
**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES: APUNTES PARA UN
CURRÍCULUM EN CLAVE DECOLONIAL**

Adolfo Berríos Villarroel y Jaime González Gamboa

RESUMEN

Si bien la inclusión de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en el currículo de la formación inicial docente es clave para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tales como el abordaje del cambio climático, la desigualdad social, y la brecha de género, entre otros, distintas investigaciones cuestionan los valores subyacentes cercanos al neoliberalismo que transmiten las actividades curriculares en dicha materia. Considerando el protagonismo que otorga la política educativa chilena a los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) en la enseñanza de estos contenidos, el ensayo discute hasta qué punto la racionalidad crítica y emancipatoria del currículo favorece una pedagogía del reconocimiento del otro, que revalorice la otredad cultural como herramienta de análisis para abordar la actual crisis socioecoló-

gica. Desde la perspectiva de la teoría decolonial, la reflexión entrega pistas para contrarrestar la racionalidad instrumental y técnica que impregna el currículo de la EDS y las actividades de aprendizaje que sirven de soporte para la transmisión del conocimiento hegemónico asociado al desarrollo sostenible. Las conclusiones abogan por una EDS en clave decolonial, que permita al docente en formación indagar acerca de los fundamentos de la ideología dominante que estructuran su formación curricular. Este cuestionamiento es fundamental para problematizar el rol subalterno asignado por la narrativa histórica a los conocimientos, cosmovisiones y subjetividades vinculadas a la otredad epistémica, así como para agudizar la crítica a la aplicación irrestricta del paradigma del desarrollo, ya que este constituye parte del problema de fondo.

Introducción

Hoy la discusión sobre el currículo de la formación inicial docente (FID) cobra relevancia debido a las demandas que ejerce EDS coordinada por

la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La EDS se fragua progresivamente durante el Decenio de una Educación para el

Desarrollo Sostenible (2004-2014), periodo donde la UNESCO incita a incluir el DS como objetivo clave del sistema educativo. Adhiriendo a la máxima del informe Brundtland (1987), la EDS se

presenta como una herramienta indispensable para formar una ciudadanía con conocimientos, habilidades y actitudes que permitan alcanzar el desarrollo social y económico de la población sin descuidar la

PALABRAS CLAVE / Decolonialidad / Educación para el Desarrollo Sostenible / Formación Inicial Docente / Geografía y Ciencias Sociales / Historia /

Recibido: 22/05/2024. Modificado: 31/01/2025. Aceptado: 01/02/2025.

Adolfo Berríos Villarroel (Autor de correspondencia). Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Aix-Marsella, Francia. Máster en Historia, Filosofía y Didáctica de las Ciencias, Universidad de

Montpellier, Francia. Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Chile, Chile. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Dirección: Pasaje Hipólito Irigoyen 1531, Talca, VII

Región del Maule. e-mail: adberrios@ucm.cl.
Jaime González Gamboa. Doctor en Filosofía con mención en Política y Moral, Universidad de Chile, Chile. Magíster en Axiología y Filosofía Política,

Universidad de Chile, Chile. Licenciado en Filosofía por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales, ARCIS, Chile. Profesor adjunto, Universidad de Talca, Chile. e-mail: jaimgonzalez@utalca.cl.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN HISTORY, GEOGRAPHY, AND SOCIAL SCIENCES: NOTES FOR A DECOLONIAL CURRICULUM

Adolfo Berríos Villarroel and Jaime González Gamboa

SUMMARY

While the inclusion of Education for Sustainable Development (ESD) in the initial teacher training curriculum is key to achieving the Sustainable Development Goals, such as addressing climate change, social inequality, and the gender gap, among others, various studies question the underlying values closely linked to neoliberalism that are conveyed through curricular activities in this field. Considering the prominence that Chilean educational policy grants to History, Geography, and Social Sciences (HGSS) teachers in teaching these contents, this essay discusses the extent to which the critical and emancipatory rationality of the curriculum fosters a pedagogy of recognizing the other, revaluing cultural otherness as an analytical tool to address the current socio-ecological crisis. From the

perspective of decolonial theory, this reflection provides insights to counteract the instrumental and technical rationality that permeates the ESD curriculum and the learning activities that serve as a framework for transmitting hegemonic knowledge associated with sustainable development. The conclusions advocate for a decolonial approach to ESD, enabling teachers in training to explore the foundations of the dominant ideology that shape their curricular formation. This questioning is essential to problematize the subordinate role assigned by historical narratives to knowledge, worldviews, and subjectivities linked to epistemic otherness, as well as to deepen the critique of the unrestricted application of the development paradigm, since it constitutes part of the underlying problem.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS: NOTAS PARA UM CURRÍCULO DECOLONIAL

