste de diversas fuentes de información, el planteamiento de hipótesis explicativas, la identificación de causas, entre otras.

A pesar de la contribución de los temas controvertidos para valorar diferentes puntos de vistas y acercar a los educandos a los argumentos que dividen a la sociedad, su trabajo en la sala de clases desafía la práctica pedagógica. En efecto, varios estudios subrayan que los docentes adoptan diferentes posicionamientos frente a los componentes ideológicos presentes en las controversias (Toledo *et al.*, 2015; Gillate *et al.*, 2022). En el caso de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales la postura del docente puede transitar entre la negación y evasión de la controversia en clases; su reconocimiento solo desde una visión; y la adopción de un enfoque equilibrado para favorecer en los estudiantes su familiarización con las discrepancias (Hess, 2004).

En consideración de las ambivalencias inherentes a la nomenclatura *sustanaible development* como una alternativa al modelo económico neoliberal, esta última postura es la que debería guiar la práctica pedagógica para ayudar a los estudiantes a analizar las controversias que ocasiona la aplicación de sus objetivos. Por ejemplo, García y Peinado (2021) sostienen la necesidad de abordar dichas incongruencias en geografía para reflexionar desde una óptica sistémica y prospectiva qué implica la construcción de una ciudadanía sostenible.

EL DESARROLLO SOSTENIBLE COMO CUESTIÓN SOCIAL (HIPER)VIVA

Las cuestiones socialmente vivas¹ (QSV) aparecen en la literatura científica francesa en los años noventa. Esta propuesta didáctica se inspira de las corrientes anglosajonas *Socio-Scientific-Issues* y *Science-Technology-Society* puesto que busca desvelar la dimensión social del conocimiento científico. Según Simonneaux (2018), en las QSV el conocimiento no se analiza únicamente desde la disciplina, sino que también considera el tejido social que envuelve dicho conocimiento para identificar los factores políticos, económicos, culturales y éticos que inciden en su producción.

De acuerdo con Legardez y Simonneux (2011) una QSV posee tres características: es una cuestión viva en los saberes y prácticas de referencia ya que son foco de polémicas entre los especialistas de diferentes disciplinas científicas y expertos profesionales. Es una cuestión viva para la sociedad puesto que suscita debates y conflictos a nivel social. Por último, es una cuestión potencialmente viva en los saberes escolares si al menos reúne una de las características anteriores ya que la vivacidad de una u otra repercute en el ámbito escolar. Es decir, es una cuestión viva en los saberes escolares porque las controversias entre especialistas ponen en duda la legitimidad científica del contenido curricular y, además, los debates en la opinión pública interpelan las representaciones sociales de los actores escolares.

A la luz de esta definición, los trabajos en didáctica de las QSV han permitido analizar dos variables capaces de condicionar la práctica pedagógica. Una variable es la naturaleza y los niveles de legitimidad de los saberes escolares en el proceso de transposición didáctica. Para Alpe (2006) esta legitimidad se constituye a través de la combinación de tres etapas: su referencia a los saberes sabios o prácticas profesionales, el trabajo de interpretación del currículo y objetivos pedagógicos que realiza el o la docente y, por último, la demanda social. De esta manera, el estudio de QSV ayuda a comprender el proceso de didactización de saberes científicos inciertos y su acomodación en los márgenes del currículo escolar.

La otra variable es el análisis del grado de vivacidad de la QSV ya que interpelan los saberes sociales de los actores escolares y, por ende, implica asumir ciertos riesgos. En relación con estos riesgos Legardez (2006) señala que el profesorado puede optar por enfriar la QSV, pero corre el riesgo de neutralizar y desproblematizar su tratamiento didáctico ocultando de paso los conflictos o, por el contrario, decide problematizar arriesgándose a deteriorar el clima escolar a causa de los debates ideológicos y valóricos. En esta línea, algunas investigaciones evidencian que la identificación de las representaciones sociales frente a temáticas sensibles de la opinión pública resulta fundamental para analizar cómo el contexto sociocultural y disciplinar del docente puede condicionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una QSV (Barthes et Alpe, 2016).

Con el objetivo de estudiar con mayor precisión el impacto de ciertos temas polémicos que conciernen a la sociedad, Legardez *et al.* (2021b) proponen el término cuestiones sociales hiper-vivas² (QShV). Las QShV, como es el caso de las temáticas vinculadas al DS, son problemas fundamentales e insoslayables puesto que representan un desafío actual y futuro para la vida en sociedad. Por tanto, plasman las dificultades que implica implementar experiencias de aprendizaje cuyo objetivo trasciende la adquisición de conocimientos, ya que también incentivan a cambiar la forma de actuar en el planeta a través de la reflexión y el compromiso social.

De este modo, las QShV se inscriben en una educación ciudadana desde una perspectiva crítica y transformadora. Adhiriendo a los principios de la pedagogía crítica su objetivo es examinar los fundamentos ideológicos y relaciones de poder que conlleva el aprendizaje de contenidos controversiales, dado que buscan desarrollar en los escolares las actitudes necesarias para participar en los debates políticos de fondo que implica la toma de decisiones ciudadanas en materia de sustentabilidad (Legardez *et al.*, 2021a).

