

La Educación para el Desarrollo Sustentable en la formación inicial docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en clave decolonial

Adolfo Berríos Villarroel, Universidad Católica del Maule

Jaime González Gamboa, Universidad de Talca

Resumen:

Este estudio es una propuesta para trabajar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en la formación docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) en Chile. Propuesta que tiene un doble propósito: aportar a un contrato pedagógico que incorpore los conocimientos, prácticas y sentir de los distintos contextos socioculturales y propiciar una propuesta didáctica que favorezca la integración de las controversias que canaliza el Desarrollo Sostenible (DS) en el país. Esta propuesta cruza dos líneas argumentativas: las políticas educativas aplicadas en el sistema educativo chileno y la teoría decolonial como sustento epistémico y cedazo que facilite la deconstrucción pedagógica en este ámbito. A modo de conclusión este trabajo aboga por una EDS en clave decolonial como propuesta formativa que permitiría por un lado descolonizar la práctica pedagógica del futuro docente de la especialidad y, por otro lado, enriquecer el pensamiento crítico a través de la inclusión de la otredad cultural presente en el aula.

Palabras claves: Decoloniedad; Formación inicial docente; Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Introducción

La Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) es la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan generar un estilo de vida que contribuya al bienestar presente y futuro de la humanidad (UNESCO, 2018). Por lo tanto, la educación escolar debe propiciar actividades de aprendizaje que contribuyan a generar un modelo de desarrollo sostenible (DS) capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas.

En consideración que la educación es una pieza clave para avanzar hacia los objetivos del desarrollo sostenible (ODS), el objetivo cuatro Educación de calidad, equitativa e inclusiva de la Agenda 2030, pone de manifiesto la necesidad de incorporar la EDS en los planes de formación docente. En otras palabras, las experiencias de aprendizaje que genera el docente son fundamentales para la adquisición de conocimientos y actitudes que permitan reducir la pobreza, la desigualdad social y de género, proteger los ecosistemas terrestres y marinos, entre otros (UNESCO, 2015).

Aunque la inclusión de la EDS en el currículo universitario de estudiantes de magisterio permite sensibilizar a las y los futuros docentes sobre este tema (García-González et al., 2020; Hofman-Bergholm, 2018), aún existen debilidades en cuanto a las metodologías de enseñanza para trabajar estos contenidos en la formación universitaria. Por un lado, algunos estudios mencionan que las prácticas educativas suelen adquirir una forma normativa que se focaliza en el aprendizaje de ecogestos individuales (reciclaje, tomar una ducha corta, etc.) favorables a la protección del medioambiente (Barthes y Alpe, 2018). Este tipo de aprendizajes limita el desarrollo del pensamiento sistémico y no favorece la interrelación de las dimensiones sociales, económicas y medioambientales que conlleva pensar la sustentabilidad (Varela-Losada et al., 2019; Jiménez-Fontana et al., 2018).

Por otro lado, distintas investigaciones indican que existe un déficit de estrategias activas de enseñanza en la formación inicial que propicien el desarrollo del pensamiento crítico en el futuro docente sobre las ideologías y valores cercanos al neoliberalismo que envuelven a los

ODS (Pegalajar-Palomino et al., 2022; Albareda-Tiana et al., 2019). Por este motivo, la EDS constituye un reto en la educación superior ya que invita a repensar en las competencias profesionales necesarias para atender la demanda internacional en materia de sustentabilidad y, por consiguiente, en las metodologías para preparar a los futuros profesores.

En consideración del protagonismo que otorga el sistema educacional chileno a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) en la enseñanza del DS (Mineduc, 2019; 2018; 2016), esta propuesta tiene como objetivo desarrollar una perspectiva crítica que explore las controversias e incertidumbres que genera el DS a nivel local. Para ello, la propuesta se apoya en la teoría decolonial (Dussel, 2016) como una herramienta epistémica que permitiría deconstruir los cimientos ideológicos del desarrollo sustentable. Apoyándose en esta teoría, se pretende incentivar la reflexión acerca de las competencias que debería entregar la formación inicial docente para el diseño de prácticas pedagógicas en HGCS que integren las otras formas de concebir la relación entre el ser humano y la naturaleza presentes en las comunidades educativas y su entorno.