Adolfo Berríos Villarroel e Jaime González Gamboa

RESUMO

Embora a inclusão da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no currículo da formação inicial de professores seja fundamental para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como o enfrentamento das mudanças climáticas, da desigualdade social e da disparidade de gênero, entre outros, diversos estudos questionam os valores subjacentes fortemente ligados ao neoliberalismo que são transmitidos pelas atividades curriculares nessa área. Considerando o protagonismo que a política educacional chilena concede aos professores de História, Geografia e Ciências Sociais (HGCS) no ensino desses conteúdos, este ensaio discute até que ponto a racionalidade crítica e emancipatória do currículo promove uma pedagogia de reconhecimento do outro, valorizando a alteridade cultural como ferramenta analítica para abordar a atual cri-

se socioecológica. A partir da perspectiva da teoria decolonial, esta reflexão apresenta caminhos para combater a racionalidade instrumental e técnica que permeia o currículo da EDS e as atividades de aprendizagem que servem como base para a transmissão do conhecimento hegemônico associado ao desenvolvimento sustentável. As conclusões defendem uma abordagem decolonial da EDS, permitindo que o professor em formação investigue os fundamentos da ideologia dominante que moldam sua formação curricular. Esse questionamento é essencial para problematizar o papel subalterno atribuído pelas narrativas históricas aos conhecimentos, cosmovisões e subjetividades vinculadas à alteridade epistêmica, bem como para aprofundar a crítica à aplicação irrestrita do paradigma do desenvolvimento, já que este constitui parte do problema de fundo.

protección del medioambiente (UNESCO, 2017).

La UNESCO (2020) destaca que la EDS debe ser una prioridad en el currículo de la FID, ya que las prácticas pedagógicas de los docentes son clave para alcanzar los diez y siete Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), tales como la igualdad de género, la reducción de la pobreza, la protección de los ecosistemas, entre otros.

A pesar de que estudios internacionales señalan que la

inclusión de la EDS en el currículum de la FID ha permitido sensibilizar a los futuros docentes en temas prioritarios como el cambio climático (García *et al.*, 2020; Hofman, 2020), la concepción de su matriz curricular genera debates (Barthes y Lange, 2024; Barthes *et al.*, 2022).

Según Theys (2020), el DS no es un concepto científico que responda a una disciplina en particular, sino más bien un término que alude a un proyecto de desarrollo con valores

cercanos al neoliberalismo económico. Por lo tanto, su inclusión en la formación docente supone el riesgo latente de una posible instrumentalización ideológica en favor de una visión tecnocrática para interpretar la relación entre los seres humanos y la naturaleza (González, 2022; García *et al.* 2022).

Al respecto, Barthes y Alpe (2018) sostienen que estos propósitos subyacentes constituyen el currículum oculto de la EDS, ya que transmiten

ciertos principios (responsabilidad, solidaridad, etc.) y exhortan a cambiar los comportamientos cotidianos a través de ecogestos (reciclaje, ahorro de agua potable, etc.) considerados *a priori* favorables al medioambiente.

En relación a la incorporación de la EDS en el ámbito universitario chileno, el primer paso fue la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable (Ministerio del Medio Ambiente, 2009) que instó a las universidades del

país a integrar contenidos y metodologías en el currículo de la FID. Más tarde, la Ley de Educación Superior N° 21.091 (2019) estableció que las instituciones de educación superior deben entregar competencias profesionales para avanzar hacia la sustentabilidad regional y nacional.

Si bien este marco institucional busca atender las demandas de la UNESCO en favor de la EDS, distintas investigaciones a nivel nacional ponen en duda el real alcance de esta materia en el actual currículum de la educación superior del país.

Por un lado, su incorporación es más bien ocasional, por lo que los docentes universitarios tienden a ver esta materia como una actividad secundaria que desvía a los estudiantes de los contenidos principales de su programa académico (Portela-Blanco *et al.*, 2020). Por otro lado, los estudiantes de pedagogía suelen tener una visión positiva del DS (Berríos y Bastías, 2021), lo que plantea dudas sobre sus competencias profesionales para fomentar experiencias de aprendizaje que permitan evaluar críticamente los objetivos medioambientales en relación a la realidad socioeconómica local y nacional (Karelovic y Kong, 2022).