1 Questions Socialement Vives.

2 Questions sociétales hyper-vives.

LA DIDÁCTICA CRÍTICA PARA TRABAJAR EL DS EN CLASES

En el área hispanohablante los temas controvertidos, las problemáticas socialmente relevantes y las cuestiones socialmente vivas o conflictos sociales candentes suelen utilizarse como sinónimos (Jiménez y Felices de la Fuente, 2018). A pesar de sus diferentes trayectorias académicas, estas tres propuestas coinciden en la puesta en práctica de una didáctica crítica que propone utilizar los contenidos de Historia y las Ciencias Sociales como una herramienta de transformación social. Se trata de una perspectiva crítica que favorece un soporte pedagógico que aborda los contenidos curriculares como problemas, por lo que constituye una experiencia de aprendizaje que da sentido a lo aprendido en la escuela en la medida que dichos conocimientos ayuden a cuestionar y tomar decisiones de las situaciones de su entorno sociocultural y político.

Inscribiéndose en esta corriente crítica, este trabajo defiende la necesidad de una práctica pedagógica en HGCS que favorezca la conjunción de las perspectivas didácticas descritas anteriormente para trabajar los contenidos relacionados con el DS. En este sentido, más que una defensa ortodoxa de una perspectiva didáctica en particular es más bien la suma de los recursos que aporta cada una de ellas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la educación ciudadana de los educandos.

A nuestro entender, esta suma de recursos debería concretarse en una práctica pedagógica que problematice el DS como única propuesta de solución a los desafíos socioambientales que pesan sobre el planeta. Bajo el ángulo de la didáctica crítica, los contenidos relacionados con este término se consideran un ejercicio político de formación ciudadana ya que incitan a buscar consensos en temas claves para la convivencia democrática que suelen dividir a la sociedad chilena como la gestión de recursos naturales, la educación de calidad, la desigualdad social, entre otros. En síntesis, este enfoque contribuye a interrogar los contenidos de HGCS que son movilizados en el diseño didáctico y su contribución para abordar las incertezas y discusiones que genera la aplicación de los proyectos calificados como sustentables en el país.

EL GIRO DECOLONIAL PARA EMANCIPAR LA EDUCACIÓN Y REPENSAR EL DESARROLLO SUSTENTABLE

La teoría decolonial surge a fines del siglo XX y canaliza los aportes de diferentes intelectuales provenientes desde el sur, principalmente de Latinoamérica, quienes denuncian las secuelas del sistema colonialista europeo que genera un complejo de inferioridad en los pueblos colonizados que converge en una alienación colectiva de los sujetos oprimidos en favor de la cultura blanca eurocéntrica y estadounidense.

En la Teoría de la Dependencia con los trabajos de Sergio Bagú (1992), Gunder Frank (2011), E. Wallerstein (2012), se evidencia la subordinación económica y epistémica de Latinoamérica que, provoca un dominio desde los países desarrollados que consolida un sistema-mundo basado en una relación asimétrica centro-periferia. Sistema en que predomina un capitalismo dependiente que contiene un elemento sombrío dado por el colonialismo que es necesario para la existencia de los países periféricos. Esta teoría también es considerada por Mignolo (2007), pues para él permite identificar el *diferencial de poder* que comporta el dominio de la economía y cómo esta influye en la diferencia epistémica y en la distribución del trabajo, que produce la centralidad geopolítica del conocimiento europeo y estadounidense.

La perspectiva decolonial propone la emancipación de los países relegados a la periferia del sistema-mundo en sus diferentes dimensiones: cultural, social, política, educativa y económica. Para Dussel (2014) esta emancipación se relaciona con los hechos acaecidos desde 1492 en el “encuentro” de Europa con los “otros”, pues la expansión colonial forjó las bases para el despliegue de un avance

económico e ideológico, por medio del cual surge el mito de la modernidad que sublima la violencia de la conquista a través de la promesa de libertad que los europeos traerían. En este derrotero, el hombre blanco tiene la misión moral de civilizar a los indígenas, allí donde el estado de salvajismo justificaba la violencia sacrificial que los hiciera dignos de una civilización subalterna.

En la visión de Dussel (2014) esto es una colonización cultural, pues supone una forma des-identitaria de concebir la cultura latinoamericana que se caracteriza por la elaboración de un currículo de estudio focalizado en un aprendizaje occidentalocéntrico.

LA NECESIDAD DE LA DESCOLONIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y LA CRÍTICA A LA MODERNIDAD

La colonización se fundamenta en una visión de la historia basada en una linealidad de hechos que van configurando las realidades históricas de los pueblos colonizados, justificándola sobre el sustento de la idea de modernidad. La propuesta de Mignolo (2007) contrarresta esta visión desde la concepción de una historia heterogénea, multipolar, que des-encubre la violencia radical del colonialismo cubierta por el telón de fondo de lo moderno, historia que está escrita sobre el triunfalismo que tiene como contratapa los cuerpos de los vencidos. Esta heterogeneidad como mirada hacia la historia nos permite revisar nuestros propios relatos con objeto de estudiar, reflexionar y valorar la multiplicidad de lenguas, historias y cosmovisiones de nuestra América como un ejercicio de resistencia, diferenciación y de propuesta educativa.

En sintonía con lo previo, Quijano (2014) plantea la idea de una “totalidad histórico social” que escapa a la noción homogeneizante de la historia eurocéntrica, pues se genera una red que estructura elementos heterogéneos de la existencia social con una concepción de historia discontinua y tensionada. Es decir, una relación compleja entre el todo y la parte que es recíproca donde la totalidad histórica se constituye en base a la singularidad de hechos autónomos, pero que se mueven en el sentido de esa totalidad.