La EDS en Chile

En Chile el DS se arraiga en la década de los noventa en un Ministerio de Educación (MINEDUC) que experimenta las consecuencias de las políticas neoliberales aplicadas durante la dictadura militar. En este contexto, el discurso de la política pública en favor de la sustentabilidad se impone progresivamente y reorienta las distintas experiencias de educación ambiental llevadas a cabo hasta ese momento en favor del DS.

Paralelamente, inspirándose en el principio de sustentabilidad el país inicia la construcción de la institucionalidad ambiental. De este modo, el año 1994, la Ley n°19.300 de Bases Generales del Medio Ambiente (1994) dará vida a la Comisión Nacional de Medioambiente (CONAMA) que asume la conducción de programas educativos relacionados con el DS. Posteriormente, la CONAMA será reemplazada por el Ministerio del Medio Ambiente (MMA) y será este ministerio quien estará a cargo de la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable (2009). Este plan entrega algunas directrices metodológicas para orientar las prácticas educativas relacionadas con la sustentabilidad como el desarrollo del pensamiento sistémico, la toma de decisiones, la disposición a actuar, etc.

El año 2009 la Ley General de Educación n° 20.370 (2009) incluye la sustentabilidad como uno de los principios que guían el sistema educacional del país y destaca que el proceso de enseñanza debe fomentar la protección del medioambiente y el uso eficiente de los recursos naturales del país. Adoptando este principio, el MINEDUC (2013) señala que la EDS tiene un carácter transversal, por tanto, debe abordarse en todas las asignaturas escolares y actividades del establecimiento educativo. En este sentido, el DS se presenta como un recurso de aprendizaje que invita a reflexionar y tomar decisiones sobre los problemas sociales, económicos y medioambientales presentes en el entorno educativo.

Ahora, aunque la sustentabilidad está presente en el institucionalidad ambiental y educacional del país diferentes estudios a nivel nacional ponen en duda el impacto de las actividades de aprendizajes relacionadas con este tema. Por un lado, Salinas (2016) señala que los programas educativos como el Sistema Nacional de Certificación de Establecimientos Educativos (SNCAE) están supeditados a la voluntad de los docentes y equipo directivo, por lo que su implementación es discontinua a mediano y largo plazo. En esta línea de críticas, Berríos y Martínez (2016) subrayan la naturaleza moralista que tiene este tipo de proyectos educativos que acentúan la sensibilización hacia el medioambiente a través de gestos o comportamientos individuales, en desmedro de saberes disciplinarios que ayuden a los escolares a examinar desde una perspectiva crítica las tensiones ideológicas que moviliza el concepto de DS.

A nivel de la educación superior, Portela et al. (2020) señalan la irregularidad de la inclusión de la EDS en el currículo universitario y la falta de compromiso de las casas de estudios para integrar esta materia en las actividades académicas. En el caso de los programas de formación docente, Berríos y Bastías (2021) señalan que si bien el DS está presente a través de la Responsabilidad Social Universitaria este tipo de actividades no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico acerca de los problemas socioambientales e intereses políticos que conlleva la implementación de los ODS a nivel local y nacional.

En el caso del currículo escolar de enseñanza secundaria, Berríos et al. (2021) señalan que, si bien la asignatura de HGCS propone abordar el DS desde una perspectiva multidimensional, las actividades de aprendizaje tienen un carácter neutral y consensual que no favorece la inclusión de las controversias que despierta entre los actores de la sociedad civil. Así mismo, Toledo et al. (2015) subrayan la falta de competencias entre los docentes de esta especialidad para abordar los disensos que genera la sustentabilidad. En otras palabras, por el momento la

EDS en Chile favorece una ciudadanía inocua que carece de competencias ciudadanas para reflexionar y discutir sobre la concentración de los recursos naturales del país en manos de ciertas empresas privadas y el rol que asume el Estado para avanzar hacia una redistribución más equitativa de las ganancias que conllevan dichas actividades económicas (Berríos y González, 2020).

El giro decolonial para emancipar la Educación para el Desarrollo Sustentable

La teoría decolonial emerge a fines del siglo XX canalizando los aportes de diferentes intelectuales provenientes desde el sur, principalmente de Latinoamérica, como Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, entre otros. Esta corriente de pensamiento se apoya en autores de raíz afro como Frantz Fanon (1983) quien en la década del sesenta denuncia las secuelas del sistema colonialista europeo que genera un complejo de inferioridad identitaria en los pueblos colonizados que, se traduce en una alienación de los oprimidos en favor de las representaciones y prácticas eurocéntricas. Asimismo, la Teoría de la dependencia con los trabajos de Sergio Bagú, E. Wallerstein, Gunder Frank, evidencia la subordinación económica y epistémica de Latinoamérica desde la instalación de la economía colonial, reafirmado un sistema mundo (Wallerstein, 2010) en base a las nuevas “prácticas” que el neoliberalismo instala.