No obstante, atender la demanda de la EDS no se limita a la simple inclusión en el currículum del profesorado, sino que también obliga a cuestionar su contenido y su capacidad para integrar en el análisis de las cuestiones socioambientales locales los significados propios del contexto sociocultural (Freire *et al.*, 2024; Condeza y Flores, 2019). Siguiendo a Corbetta (2019), esta interrogante cobra relevancia considerando que, durante la década de los noventa, la inclusión del DS en el currículum trajo como consecuencia la invisibilización del pensamiento ambiental latinoamericano y la posterior reorientación de las experiencias de educación ambiental en favor de este modelo de desarrollo.

Por lo tanto, ¿cómo avanzar hacia un currículum en la FID

que atienda las necesidades del país explorando las otras formas de comprender y experimentar el medioambiente que han sido silenciadas por las políticas educativas en materia de sustentabilidad?

Ante los dilemas que plantea la preparación de los futuros docentes, diversos autores sostienen que la decolonialidad se presenta como una herramienta epistémica para una reforma curricular que impulse una nueva práctica pedagógica fundamentada en el reconocimiento del diálogo, la intersubjetividad y una interculturalidad diferente (Mujica, 2024; Gaona y Méndez, 2021; Méndez, 2021; Moreno *et al.*, 2020).

Históricamente el currículum chileno se ha diseñado desde un modelo curricular monocultural eurocéntrico que prioriza el aprendizaje de saberes disciplinares funcionales a los intereses económicos que guían las políticas públicas en educación (Quintriqueo *et al.*, 2016). Dicho modelo repercute en la formación de los futuros docentes, que reproducen saberes afines a la cultura dominante estandarizando y homogenizando la diversidad cultural del país (Ortega *et al.*, 2020; Mella *et al.*, 2016).

Entonces, debido al protagonismo que otorgan los Estándares de la Profesión Docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021) a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) en la enseñanza del DS y posicionándose en la teoría decolonial como episteme divergente al enfoque dominante en la formación del profesorado, el ensayo reflexiona sobre su inclusión para abordar la EDS desde un ángulo problematizador que permita al futuro docente deconstruir los cimientos ideológicos que rodean esta propuesta educativa y así, fortalecer el pensamiento crítico acerca del giro epistémico que necesita la sustentabilidad como proyecto de transformación social y ecológica.

Repensar y Re-significar el Currículum: la Óptica Decolonial como Apertura

En este ámbito, la propuesta decolonial emerge a fines del siglo XX y canaliza los aportes de diferentes intelectuales provenientes de Latinoamérica, destacando a Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, María Lugones, Rita Segato, Walter Mignolo y Aníbal Quijano, quienes critican las secuelas y actualizaciones del sistema colonialista europeo que, genera un complejo de inferioridad en los pueblos colonizados. De esa propuesta, se destacan tres ejes principales:

El primero es que la perspectiva decolonial propone la emancipación de los pueblos relegados a la periferia del sistema-mundo en sus diferentes dimensiones: histórica, social, política, económica y educativo-curricular. 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: el hombre blanco tiene la misión teológica-política y moral de civilizar.

El segundo es una mirada crítica hacia la historia tradicional, considerando que la colonización se fundamenta en una visión de la historia basada en una linealidad de hechos que van constituyendo las realidades históricas de los pueblos colonizados, justificándola sobre la idea de avanzar hacia la modernidad y con ésta de una libertad subalterna. Esta colonización conlleva la instalación de currículos educativos desde matrices geocentristas, que silencian problemas y relatos referidos a comunidades, mujeres y etnias, que ocuyen una parte fundamental de la historia.

La propuesta de Mignolo (2007), Quijano (1992), Lugones (2011), Segato (2013) se opone a esta visión desde la concepción de una historia heterogénea, multipolar y pluralista, donde los sujetos deliberan autónomamente para producir su proceso inter-históricamente, criticando los discursos y prácticas que subsumen los saberes identitarios.

El tercer punto se relaciona con el desarraigo que provoca esta concepción histórica de la modernidad. Quijano (1992) plantea que los efectos más profundos de la colonización están en el poder que ejerce sobre el imaginario de los dominados, donde la opresión sistemática de ideas, valores, símbolos, imágenes, representaciones del mundo y prácticas cotidianas que no eran útiles al ejercicio de ese poder, causan que los saberes eurocéntricos influyan en la forma de configurar las sociedades, el modo de adquirir conocimiento y en la baja autoestima del colonizado. Esta idea reductiva de la razón colonial deja fuera la intersubjetividad e instaura una epistemología que aprehende el nuevo mundo desde una totalidad cognoscitiva, que la episteme decolonial repiensa desde los intersticios de sus relatos, narraciones e historias de resistencia (Lugones, 2011).