Esta crítica permite comprender el desarraigo que provoca esta concepción histórica de la modernidad. Quijano (1992) explica que más allá de los elementos externos que la colonización desencadena, principalmente ejercida sobre etnias (Ethnos) consideradas inferiores, está el poder que ejerce sobre el imaginario de los dominados. Para él, la represión sistemática de ideas, valores, símbolos, imágenes, formas de conocimiento, representaciones del mundo y prácticas cotidianas que no servían al ejercicio de ese poder, provocan que los saberes eurocéntricos influyan en la forma de configurar las sociedades, el modo de adquirir conocimiento y en la autoconcepción peyorativa del colonizado.

Con relación a esto, Grosfoguel (2007) comenta que la cultura nordista después de la violenta destrucción llevada a cabo en los primeros años de la conquista traspasa a los conquistados una matriz de conocimiento que niega su identidad. En palabras de Quijano (1992) este proceso inaugura un paulatino proceso de universalización de una estructura cognoscitiva que, primero, se pondrá en manos de las élites dominantes para constituirse como eje de la concepción del poder al que las clases dominadas y, seducidas por ese poder, debían aspirar. En segundo lugar, los subyugados reproducen esas lógicas de poder para (supuestamente) emanciparse, no obstante, profundizan la dominación expresada fundamentalmente en la discriminación racial.

El marco de esta hegemonía cognoscitiva, política, económica y social del colonialismo es la racionalidad moderna representada por la lógica cartesiana del *cogito ergo sum*. Según Quijano (1992), el enraizamiento de la cultura europea genera en los colonizados una nueva manera de entender y validar el saber desde un soliloquio metafísico que emana un conocimiento objetivo. Esta idea reductiva que transmite la racionalidad eurocéntrica deja fuera la intersubjetividad e instaura una epistemología que invita a aprehender el nuevo mundo desde una totalidad cognoscitiva.

La racionalidad moderna constituye el pilar fundamental del sistema-mundo que es a la vez capitalista y global. Este opera desde una estructura colonial de carácter tripartito que incluye el poder, el saber y el ser; el primero, alude a la interrelación entre diversas formas de explotación y dominación — trabajo, género (Lugones, 2011) y raza —; el segundo, se relaciona con la función epistemológica y la hegemonía en la producción de conocimiento que provoca la episteme nordista y, el tercero, se refiere al impacto de la experiencia colonizante en las mentalidades subalternas. Así, esta racionalidad actúa en la vida cotidiana como un mecanismo de control y exclusión que da cuenta de una homogeneización epistémica, lingüística, etno-racial, laboral y cultural (Quijano, 2014).

Desde la óptica decolonial es clave la visión ético-política de Dussel (2014) sobre el *otro*. Esta releva la perspectiva de la superación del sistema formal de la ley fetichizada que genera dominación pues no responde a la liberación de pobres, excluidos y oprimidos. Este *otro* hace visible una matriz basada en la solidaridad que la acción del samaritano encarna como eje de un sujeto político vigoroso que integra, acoge e incluye a los que no están dentro de su orbe de conocimiento. Asimismo, este es crucial para visibilizar, representar y crear condiciones pedagógicas de la alteridad, basada en la potenciación del *nosotros* que impregna el proceso pedagógico.

De esta forma, se confronta una lógica de poder basada en una episteme que promueve la *razón colonial* y el contenido emancipatorio de la modernidad ilustrada donde el ser humano a través del saber debía liberarse de sus encadenamientos para asumir su mayoría de edad. Sin embargo, esta episteme que se implanta sobre la multiplicidad de pueblos que son parte de este vasto territorio llamado Abya Yala — tierra en plena maduración y de sangre vital — paradójicamente margina sus propias formas de aprehender la realidad a cambio de la legitimación que les da la categoría de ser civilizados.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL DEL OTRO

Es menester entonces tomar la historia discontinua y rota de los descendientes del Abya Yala y desde esa singularidad violenta y subyugada, mirar nuestra raíz con un criba emancipador, es decir, suspendiendo “la verdad” transmitida entre generaciones para imaginar nuestra propia libertad. Emancipación que se manifiesta en repensar la condición de ser mestizos y protagonistas de relatos, cosmovisiones y enseñanzas vinculadas con los ancestros, pero no desde una perspectiva romántica del aborígen, más bien como una matriz de saber que es necesaria revalidar para avanzar hacia una pedagogía decolonial que incite al docente a cuestionar el diseño y ejecución de la práctica educativa.

En palabras de Walsh (2013) y Ortiz *et al.* (2018), esta praxis pedagógica decolonial problematiza los saberes occidentales, así como el sesgo colonial que deslizan las prácticas educativas, pues consolidan un saber universal y hegemónico. La pedagogía decolonial interroga hasta qué punto la educación escolar participa en la transformación de la sociedad. Esta interrogante es clave para reinterpretar la historia del mundo hasta aquí conocida, ya que evidencia por una parte el carácter sacrificial de una fracción de la población mundial y, por otra parte, la necesidad que la educación resignifique formas de conocimiento que son inherentes a las comunidades y territorios.

Así, el proceso de formación desde una perspectiva decolonial simboliza una crítica a la modernidad como dispositivo de control social y de una razón que desde sus albores niega al otro, pues genera la dominación del imaginario de los conquistados mediante pautas para acceder a las representaciones del mundo y a su conocimiento. Sin embargo, esta crítica no implica desconocer la relación con Occidente, sino que apela a la de-construcción de esta relación para reformular las bases de un sistema de pensamiento con un arraigo ético-político, donde el otro sea parte de una nueva convivencia basada en el respeto a la diferencia.

Desde la pedagogía decolonial es relevante desvelar que la modernidad tiene un lado oscuro: la colonialidad. Esta herida colonial (Mignolo, 2007) experimentada y aprendida por aquellas comunidades que han sido subyugadas por la racionalidad moderna se expresa en un totalitarismo epistémico que representa la huella viva del menoscabo, surgiendo así la opción de la pedagogía decolonial como una forma propia para enfrentar la modernidad y su nueva promesa de libertad expresada en el DS.