El decolonialismo propone la emancipación de los países relegados a la periferia del sistema-mundo en sus diferentes dimensiones: cultural, social, política y económica. Para Dussel (2016) esta emancipación se justifica por la categoría de conquistado que otorga el relato histórico oficial a Latinoamérica, ya que desde 1492 en el “encuentro” de Europa con los otros surge el mito de la modernidad que considera a la cultura del hombre blanco europeo como superior a las distintas cosmovisiones preexistentes. Por consiguiente, el primero tiene la misión moral de civilizar a los indígenas, es decir, la historiografía eurocéntrica presenta el descubrimiento de América como un fruto de la modernidad, por tanto, los diversos pueblos indígenas a la llegada del europeo reciben una nueva cultura de manera violenta, violencia que es un sacrificio necesario para educar y salir de la barbarie.

Esta forma de concebir la historia repercute en lo que Dussel (2015; 2016) califica como colonización cultural, que es una forma des-identitaria de concebir la cultura latinoamericana que se caracteriza por la elaboración de un currículo de estudio focalizado en el aprendizaje de la cultura europea y estadounidense que hace necesario articular una visión propia donde se valore el pensamiento y cultura ancestral.

La des-colonización epistemológica: una crítica a la modernidad

Con relación al desarraigo cultural e identitario que provoca esta concepción de la modernidad, Quijano (1992; 2014) sostiene que más allá de los elementos externos que la colonización desencadena ejercido sobre razas, etnias y naciones consideradas inferiores, está el poder que ejerce sobre el imaginario de los dominados. Para este autor la represión sistemática de ideas, valores, símbolos, imágenes, formas de conocimiento, representaciones del mundo y prácticas cotidianas que no servían al ejercicio del poder colonial, provocan que los saberes eurocéntricos influyan en la forma de configurar el control social, el modo de adquirir conocimiento y la autodefinición del colonizado.

A propósito de esto, Grosfoguel (2007) comenta que la cultura nordista después de la violenta destrucción desplegada al inicio de la conquista entroniza en los conquistados una matriz de saber que niega la identidad de éste. En palabras de Quijano (1992) este proceso inaugura un paulatino proceso de universalización de una estructura cognoscitiva que, primero, ejercerán los grupos hegemónicos para erigirse como referentes del poder al que las clases dominadas debían aspirar. En segundo lugar, los subyugados reproducen esas lógicas de poder para “emanciparse”, no obstante, profundizan la lógica de dominación, pues predomina la discriminación racial y un modelo arraigado sobre la base del sacrificio de los conquistados.

El marco que estructura este poder cognoscitivo, político, económico y social del colonialismo es la racionalidad moderna representada por la lógica cartesiana del *cogito ergo sum*. Para Quijano (1992), la implantación de la cultura europea genera en los colonizados una nueva manera de entender el conocimiento. En consecuencia, el objeto junto con ser una realidad externa al sujeto-individuo también tiene una naturaleza diametralmente opuesta a la del sujeto. Este reduccionismo deja fuera la intersubjetividad del conocimiento y lo aísla de la totalidad social, pues niega al otro, absorbiéndolo en un mecanismo epistémico que “aprehende el nuevo mundo desde la totalidad hegemonzadora” (Quijano, 1992, P. 16).

Así, la racionalidad moderna constituye el eje fundamental del sistema mundo que implica un capitalismo globalizado. Sistema que opera desde una estructura colonial que incluye el poder, el saber y el ser. El primero, refleja la interconexión entre diversas formas de explotación y dominación (trabajo, género y raza); el segundo, implica la función epistemológica y la producción de conocimiento que provoca la visión nordista, y el tercero, se refiere a las experiencias colonizantes y su impacto en las mentalidades subalternas. Por ende, en la vida cotidiana se materializa como un mecanismo de control y exclusión que da cuenta de una homogeneización de carácter epistémica, lingüística, etno-racial, laboral, cultural, entre otras (Quijano, 2014).