Por ende, es fundamental rescatar la historia fragmentada de los descendientes del Abya Yala (tierra floreciente, en plena madurez) y, desde esa singularidad violenta y subyugada, reinterpretar nuestra historia desde una perspectiva emancipadora, es decir, suspendiendo la verdad transmitida entre generaciones para imaginar nuestra propia libertad.

La Crítica Subalterna: Pensar desde Nuestra Historia

Lo anterior exige incluir otras visiones que van en una perspectiva crítica del grupo modernidad-decolonialidad que anteriormente esbozamos,

lo que para esta investigación significa profundizar el conocimiento respecto a los límites y potencialidades que el pensamiento decolonial tiene, sosteniendo una actitud decolonizadora ante el riesgo latente de que estos postulados devengan dogmas.

Con ese prisma, la crítica fundamental que se hace a este grupo es la epistemologización de la discusión sobre lo decolonial (Zapata, 2018) encapsulándose en un enfoque y lenguaje academicista (Ribera Cusicanqui, 2010) despolitizador y homogenizador del concepto de América Latina (Fernández Nadal, 2003) y, por tanto, que neutralizaría su matriz emancipadora, obstruyendo la visibilidad a los grupos subalternos: indígenas, afrodescendientes, en sus expresiones antiracistas, feministas (Curiel, 2007). Por consiguiente, desvaloriza las reivindicaciones de estas propuestas y prácticas, destacando la visión indigenista respecto a su lucha histórica y la exigencia de reconocimiento a sus saberes y modos de organización como unidades políticas que tienen derecho a gobernarse a sí mismas (Bonfil, 1981).

En este contexto, la pedagogía decolonial debe revisar permanentemente sus concepciones y prácticas (Ortiz, 2018), para enriquecer el currículo docente en HGCS con conocimientos de los pueblos originarios. Relevamos en esta línea, la modernidad indígena que Ribera Cusicanqui sostiene, pues con este concepto es posible integrar fundamentos para ver cómo desde las cosmovisiones “indias” hay un saber que se posiciona desde el futuro en lo que se refiere al cuidado y respeto del medio ambiente que la EDS promueve.

En esta línea, la mirada del tiempo *aymara* en ciclos espirales implica una responsabilidad ética y política, pues el presente no puede desligarse del pasado y del futuro, fecundando cada acto en virtud del respeto integral por la vida.

Por su parte, la cosmovisión maya reconstruye la fragmentación de la episteme occidental, valorando la existencia como un todo indivisible en que la vida en sus diversas dimensiones es substancial, donde la Persona (del quiché *winaq*) se constituye como tal en su capacidad de valorar el entorno social-cultural-ambiental (Iñigo y Cumes, 2024).

En este contexto, el buen vivir quechua *-kawsay-* supera la epistemología fragmentaria para posicionar la existencia íntegra como fundamento del pensamiento (Walsh, 2014) y de la acción materializada en el imperativo del respeto por la naturaleza como un ser vivo con carácter sagrado.

De modo semejante, la cosmovisión Mapuche rebasa el concepto de territorio que el utilitarismo de la propiedad occidental ha instalado, pues para ellos el territorio está intrínsecamente relacionado con el origen del cosmos, es un todo integrado existencial y, por tanto, tiene una dimensión espiritual, social, cultural y ambiental que están en una relación de reciprocidad, que permite el cultivo de saberes y prácticas que crean una ecología ancestral con memoria social que nutre el conocimiento educativo indígena de la comunidad para aportar al reconocimiento de un pluralismo epistemológico intercultural que cimienta las bases para el ejercicio de la ciudadanía (Quintriqueo *et al.*, 2021).

De este modo, las visiones “indias” antes sintetizadas en cierta medida convergen en la idea de epistemología configuracional que urde la fragmentación epistémica colonizadora, con una matriz holística, integradora y relacional que expresa en la praxiología pedagógica decolonial no sólo la recomposición de los saberes soterrados, sino que también el vínculo inexorable de la bio-praxis humana y pedagógica con un proyecto emancipatorio (Ortiz, 2018).

A nuestro juicio, lo previo abre la discusión necesaria sobre los efectos de la

colonialidad en el currículo, para sentar las bases de un pensamiento educativo decolonial que interprete desde nuestra historia las consecuencias del cambio climático y las acciones que deben ser potenciadas por nuestros futuros docentes.