Por lo tanto, esta práctica pedagógica busca construir una ciudadanía otra que permita resignificar este concepto contrarrestando su verticalidad con una praxis decolonial horizontal que aporte a la transformación de la realidad. La pedagogía decolonial del otro problematiza el corazón de la modernidad expresado en una idea de autonomía desarrollada a partir de experiencias educativas eurocéntricas y estadounidenses, para configurar y materializar su propia emancipación: la libertad de reconocer y valorar nuestras experiencias de saber.

MODERNIDAD, MODERNIZACIÓN Y DESARROLLO SUSTENTABLE

La relación entre modernidad, neocolonialismo, modernización y desarrollo en perspectiva de la relación histórica con los colonizadores genera posibilidades de comprensión que nos permiten observar cómo estas lógicas se sofistican y mantienen en el presente a través de formas de reproducción de la cultura expresadas en una educación bancaria y funcionalista. De esta forma, es necesario examinar la relación entre modernidad y sus diversas manifestaciones, tamizadas por la crítica decolonial, para ver las dimensiones en que estos dispositivos operan en el concepto de DS que transversalmente es aplicado en la educación colonizante.

Las transformaciones radicales que vivimos en la primera mitad del siglo XX a nivel político, económico, social, tecnológico y educativo son decisivas, pues definen un modelo de desarrollo basado en el mercado como principio articulador de las dinámicas sociales y educativas, donde el control de los precios, el endeudamiento de los Estados y la sujeción económica de los individuos configura un *suprapoder*. Este se articula a partir del flujo de grandes capitales interconectados globalmente a través de la centralización de decisiones en instituciones que rebasan la figura del Estado y las elecciones democráticas.

Aquí, la educación considerada como la principal creadora de significados, valores, costumbres y hábitos, se constituye como la base que transmite la libertad por medio de las capacidades que permitan aportar a la creación de los proyectos de vida de cada persona. En este punto, la modernidad se materializa como modernización al sostener un orden planetario a partir de instituciones supraestatales que dan las directrices para mantener ese poder, surgiendo de este modo, la idea del DS como una forma de enfrentar el desastre climático que el mismo modelo neoliberal ha profundizado.

Por consiguiente, la EDS impulsada por la UNESCO es el resultado de la presión que ejercen en materia educativa las instituciones económicas, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) cuyo propósito es entronizar el mantra neoliberal del crecimiento económico. Ello implica interiorizar la modernidad neocolonial para reafirmar una relación de poder asimétrica en que los países subalternos deben adoptar, adecuar y aplicar “irreflexivamente” políticas educativas para enfrentar los desafíos que provoca el imperativo de la urgencia climática, que en el fondo oculta el problema substancial alojado en el mismo modelo que las promueve.

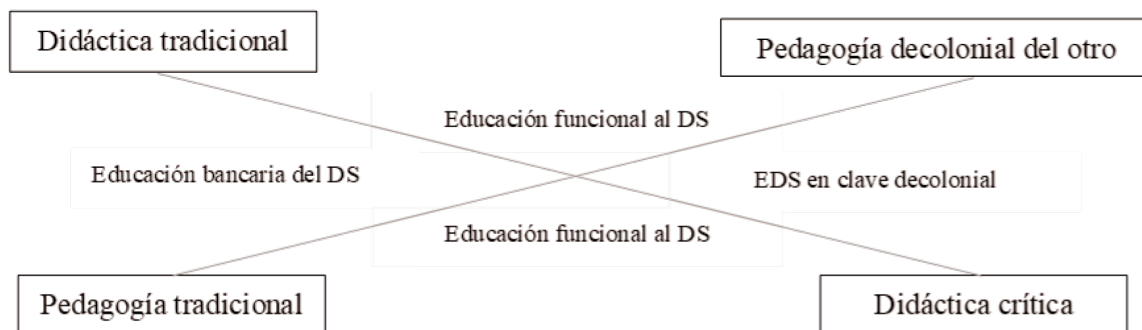
HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE EN CLAVE DECOLONIAL

En base a la literatura revisada esta investigación propone un enfoque didáctico-pedagógico que invita a repensar las experiencias de aprendizaje relacionadas con el DS desde una perspectiva

decolonial. Esta visión cuestiona el discurso homogeneizador que se otorga a este término en la formación inicial docente de HGCS y busca contribuir a la descolonización epistémica de las prácticas educativas promovidas por las instituciones estatales e internacionales en este ámbito. Esta propuesta relativiza la hegemonía de un supuesto saber global que instalan las directrices en materia de sustentabilidad, intencionado una reflexión pedagógica que considere la subordinación del otro como un fenómeno educativo. De este modo, el actuar pedagógico del futuro docente implica asumir un posicionamiento político e ideológico con respecto al DS para que sus actividades educativas valoren las subjetividades y conocimientos invisibilizados, por el eurocentrismo y “americanocentrismo” del currículo escolar, generando un contraste crítico entre estos planteamientos.

Para explicar el contenido del modelo en cuestión, este estudio se apoya en la Figura 1 que es el resultado del cruce de las dos líneas argumentativas desarrolladas en los apartados anteriores. Por un lado, el enfoque didáctico para abordar las temáticas relacionadas con la sustentabilidad y, por otro lado, la postura epistemológica que envuelve a la propuesta pedagógica del docente. La intersección de ambos ejes entrega pistas que ayudan a identificar las características de las prácticas formativas y su posible impacto en los aprendizajes de los educandos.