Una educación “otra” del ciudadano

El propósito del pensamiento decolonial para Dussel es la *potencia afirmativa* en que lo político y la política se constituyen como campos de praxis estratégicas para que las instituciones sean entes que reafirman la vida y no que la supriman. La *praxis* es entendida en el sentido que lo plantea Sánchez Vásquez (1915-2011), como una acción constitutiva para transformar la realidad (interhumana, realidad física), por consecuencia, no es un momento posterior a un diseño teórico previo, sino el punto desde el cual se sitúa la subjetividad en el mundo con una perspectiva de la totalidad (Dussel, 2014, P. 193).

En el diálogo que Dussel establece con la tradición teológico-política, reivindica la prolífica relación entre la teología vista desde la filosofía política, para revitalizar desde un enfoque interpretativo textos cuya racionalidad y contenido simbólico tienen relevancia para una comunidad política (Dussel, 2014, pp. 14-15). En este campo de acción Dussel va a *Las Epístolas* de Pablo de Tarso, en las cuales este cuestiona el concepto de ley imperante en tiempos de *Jeshúa*, ya que impera la *Lex* romana, la *toráh* judía y las ortodoxias de ese entonces, las cuales convergían en una ley apegada a la formalidad. El argentino habla de “fetichización” de esta, pues se distancia de su sentido original, materializado en que los pobres, débiles y oprimidos -los otros- tengan un medio efectivo para acceder a su fe y a prácticas emancipadoras.

En este contexto, la interpretación de la parábola del *Buen Samaritano* (Lucas, 10, v. 25-37) que hace Dussel es significativa, considerando que el hombre extranjero que es asaltado,

desnudado y “molido” a palos en las afueras de Jericó no es atendido ni por el sacerdote ni por el Escriba hebreo, ya que la totalidad ontológica de ese orden no lo permitía, sin embargo, sí es atendido y curado por el Samaritano, parte del pueblo enemigo de los hebreos de ese entonces, también de raíz semita.

La idea de este otro en la visión de Dussel, releva la perspectiva de una metafísica semita de la superación del sistema formal de la ley, para desplazar la totalidad ontológica en que impera la idea de fraternidad débil, para hacer visible una perspectiva ético-metafísica basada en la radicalidad de la alteridad y, por tanto, instalando la solidaridad fuerte como eje de un sujeto político vigoroso que integra, acoge e incluye a los que no están dentro de su orbe de conocimiento: pobres, excluidos, oprimidos y subordinados.

Por tanto, esta perspectiva permite reflexiones y caminos para repensar el sistema político-económico y, educativo, como germen para las transformaciones, porque permite una apertura del mundo hasta aquí conocido evidenciando, por una parte, el carácter sacrificial de una fracción importante de la población mundial y, por otra parte, la necesidad de hacer visibles estas realidades y, en cuanto han sido marginadas, de hacer patente su propia producción de conocimiento para ser sujetos políticos que construyen sus políticas y, en lo educativo, que sean críticos para reconocer los intersticios que la historia tradicional ha dejado soterrados para ser protagonistas de sus procesos educativos.

Esto supone comprender que la educación en clave decolonial está intrínseca y extrínsecamente vinculada con la crítica a la historia eurocéntrica y a la modernidad como dispositivo de control social y de cimentación de una razón metafísica y orgánica que, en sus albores niega al otro y genera unas pautas para acceder al conocimiento y a las representaciones del mundo, en base a la dominación del imaginario de los indígenas y en general de los conquistados. Lo expresado no desconoce que la relación con occidente se reduce a la pura negación, sino que también a la de-construcción (Berríos y González, 2020) que permita elaborar las bases para un sistema de pensamiento con un arraigo ético-político, en que el otro sea parte constitutiva de una convivencia basada en el diálogo, la cooperación y el respeto por la diferencia del otro en cuanto otro: la transmodernidad propuesta por Dussel (2016).

Con el enfoque de una educación decolonial es necesario develar que la modernidad tiene un lado oscuro: la colonialidad que sólo puede ser experimentada por aquellos que han sido

subyugados, a saber, el tercer mundo -América originaria, África, Indostán, el mundo islámico y la antigua cultura china- (Mignolo, 2016) que ha sufrido *la herida colonial* (Mignolo, 2011) expresada en sexismo (Lugones, 2011), racismo, patriarcalismo, todos estos desembocando en la huella viva del menoscabo. Con esto surge la *opción decolonial* como una visión de las ciencias sociales y de la filosofía, para enfrentar la modernidad y su promesa de libertad, autonomía y emancipación, que han sido levantadas sobre el cuerpo mutilado del tercer mundo y sus carencias.