Apuntes para Avanzar hacia una EDS en Clave Decolonial

Desde la teoría curricular, el currículo enseñado (Caro y Aguilar, 2018) se refiere al currículo tal como es entendido y puesto en práctica por los docentes. En este sentido y para dar respuesta a la urgencia climática, las prácticas educativas tienden a focalizarse en la dimensión medioambiental del DS, relegando a un segundo plano la reflexión crítica sobre las implicancias políticas y sociales que ocasiona la máxima neoliberal del crecimiento económico (Berríos y González, 2020).

Desde esta perspectiva, el currículo opera como un dispositivo de control y desliza una racionalidad curricular técnica-positivista, ya que los aprendizajes se reducen a reproducir comportamientos individuales afines al medioambiente recomendados por los expertos curriculares que priorizan la tecnología educativa, la planificación escolar y el desarrollo curricular (Johnson 2020; 2015), como una solución universal frente a los problemas educativos. Siguiendo las ideas de Freire (2014), esta forma de concebir las orientaciones curriculares se traduce en una educación bancaria del DS. Es decir, docentes y educandos asimilan una serie de informaciones relacionadas con la sustentabilidad, pero sin cuestionar la ideología de fondo.

Desde nuestro prisma, esta racionalidad que estructura el currículo de la EDS limita la práctica pedagógica, restringiendo la posibilidad de utilizar las temáticas relacionadas con la sustentabilidad (cambio climático, brecha de género,

reducción de la pobreza, etc.) como un recurso para reflexionar y tomar posición crítica sobre las disyuntivas que genera este modelo de desarrollo. Más aún, arraiga en la conciencia colectiva de los actores escolares los cánones culturales de la racionalidad ilustrada puesto que los conocimientos asociados al DS se presentan como la única respuesta posible a las problemáticas socioambientales. De este modo, la prescripción curricular omite la diversidad cognitiva y cultural de los actores educativos.

En otras palabras, la fórmula “piensa globalmente y actúa localmente”, que transmite la matriz curricular de la EDS es el caballo de Troya para “integrar al otro” en un marco mundial, pero desde una lógica colonial que reproduce los conocimientos y habilidades que han sido preconizados históricamente desde el centro hacia la periferia en el sistema mundo.

Incluso la propuesta del currículo emancipatorio crítico de Grundy (1998) si bien es una herramienta útil para cuestionar el currículo técnico-instrumental, adolece de una mirada crítica profunda que aborde la historia, lengua, territorio y colonialidad desde los pueblos periféricos. Esto se debe a sus limitaciones geoculturales y epistémicas, derivadas de su origen anglo-europeo.

Por eso, la emancipación del currículo implica un ejercicio de revalorización y rescate de saberes indios que remiten a una identidad latinoamericana dinámica. De esta manera, en la práctica educativa, el futuro docente de la disciplina incentive la historización del rol que tuvieron, y todavía tienen, las estructuras sociopolíticas que han homogenizado la actual forma de entender y validar el conocimiento etnocéntrico que transmite la educación escolar en relación con el DS.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la HGCS se vuelve esencial para desarrollar una postura crítica del pasado que invite a revisar los procesos históricos que impulsan la

creación de la EDS, con el objeto de problematizar cómo dichos procesos ocultan e invisibilizan los saberes y prácticas de las epistemes originarias.

A nuestro parecer, la emancipación decolonial del currículum requiere asumir un posicionamiento ético-político frente a los criterios de validez utilizados por la matriz curricular de la EDS. Este posicionamiento resulta clave para instar al docente en formación a reconsiderar los conocimientos, valores y prácticas ocultados por dicha matriz, con el fin de generar experiencias de aprendizaje que permitan a sus educandos identificar las estructuras de poder que restringen el cuestionamiento sobre la responsabilidad del modelo económico-político en la actual crisis climática. Por consiguiente, la emancipación implica reconocer el carácter híbrido del currículum latinoamericano (Johnson, 2021, Pinar, 2014) para reformular la discusión de la EDS desde la periferia y así cuestionar los fundamentos políticos y económicos que guían su implementación a nivel local.

Sin lugar a dudas, el enfoque pedagógico del futuro docente es vital para incentivar la crítica hacia el desarrollo curricular que sustenta la internacionalización de la EDS. Desde este punto de vista, la pedagogía decolonial constituye una herramienta esencial para la formación docente, ya que permite reflexionar sobre el rol que tiene el currículum de HGCS como mecanismo de estandarización que, a través del aprendizaje de la sustentabilidad, define ciertos conocimientos y prácticas sociales para abordar la presente crisis socioambiental.