Figura 1 – Modelos de educación para el desarrollo sostenible en la formación inicial docente de historia, geografía y ciencias sociales.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 1, una de las características que suele adquirir la enseñanza y aprendizaje de este tipo de contenidos es una educación bancaria del DS. Siguiendo las ideas de Freire (2004), este tipo de educación es producto de una didáctica y pedagogía tradicional que conciben el proceso educativo de manera transmisiva y memorística que restringe la alfabetización crítica del educando. Como resultado, las actividades educativas relacionadas con la sustentabilidad adquieren un carácter expositivo donde se transmite de manera unilateral una serie de informaciones que excluyen todo tipo de cuestionamiento hacia este plan. Por lo que el rol del educando es archivar y reproducir una serie de actitudes y comportamientos favorables al DS. En particular, de gestos individuales relacionados con la protección del medioambiente.

Esta perspectiva reproductora que predomina en los aprendizajes obedece a la supuesta neutralidad de la disciplina pedagógica, por lo que el docente asume una actitud indiferente frente a las relaciones de poder y las contradicciones que trae consigo el DS. Así, carente de una propuesta didáctica que problematice los fundamentos políticos y económicos que sustentan este plan global, la neutralidad que guía la práctica del docente arraiga en las mentes colonizadas del estudiantado los argumentos del poder hegemónico como: la necesidad de alcanzar la meta del desarrollo, la explotación eficiente de los recursos naturales, el crecimiento económico, entre otros.

Por consiguiente, en esta metodología que desfavorece la crítica y la reflexión, los conocimientos provenientes de la historia, la geografía y las ciencias sociales se utilizan más bien para validar al DS como única salida posible a la crisis que experimenta la relación sujeto-naturaleza. En este sentido, se pierde la oportunidad para evaluar desde un punto de vista histórico y geográfico el impacto de la racionalidad moderna y colonial, impuesta por el norte colonizador y su responsabilidad en el cambio climático, la desigualdad de género, el aumento de la pobreza, la destrucción de los ecosistemas, etc.

Siguiendo con la interpretación de la Figura 1, la educación funcional al desarrollo sustentable representa una etapa intermedia. Si bien incorpora metodologías que invitan a desarrollar una serie de habilidades indispensables para favorecer el trabajo autónomo y activo del estudiante, las ideologías subyacentes que sustentan la propuesta de sustentabilidad de las Naciones Unidas no son cuestionadas. Apoyándose en estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el análisis de casos, en la situación de aprendizaje se utiliza el DS como un recurso para reflexionar sobre los desafíos socioeconómicos y medioambientales de interés nacional, por ejemplo: la transición energética y la búsqueda de nuevas fuentes de energía. Por tal razón, la práctica educativa es funcional a la agenda neoliberal que guía a la economía mundial y el sistema político en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. En otras palabras, este tipo de prácticas se convierte en el caballo de Troya para validar el orden y exclusión establecido por la cultura hegemónica.

Asimismo, en un esfuerzo por problematizar el contenido, la práctica educativa suele aludir a los saberes, prácticas y formas de comprender la realidad perteneciente a los pueblos originarios como ejemplo de un modo de vida sustentable o amigable con la naturaleza. No obstante, pese a que la exportación de este tipo de saberes a la sala de clase propicia la sensibilización de los estudiantes sobre las controversias que genera la aplicación de la racionalidad económica de la sustentabilidad en los territorios gestionados por las comunidades originarias, su utilización como recurso se realiza desde la interpretación que otorga la historia oficial de la cultura dominante. Esta descontextualización hacia el saber ancestral conlleva el riesgo de generar en los escolares una representación romántica de las cosmovisiones de los pueblos originarios. Por tal motivo, se pierde la oportunidad de construir a partir de sus significados un pensamiento crítico que analice la propuesta de modernidad que canaliza el DS como una neocolonización del saber.

En la educación para el desarrollo sustentable en clave decolonial la problematización del contenido es el resultado de un enfoque holístico donde los conocimientos y experiencias cotidianas sobre el DS se abordan de manera conjunta. Este enfoque toma en consideración la naturaleza colonizadora de este concepto, así como la opresión y exclusión sobre la otredad que provoca la máxima del desarrollo focalizado en el crecimiento económico. Por lo tanto, se traduce en una praxis pedagógica que es el resultado de una reflexión previa que integra, desde su condición de subordinación, los saberes y prácticas marginadas por la racionalidad moderna, así como las incertezas de la pauta recomendada por la ONU. Siguiendo las palabras de Arias y Ortiz (2019) la praxis pedagógica del docente se convierte en un acto de insurrección, ya que obliga a tomar distancia de la herencia colonial transmitida por los contenidos curriculares para diseñar una situación de aprendizaje donde docente y discentes decodifiquen sus creencias sobre los temas de actualidad relacionados con el DS.

Este acto de insurrección implica examinar el sustento epistemológico que orienta el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia, por intermedio de una perspectiva decolonial que ayude a valorar la otredad cultural desde el lugar periférico que le otorga el relato histórico oficial. Así, la remoción del lugar histórico que ocupan los otros en el imaginario colectivo es un aliciente para introducir un relato discontinuo que estimule la reflexión sobre la responsabilidad que tiene la racionalidad hegemónica en la educación actual.