La EDS en clave decolonial:

La EDS en clave decolonial contribuye a generar una praxis educativa que opera desde los bordes puesto que el dispositivo pedagógico considera la diversidad de modos de vivir, sentir, ser y estar presentes en el aula. Por consiguiente, propone una situación de aprendizaje focalizada en la problematización del contenido que invita a movilizar los saberes de la HGCS en conjunto con los “otros” saberes, a menudo excluidos por la matriz colonial de la racionalidad moderna. Surge de esta forma un enfoque holístico que integra los conocimientos y subjetividades que emergen de las experiencias cotidianas que perciben los estudiantes sobre distintas actividades que tienen el calificativo de sustentable presentes en su entorno.

La problematización implica construir una situación de aprendizaje donde el contenido a enseñar se contextualiza en función de las cuestiones de actualidad. Esta contextualización conlleva tomar en cuenta las experiencias de los estudiantes para decodificar sus creencias. Por lo tanto, este ejercicio contribuye a visualizar el arraigo político y económico que justifican los ODS.

El enfoque holístico que nace del cruce entre los ODS y la pedagogía decolonial favorece la emancipación de los actores educativos. Por una parte, esta emancipación ayuda a desenmascarar el sesgo colonizador presentado como objetividad que transmite el ideario del desarrollo y, por otra parte, otorga a la práctica del docente un componente ético-político pues ayuda a cuestionar hasta qué punto su trabajo es una pieza más de la lógica homogeneizadora del sistema económico dominante. Así pues, desde este ángulo las prácticas educativas proporcionan las bases epistemológicas para estructurar un pensamiento crítico que interroga los pilares eurocéntricos de la educación escolar y cómo dichos pilares deslegitiman otras formas de educar y aprender. Por lo que esta forma de comprender la

educación ayuda a configurar otras formas de convivencia ciudadana que tomen en cuenta la diversidad de maneras de pensar y hacer.

Conclusión

Los problemas relacionados con la sustentabilidad obligan a repensar las prácticas pedagógicas en HGCS y por supuesto, la formación de los docentes en estas materias y los cimientos neo-colonizadores sobre los que se instala el DS. Por consiguiente, creemos que para romper con la cultura escolar que limita los aprendizajes a los márgenes de la escuela y de paso, transforma la práctica del docente en una mera reproducción de la matriz colonial dominante es necesario que la formación inicial de estudiantes de magisterio entregue herramientas epistémicas que permitan a los futuros profesores y profesoras deconstruir los cimientos ideológicos del saber enseñar hasta aquí instalados. Este paso se revela fundamental para descolonizar las situaciones de aprendizaje de manera que inviten a pensar críticamente el presente a través de la inclusión de la diversidad de modos de vivir, sentir, ser y estar presentes en el aula.

Referencias

- Albareda-Tiana, Silvia, García-González, Esther, Jiménez-Fontana, Rocío y Solís-Espallargas, Carmen (2019), "Implementing Pedagogical Approaches for ESD in Initial Teacher Training at Spanish Universities", *Sustainability*, 11(18), 4927, <https://doi.org/10.3390/su11184927>
- Barthes, Angela et Alpe, Yves (2018), « Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire? », *Carrefours de l'éducation*, 45, pp. 23-37.
- Berrios-Villarroel, Adolfo, Orellana-Fernández, Rosa, Bastías-Bastías, Lady (2021), "Desarrollo sostenible y currículo chileno de enseñanza secundaria: ¿Qué proponen los programas escolares?", *Revista Electrónica Educare*, vol. 25, num. 1, pp.1-23.
- Berrios-Villarroel, Adolfo y Bastías-Bastías, Lady (2021), "Aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable", *Revista de Estudios y Experiencia en Educación, REXE*, 20(43), vol. 20, num. 43, pp. 113-128.
- Berrios-Villarroel, Adolfo y González-Gamboa, Jaime (2020), "Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), vol.2, num. 2, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41664>
- Berrios, Adolfo y Martínez, Enrique (2016), "Quelques pistes pour gagner le pari de l'Éducation au développement durable au Chili", *Education Relative à l'Environnement -Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 13, num. 2, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.4000/ere.801>
- Dussel, Enrique (2015), "Argumentos en favor de la filosofía de la liberación (Discusión con A. Cortina)". En Marcelo Lobosco, *La Antifilosofía en la escuela media y la universidad*, Editorial Biblos, Buenos Aires, pp. 21-27.
- Dussel, Enrique (2016), *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*, Argentina, Akal
- Fanon, Frantz, (1983), *Los condenados de la tierra*. México, D. F. Ed. FCE.