Si consideramos que la pedagogía decolonial propone revelar los fundamentos hegemónicos que estructuran la práctica educativa con el propósito de erigir una praxis transformadora que revalorice las experiencias y saberes de los actores educativos (Arias y Ortiz, 2019), entonces el currículum prescrito podría ser

reconceptualizado como un fenómeno multidimensional que trasciende los objetivos políticos y económicos de las directrices ministeriales.

Siguiendo a Johnson (2015), concebir el currículum como un campo multidimensional implica una dimensión experiencial que considera los significados y sentimientos que emergen entre los docentes y educandos a partir de la operacionalización de las actividades curriculares, transformándolos en sujetos activos, tanto en su análisis como en la generación de nuevas propuestas metodológicas que favorezcan la conexión con el contexto sociocultural y con la historicidad propia.

Por esta razón, es fundamental avanzar hacia un currículum de la EDS en clave decolonial, que invite a deconstruir ciertos principios que guían la formación universitaria de los docentes de HGCS, como la supuesta objetividad del conocimiento y la neutralidad del gesto pedagógico, pues estos principios tienden a perpetuar una lógica colonial que reduce el aprendizaje a una relación sujeto-objeto, ignorando factores como el sentido común, la emocionalidad y el contexto histórico y sociocultural.

En relación con la adquisición de competencias didácticas por parte del futuro profesor, que permitan explorar las relaciones multidimensionales de los seres humanos con el entorno cultural y ambiental, el *kimeltuwün* mapuche representa, desde la episteme indígena, una opción educativa decolonial (Quintriqueo y Arias, 2019).

En tanto acción educativa, Quilaqueo y Quintriqueo (2017) destacan que el *kimeltuwün* hace hincapié en la construcción de saberes y conocimientos relacionados con el medio social, cultural, natural e incluso espiritual. De ahí que el valor de la experiencia subjetiva sea clave para aprender y comprender la interconexión entre el ser humano y la naturaleza. Por ello, su inclusión constituye un punto de anclaje

esencial para los aprendizajes relacionados con el DS, siempre que se emplee como esquema de reflexión sobre el impacto, ya sea material o inmaterial, de las acciones individuales y colectivas en el ecosistema.

Si consideramos que el *az-mapu* invita a desarrollar comportamientos para preservar el medioambiente, pero desde una relación de horizontalidad entre los seres humanos y la naturaleza (Millán *et al.*, 2021), entonces el docente en formación adquiere otra episteme que le permite cuestionar el arraigo histórico de la concepción antropocéntrica sobre el medioambiente que reproduce la sustentabilidad. Este cuestionamiento, a su vez, otorga una perspectiva intercultural para examinar la linealidad del tiempo histórico implícita en la idea de sostenibilidad ambiental, la cual no solo se limita a las actuales y futuras generaciones, sino que también abarca las generaciones pasadas, ya que la protección del medioambiente se considera un medio para revitalizar el lazo emocional con los ancestros.

Por lo tanto, incluir el giro decolonial subalterno conlleva la ejecución de una práctica educativa que examine, desde una perspectiva intercultural, el arraigo del paradigma del desarrollo en la política de la sustentabilidad propuesta por la UNESCO. Desde nuestra perspectiva, esta mirada podría estimular una postura crítica de la práctica docente en HGCS frente a la episteme curricular que configura la EDS, pues esta última restringe la comprensión del medioambiente a un reservorio de recursos.

Si hoy se acepta que la crisis socioecológica conduce a la humanidad hacia una degradación irreversible de la calidad de vida, entonces iniciar una transformación profunda en las formas de pensar y actuar se ha vuelto una tarea imprescindible en la educación de las actuales y próximas generaciones. En este sentido, este giro puede contribuir a la construcción de un

currículum experiencial que facilite el diálogo, el reconocimiento y la inclusión de las experiencias y prácticas sociales que, en la actualidad, siguen siendo invisibilizadas por las prácticas educativas dominantes en la transmisión del DS.

Consideraciones Finales

En vista que la EDS pretende concientizar sobre los desafíos urgentes que genera la tensión entre la protección de los ecosistemas y el imperativo del crecimiento económico, su concepción curricular obliga a revisar desde una perspectiva histórica los fundamentos que lo transformaron en un espacio de convergencia política y consenso entre los diferentes actores involucrados en la formación de los futuros docentes del país.