Esta reflexión conlleva también revisar el componente crítico que entrega la enseñanza de la HGCS a la formación ciudadana a través de la inclusión de las otras formas de comprender la realidad relegadas por el saber letrado occidental. En este sentido, la perspectiva decolonial del DS abre la posibilidad para cuestionar el arquetipo de ciudadanía mandado por los estados nacionales y propone otras rutas donde se incluyan las comunidades, sus historias, identidades y cosmovisiones como protagonistas fundamentales en la construcción de un proyecto colectivo alternativo que permita afrontar los desafíos globales que tiene el planeta.

En consecuencia, el reto pedagógico para la descolonización del pensamiento crítico en la EDS no se reduce exclusivamente a lo cognitivo (conocimientos, metodologías), sino más bien en tomar conciencia del sesgo ontológico, epistémico y cultural de los marcos de referencia históricos y sociales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender la realidad (De Oliveira *et al.*, 2015). Dicho sesgo focalizado en lo cognitivo busca solucionar las imperfecciones del sistema, subestimando el saber generado por las experiencias de aquellos colectivos invisibilizados por el orden capitalista-colonial que transmite el DS para propiciar una praxis ciudadana que dé cabida a las representaciones, subjetividades e historicidad de los grupos marginados.

CONCLUSIÓN

Dado que la formula del DS parece agravar la tensión social y ecológica que provoca la máxima del crecimiento económico, es fundamental descolonizar la formación inicial docente de HGCS a través de un enfoque didáctico y pedagógico que otorgue más espacio a las otras formas de pensar, sentir y comprender que son actualmente excluidas por la concepción de sustentabilidad que se desprende del informe Brundtland. Esta abertura en las prácticas educativas de esta asignatura es una oportunidad para cuestionar qué se entiende y cómo se desarrolla el pensamiento crítico cuando se aborda este contenido y sus temáticas afines (cambio climático, reducción de la pobreza, etc.). Por lo tanto, para construir una sociedad distinta se necesita otro sistema de formación docente que ayude a descolonizar cómo el futuro profesional concibe el pensamiento crítico de manera que la educación escolar contribuya a multiplicar y contrastar los significados en vez de encerrarse en aquellos instituidos por la matriz colonial. A nuestro juicio, este paso es vital para avanzar hacia una EDS intercultural que permita co-construir epistemologías alternativas y así favorecer tanto la descolonización del conocimiento como las metodologías educativas que facilitan su transmisión.

REFERENCIAS

- ALBAREDA, Sílvia; GARCÍA, Esther; JIMÉNEZ, Rocío; SOLÍS, Carmen. Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish universities. **Sustainability**, Basilea, v. 11, n. 18, p. 4927, 2019. <https://doi.org/10.3390/su11184927>
- ALPE, Yves. Quelle est la légitimité des savoirs scolaires? In: LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence (org.). **L'école à l'épreuve de l'actualité**: Enseigner les questions socialement vives. Paris: ESF, 2006. p. 233-246.
- ARIAS, María; ORTÍZ, Alexander. **Currículo decolonial**: prácticas curriculares y colonialidad de la educación. Santa Marta: Unimagdalena, 2019.
- ASARA, Viviana; OTERO, Iago; DEMARIA, Federico; CORBERA, Esteve. Socially sustainable degrowth as a social-ecological transformation: repoliticizing sustainability. **Sustainability Science**, Japón, v. 10, n. 3, p. 375-384, 2015. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0321-9>

BAGÚ, Sergio. **Economía de la sociedad colonial**: ensayo de historia comparada de América Latina. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Grijalbo, 1992.

BARTHES, Angela. Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement? **Éducation et socialisation**, Francia, n. 63, 2022. <https://doi.org/10.4000/edso.18744>

BARTHES, Angela; ALPE, Yves. **Utiliser les représentations sociales en éducation**: Exemple de l'éducation au développement durable. Paris: L'Harmattan, 2016.

BARTHES, Angela; ALPE, Yves. Les «éducations à», une remise en cause de la forme scolaire?, **Carrefours de l'éducation**, Francia, v. 45, n. 1, p. 23-37, 2018. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>

BARTHES, Angela; LANGE, Jean-Marc; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»**. Paris: l'Harmattan, 2017.

BERRÍOS, Adolfo; BASTÍAS, Lady. Aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 20, n. 43, p. 113-128, 2021. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios7>

BERRÍOS, Adolfo; GONZÁLEZ, Jaime. Educación para el desarrollo sustentable en Chile: deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. **Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 20, n. 2, p. 570-600, 2020. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41664>

CANAL, Marta; COSTA, Daniel; SANTISTEBAN, Antoni. El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? In: ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco; SANTISTEBAN, Antoni (org.). **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales**. Sevilla: Díada, 2012. v. 1, p. 527-535.

CASTILLO, Rodrigo. Repensando otras formas de educar: hacia la construcción de una formación docente crítica, decolonial e incluyente. In: TORRES, Rosa; LOZANO, Daniel (org.). **La formación de docentes en América Latina**: perspectivas, enfoques y concepciones críticas. Buenos Aires: CLACSO, 2019. p. 82-105.

CHILE. **Ley Sobre Bases Generales del Medioambiente n. 19.300**. Chile: Ministerio del Medio Ambiente, 1994. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30667>. Acceso en: 20 ene. 2023.

CHILE. **Ley General de Educación n. 20.370**. Chile: Ministerio de Educación, 2009a. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acceso en: 20 ene. 2023.

CHILE. **Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable**. Chile: Ministerio del Medio Ambiente, 2009b. Disponible en: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1406>. Acceso en: 30 mar. 2023.

CHILE. **Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable**. Chile: Ministerio de Educación, 2013. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/585>. Acceso en: 20 abr. 2023.