García-González, Esther, Jiménez-Fontana, R. and Azcárate, Pilar (2020), "Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge", *Sustainability* 12, (18), 7741, <https://doi.org/10.3390/su12187741>

Gobierno de Chile (2009), Ley General de Educación n° 20370, de 12 de septiembre, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043> (consulta: 20 de enero 2023)

Gobierno de Chile (1994), Ley Sobre Bases Generales del Medioambiente n° 19300, de 9 de marzo, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30667> (consulta: 20 de enero 2023)

Grosfoguel, Ramón (2007), "Descolonizando los Universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Colombia, Vol. 1, pp. 63-78

Hofman-Bergholm, Maria (2020), « Changes in Thoughts and Actions as Requirements for a Sustainable Future: A Review of Recent Research on the Finnish Educational System and Sustainable Development », *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), pp.19-30, <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0012>

Jiménez Fontana, Rocío, García González, Esther y Cardeñoso, José (2018), "La Sostenibilidad Curricular como marco teórico de reflexión en la formación inicial de profesores de ciencias de secundaria", *Investigación en la Escuela*, 95, pp. 30-42, <http://www.investigacionlaescuela.es/articulos/R95/R95-3>

Lugones, María (2011), "Hacia un feminismo decolonial". Revista *La manzana de la discordia*, Julio - Diciembre, Vol. 6, Num. 2, pp. 105-119

Mignolo, Walter (2007), *La idea de América Latina*, España, Ed. Gedisa.

Mignolo, Walter (2008), "La opción decolonial". Revista *letral*, número 1. PP. 3-22

Ministerio del Medio Ambiente (2009), Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable, Santiago de Chile, MMA, en: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1406>

Ministerio de Educación (2019), Bases curriculares de 3° y 4° medio, Santiago de Chile, MINEDUC, en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf (consulta: 20 de diciembre 2022).

Ministerio de Educación (2018), Bases curriculares Primero a Sexto Básico, Santiago de Chile, MINEDUC, en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf (consulta: 20 de diciembre 2022).

Ministerio de Educación (2016), Bases curriculares 7°básico a 2°medio, Santiago de Chile, MINEDUC, en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf (consulta: 20 de diciembre 2022).

Ministerio de Educación (2013), Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable, Santiago de Chile, MINEDUC, en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/585>

Pegalajar-Palomino, María, Burgos-García, Antonio y Martínez-Valdivida, Estefanía. (2022), "Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática", *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), pp. 421-437, <https://doi.org/10.6018/rie.458301>

Portela-Blanco, Norka, Poza-Vilches, María de Fátima, Juyent-Pubil, Mercè, Collazo-Expósito, Leslie, Solís-Espallargas, Carmen, Benayas del Álamo, Javier, Gutiérrez-Pérez, José (2020), "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*, Vol. 24, Num. 3, pp.99-123.

Quijano, Anibal (1992), "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad", *Perú Indígena*, Vol. 13, Num. 29, pp. 11-20.

Quijano, Anibal (2014), "Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad-descolonialidad del poder". Buenos Aires, CLACSO, 2014. ISBN: 978-987-722-018-6

Salinas-Cabrera, Denisse (2016), "Educación ambiental para el desarrollo y consumo sustentable en Chile. Una revisión bibliográfica", *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, Num.2, pp. 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.3>

Toledo-Jofré, María, Magendzo-Kolstrein, Abraham, Gutiérrez-Gianella, Virna, Iglesias-Segura, Ricardo (2015), "Enseñanza de los temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores", *Estudios Pedagógicos*, Vol. 41, Num. 1, pp.275-292.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018), « Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. United Nations », en : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176> (consulta: 04 de abril 2023).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015), « Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development », en : <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transforming> (consulta 17 de noviembre 2022).

Varela-Losada, Mercedes, Arias-Correa, Azucena, Vega-Marcote, Pedro (2019), “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*, 32(2), pp. 57-73.

Wallerstein, Immanuel (2010), “Crisis estructurales”. En *New Left Review*, n.º 62, mayo/junio, Akal.