Si bien sus defensores destacan el valor heurístico de la nomenclatura DS, en virtud de obtener un supuesto equilibrio entre los tres ejes principales del modelo de producción (economía, sociedad y medioambiente), este término, como todo constructo social, surge en un contexto histórico particular, por lo que se torna esencial examinar qué factores posibilitaron su transformación en un proyecto educativo y el sentido que adquieren las actividades de aprendizaje bajo esta etiqueta.

La inclusión de la EDS en el currículum de HGCS responde a una concepción curricular técnico-positivista, heredera del desarrollismo y sus reestructuraciones económicas aplicadas verticalmente desde el centro a los países periféricos. Este enfoque curricular, anclado en la tradición epistemológica y pedagógica del saber colonial divide, fragmenta y sectoriza los factores responsables de la crisis ecológica, ocultando la problemática de fondo que radica en el modelo de desarrollo. Asimismo, obstaculiza el impulso de una reflexión crítica sobre el currículum, limitando el fortalecimiento de una ciudadanía decolonial.

En consecuencia, sostenemos que es fundamental repensar los nudos irreflexivos que han plasmado en el currículum de la FID una visión unívoca de la problemática socioambiental, cuestionando desde el pensamiento decolonial el componente epistémico-político que configura y neutraliza los contenidos relacionados con la sustentabilidad. Considerando la naturaleza supranacional de la EDS, la decoloniedad representa una apertura epistémica para que el futuro docente incluya en su práctica pedagógica la concepción del tiempo, narraciones, historias y cosmovisiones de nuestros pueblos y así, problematizar desde lo local, la comprensión del medioambiente

En síntesis, a raíz de los desafíos que enfrenta la humanidad, este es el momento propicio para un giro decolonial en la propuesta curricular de la EDS. Dicho giro enriquecería el conocimiento proporcionado por la racionalidad técnica-instrumental del currículum y permitiría construir una nueva concepción de la práctica educativa en HGCS, que reconozca la multiplicidad de saberes y experiencias de la otredad epistémica presentes en las comunidades educativas del país.

AGRADECIMIENTO

Este artículo es producto de la investigación financiada por ANID/FONDECYT de Iniciación N° 11220207, La Educación para el Desarrollo Sustentable en la Formación Inicial Docente: Competencias para la Enseñanza de temas controversiales en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

REFERENCIAS

Arias I, Ortiz A (2019) *Currículo decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación*. Editorial Unimagdalena. Santa Marta, Colombia. 265 pp.

Berrios A, Bastías L (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: 113-128.

Berrios A, González J (2020) Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 20: 1-27.

Barthes A, Lange JM (2024) L'éducation au développement durable: entre internationalisation et effets locaux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 95: 51-59

Barthes A, Sauvé L, Torterat F (2022) Quelle éducation au politique pour les questions environnementales et de développement? *Éducation et socialisation* 63: 1-9.

Barthes A, Lange JM (2018) Researchers' positions and construction of curricula of education for sustainable development in France. *Journal of Curriculum Studies* 50: 96-112.

Barthes A, Alpe Y (2018) Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire? *Carrefours de l'éducation* 45: 23-37.

Bonfil G (1981) *Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Ediciones Nueva Imagen. Ciudad de México, México. 256 pp.

Caro M, Aguilar M (2018) Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas desde el profesorado. En: Arratia A, Osandón L (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, Ministerio de Educación. Santiago, Chile. pp. 337-379

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2021) *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>.

Condeza A, Flores L (2019) Teachers' Transgressive Pedagogical Practices in Context: Ecology, Politics, and Social Change. *Sustainability* 11: 2-18.

Corbetta S (2019) Educación y ambiente en la Educación Superior Universitaria. Tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación* 43: 1-28.

Curriel O (2007) Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del

feminismo antirracista. *Revista Nómadas* 26: 92-101.

Dussel E (2014) *Filosofías del Sur y Descolonización*. Editorial Docencia. Buenos Aires, Argentina. 278 pp.

Fernández Nadal E (2003) Los estudios poscoloniales y la agenda de la filosofía latinoamericana actual. *Herramienta* 8: 93-113.

Freire P (2014) *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Siglo XXI. Ciudad de México, México. 66 pp.

Freire L, Kong F, Mora W (2024) Science Education for Sustainable Development. In: Marzabal A, Merino C (Eds.), *Rethinking Science Education in Latin-America. Contemporary Trends and Issues in Science Education*. Springer. pp. 43-61

Gaona S, Méndez J (2021) Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros* 14: 228-256.

García A, González E, Meira P (2022) La dimension politique de l'éducation au changement climatique en temps de COVID-19. *Éducation relative à l'environnement* 17: 1-16.