CHILE. **Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales**: educación media. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación

e Investigaciones Pedagógicas, 2021. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>. Acceso en: 5 dic. 2023.

CORRALES, Mario; GARRIDO, Jacinto. Los Objetivos del Desarrollo Sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la geografía. Una experiencia de gamificación en 1º de ESO. **Didacticae**, Barcelona, v. 9, n. 3, p. 7-23, 2020. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.7-24>

DE OLIVEIRA, Vanessa; STEIN, Sharon; AHENAKEW, Cash; HUNT, Dallas. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, Toronto, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

DEWEY, John. **Democracia y educación**: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur y descolonización**. Buenos Aires: Docencia, 2014.

EVANS, Ron; SAXE, David. **Handbook on teaching social issues**. Washington, D.C.: NCSS, 1996.

FRANK, Andre Gunder. **World accumulation, 1492–1789**. Nueva York: Monthly Review Press, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCÍA, Antonia; PEINADO, Matilde. Formación crítica para una ciudadanía sostenible: un acercamiento a los ODS en el master del profesorado de la UJA. *In*: GRANADOS, Jesús; MEDIR, Rosa (org.). Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible. España: Octaedro, 2021. p. 227-239.

GARCÍA, Esther; JIMÉNEZ, Rocío; AZCÁRATE, Pilar. Education for sustainability and the sustainable development goals: pre-service teachers' perceptions and knowledge. **Sustainability**, Basilea, v. 12, n. 18, p. 1-19, 2020. <https://doi.org/10.3390/su1218774>

GILLATE, Iratxe; CASTRILLO, Janire; LUNA, Ursula; IBÁÑEZ, Alex. Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del Proyecto 1936 en la formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, Leioa, v. 28, n. 1, p. 51-58, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.002>

GONZÁLEZ, Edgar. L'éducation relative à l'environnement sous l'ère néolibérale : ombres et lumières à l'heure du changement climatique. **Éducation et socialisation**, Francia, n. 63, p. 1-14, 2022. <https://doi.org/10.4000/edso.18133>

GONZÁLEZ, Edgar; MEIRA, Pablo. Educación para el cambio climático ¿Educar para el clima o para el cambio? **Perfiles Educativos**, México, D.F., v. 42, n. 168, p. 157-174, 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>

GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global 21. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 63-78.

HAHN, Carole. Research on issues-centered social studies. *In*: EVANS, Ron; SAXE, David (eds.). **Handbook on teaching social issues**. Washington, D.C.: NCSS, 1996. p. 35-51.

HESS, Diana. Controversies about issues in controversial democratic education. **Political Science & Politics**, Cambridge, v. 37, n. 2, p. 257-261, 2004. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>

HOBUSCH, Ulrich; FROEHLICH, Dominik. Education for sustainable development: impact and blind spots within different routes in Austrian teacher education. **Sustainability**, Basilea, v. 13, n. 21, p. 11585, 2021. <https://doi.org/10.3390/su132111585>

JICKLING, Bob; WALS, Arjen. Debating education for sustainable development 20 years after Rio: a conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. **Journal of Education for Sustainable Development**, Ahmedabad, v. 6, n. 1, p. 49-57, 2012. <https://doi.org/10.1177/097340821100600111>

JIMÉNEZ, María; FELICES DE LA FUENTE, María. Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, Extremadura, n. 3, p. 87-102, 2018. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>

JIMÉNEZ, Rocío; GARCÍA, Esther; CARDEÑOSO, José. La sostenibilidad curricular como marco teórico de reflexión en la formación inicial de profesores de ciencias de secundaria. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 95, p. 30-42, 2018. <https://doi.org/10.12795/IE.2018.i95.03>

JOHNSON, Daniel. Los estudios curriculares como conversación internacional. Notas desde el sur. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 345-352, 2020. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.55434>

LEGARDEZ, Alain. Enseigner des questions socialement vivas. Quelques points de repères. In: LEGARDEZ, Alain; SIMONNEUX, Laurence (org.). **L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions socialement vivas**. Paris: ESF, 2006. p. 19-32.

LEGARDEZ, Alain; CADET, Maryse; JEZIORSKI, Agnieszka. L'éducation au politique sur des questions socialement vivas (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). **Éducation et socialisation**, n. 63, 2021a. <https://doi.org/10.4000/edso.18473>

LEGARDEZ, Alain; JEZIORSKI, Agnieszka; CADET, Maryse. Panorama des études francophones sur des questions vivas socio-environnementales dans une perspective didactique. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, Extremadura, n. 9, p. 59-78, 2021b. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.59>

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEUX, Laurence. **Développement durable et autres questions d'actualité: Questions socialement vivas dans l'enseignement et la formation**. Dijon: Éducagri, 2011.

LUGONES, María. Hacia un feminismo decolonial. **Revista La Manzana de la Discordia**, Cali, v. 6, n. 2, p. 105-119, jul.-dic. 2011. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>

MASSIALAS, Byron. Criteria for issues-centered content selection. In: EVANS, Ron; SAXE, David (org.). **Handbook on teaching social issues**. Washington, D.C.: NCSS, 1996. p. 54-60.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MORENO, Alberto; TORO, Sergio; GÓMEZ, Fernando. Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. **Retos**, Jaén, v. 37, p. 605-612, 2020. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>

MOTA, Laura; SANDOVAL, Eduardo. La falacia del desarrollo sustentable, un análisis desde la teoría decolonial. **Iberoamérica Social**, Sevilla, v. 6, p. 89-104, 2016. <https://www.researchgate.net/>

publication/326391158_La_Falacia_del_Desarrollo_Sustentable_un_Analisis_desde_la_Teoria_Decolonial. Acceso en: 20 abr. 2023.