García E, Jiménez R, Azcárate P (2020) Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge. *Sustainability* 12: 1-19.

Gobierno de Chile-Ministerio del Medio Ambiente (2009) *Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable*. Santiago de Chile, Chile. 27 pp.

González E (2022) L'éducation relative à l'environnement sous l'ère néolibérale : ombres et lumières à l'heure du changement climatique. *Éducation et Socialisation* 63: 1-15.

Grundy S (1998) *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata. Madrid. España. 229 pp.

Hofman M (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: 19-30.

Iñigo M, Cumes A (2024) Conversacion sobre epistemología Maya, teoría postcolonial y procesos de lucha identitaria con Aura Cumes. *Re-visiones* 7: 1-15.

Johnson D (2021) The Mestizo Latinoamericano as Modernity's Dialectical Image: Critical Perspectives on the Internationalization Project in Curriculum Studies. In: Green B, Roberts P, Brennan M (Eds.), *Curriculum Challenges and Opportunities in a Changing World*. Transnational Perspectives in Curriculum Inquiry. Palgrave Macmillan. Londres, RU. pp. 57-69.

Johnson D (2020) Los estudios curriculares como conversación intercultural. Notas desde el sur. *Revista Espaço do Currículo, João Pessoa* 3: 345-352.

Johnson D (2015) Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino* 47: 7-14.

Karelovic F, Kong F (2022) Articulación entre educación ambiental y educación científica: Una mirada desde las competencias en sostenibilidad desarrolladas en la formación inicial docente. *Pensamiento Educativo* 59: 1-18.

Lugones M (2011) Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia* 6: 105-117.

Mella E, Rapimán D, Millán S, Antileo E (2016) Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar E Educativa* 20: 523-532.

Méndez J (2021) *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. Editorial Universitaria Abya-Yala. Cuenca, Ecuador. 116 pp.

Mignolo W (2007) *La idea de América Latina*. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 210 pp.

Millán SQ, Arias K, Troncoso GM, Torres H, Morales S, Peña-Cortés F (2021) Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 36: 1-19.

Moreno A, Toro S, Gómez F (2020) Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos* 37: 605-612.

Organización de Naciones Unidas (1987) *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio ambiente y el desarrollo*. Asamblea

- General, Nueva York, EE.UU. 416 pp.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París, Francia. 62 pp.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. París, Francia. 67 pp.
- Ortega, K, Peña F, Millán S, Mansilla E (2020) Escuelas en Territorio Mapuche: desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação* 25: 1-25.
- Ortiz A, Arias M, Pedrosa Z (2018) Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista Nuestra América* 12: 1-28.
- Pinar W (2014) *La teoría del currículum*. Editorial Narcea. Madrid, España. 83 pp.
- Portela-Blanco N, Poza M, Juyent M, Collazo L, Solís C, Benayas del Álamo J, Gutiérrez J (2020) Estrategia de investigación-acción-participativa en la formación del profesorado universitario en educación para la sostenibilidad: Academy Sustainability Latinoamérica. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 4: 99-123.
- Quijano A (2014) Bien vivir: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. En: Assis D (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Editorial CLACSO. Buenos Aires, Argentina. pp. 847-859.
- Quijano A (1992) Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Revista Perú Indígena* 13: 11-20.
- Quilaqueo D, Quintriqueo S, Peña F (2015) *Interculturalidad en contextos de diversidad social y cultural. Desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. 268 pp.
- Quintriqueo S, Morales S, Quilaqueo D, Arias K (2016) *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. 38 pp.
- Quintriqueo S, Arias K (2019) Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo andino* 59: 81-91.
- Quintriqueo S, Arias K, Muñoz G, Torres H, Morales S, Peña-Cortés F (2021) Conocimientos Geográficos y Territoriales con base epistémica en la memoria social Mapuche. *Revista Brasileira De Ciências Sociais* 106: 1-19.
- Ribera Cusicanqui S (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Editorial Tinta Limón. Buenos Aires, Argentina. 76 pp.
- Segato R (2015) *La crítica de a colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Editorial Prometeo. Buenos Aires, Argentina. 243 pp.
- Theys J (2020) Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, sous-exploité ou dépassé? *Développement durable et territoires* 11: 1-20.
- Walsh C (2014) *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir y re-vivir*. Editorial Abya-Yala. Quito, Ecuador. 29 pp.
- Zapata C (2018) El giro decolonial: consideraciones críticas desde américa latina. *Revista Pléyade* 21: 49-71.