OCAMPO, Luisa; VALENCIA, Santiago. Los problemas sociales relevantes: enfoque transdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, Extremadura, n. 4, p. 60-75, 2019.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). **Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo**. ONU, 1987. Disponible en: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf. Acceso en: 17 nov. 2023.

ORTÍZ, Alexander; ARIAS, María; PEDROSO, Zaira. Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. **Revista Ensayos Pedagógicos**, Heredia, v. 13, n. 2, p. 201-233, jul.-dic. 2018. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación primaria. In: SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan (org.). **Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria**. Madrid: Síntesis, 2011. v. 1, p. 85-102.

PEGALAJAR, María; BURGOS, Antonio; MARTÍNEZ, Estefanía. Educación para el desarrollo sostenible y responsabilidad social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 40, n. 2, p. 421-437, 2022. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>

PINEDA, José. Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 33, n. 2, p. 353-367, 2015. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>

PIPERE, Anita. Journal of teacher education for sustainability after the UN decade of education for sustainable development: exploring for the future. **Journal of Teacher Education for Sustainability**, Daugavpils, v. 21, n. 1, p. 5-34, 2019. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0002>

PORTELA, Norka; POZA, María; JUYENT, Mercè; COLLAZO, Leslie; SOLÍS, Carmen; BENAYAS DEL ÁLAMO, Javier; GUTIÉRREZ, José. Estrategia de investigación-acción-participativa en la formación del profesorado universitario en educación para la sustentabilidad: Academy Sustainability Latinoamérica. Estrategia de investigación-acción-participativa en la formación del profesorado universitario en educación para la sustentabilidad: Academy Sustainability Latinoamérica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 24, n. 3, p. 99-123, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Revista Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Bien vivir: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 847-859.

SANTISTEBAN, Antoni. La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. **El Futuro del Pasado**, Salamanca, v. 10, p. 57-79, 2019. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

SANTISTEBAN, Antoni; DÍEZ, María; CASTELLVÍ, Jordi. Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. **Culture and Education**, España, v. 32, n. 2, p. 185-212, 2020. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>

SIMONNEAUX, Jean. **La démarche d'enquête**: une contribution à la didactique des questions socialement vives. Dijon: Éducagri, 2018.

SJÖGREN, Hanna. More of the same: A critical analysis of the formations of teacher students through education for sustainable development. **Environmental Education Research**, Londres, v. 25, n. 11, p. 1620-1634, 2019. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675595>

SLIMANI, Melki; LANGE, Jean-Marc; AZZOUNA, Atf. Le projet pédagogique-didactique de socialisation: perspective d'une socialisation démocratique pour l'enseignement-apprentissage des questions environnementales et de développement. **Éducation et Socialisation**, Francia, n. 50, 2018. <https://doi.org/10.4000/edso.5106>

TOLEDO, Maria; MAGENDZO, Abraham; GUTIÉRREZ, Virna; IGLESIAS, Ricardo. Enseñanza de los temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 1, p. 275-292, 2015. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development**. Paris: UNESCO, 2015. Disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transforming>. Acceso en: 20 abr. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Education for Sustainable Development Goals: learning objectives**. Paris: UNESCO, 2017. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>. Acceso en: 20 abr. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education**. Paris: UNESCO, 2018. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176>. Acceso en: 20 abr. 2023.

VARELA, Mercedes; ARIAS, Azucena; VEGA, Pedro. Educar para el cambio y la sostenibilidad: Evaluación de una propuesta de aprendizaje experiencial para formar al profesorado en formación inicial. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 32, n. 2, p. 57-73, 2019. <https://doi.org/10.21814/rpe.15303>

WALLERSTEIN, Immanuel. **World-systems analysis: an introduction**. Durham: Duke University Press, 2012.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial, entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. (Serie Pensamiento Decolonial.) p. 23-68.

WOLFF, Lili; SJÖBLOM, Pia; HOFMAN-BERGHOLM, Maria; PALMBERG, Irmeli. High performance education fails in sustainability? A reflection on finnish primary teacher education. **Education Sciences**, Basilea, v. 7, n. 1, p. 32, 2017. <https://doi.org/10.3390/educsci7010032>

Cómo citar este artículo: BERRÍOS VILLARROEL, Adolfo; GONZÁLEZ GAMBOA, Jaime. La educación para el desarrollo sostenible: perspectivas en clave decolonial para la formación inicial docente de historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, v. 31, e310048, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310048>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Agência Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento/FONDECYT de Iniciação Nº 11220207 “A educação para o desenvolvimento sustentável na formação inicial docente: competências para o ensino de temas controversos em História, Geografia e Ciências Sociais”.

Contribuciones de los autores: Escrita – Primeira Redacción, Obtención de Financiamiento, Conceptuación, Investigación: Berríos, A. Escrita – Revisión y Edición, Investigación: González, J.

Declaración de disponibilidad de datos: No se informó sobre el uso de datos; no se utilizaron datos de investigación.

SOBRE LOS AUTORES

ADOLFO BERRÍOS VILLARROEL es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Aix-Marsella (Francia). Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica del Maule (Chile).

JAIME GONZÁLEZ GAMBOA es doctor en Filosofía por la Universidad de Chile (Chile). Académico adjunto de la Universidad de Talca (Chile).

Recibido el 12 de diciembre de 2023

Revisado el 24 de febrero de 2025

Aprobado el 14 de marzo de 2025

Editor responsable: Maria Alfredo Moreira  <https://orcid.org/0000-0002-0699-1197>