

## La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento

Enrique-Javier Díez-GUTIÉRREZ  
Eva PALOMO-CERMEÑO

### Datos de contacto:

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez  
Universidad de León  
ejdieg@unileon.es

Eva Palomo-Cermeño  
Universidad Rey Juan Carlos  
eva.palomo@urjc.es

Recibido: 05/10/2021  
Aceptado: 27/05/2022

### **RESUMEN**

La formación que recibe el futuro profesorado en su formación inicial, en las Facultades de Educación de España, está influida por los principios y enfoques que sus docentes les transmiten, lo que repercutirá en la enseñanza que a su vez transmitan al futuro alumnado. De ahí la importancia del objetivo de esta investigación: conocer qué planteamientos sobre educación para el decrecimiento y la sostenibilidad tienen esos docentes universitarios que forman al futuro profesorado del sistema escolar de infantil, primaria, secundaria y educación social en España. Mediante una metodología cualitativa centrada en el Análisis Crítico del Discurso, se examinan los discursos respecto a la sustentabilidad y el decrecimiento que desarrolla el profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de León, como estudio de caso, a partir de la triangulación de tres instrumentos de investigación: entrevistas, grupos de discusión y revisión documental de las guías docentes de las asignaturas que imparten. Los hallazgos encontrados muestran que el profesorado tiende a reproducir los modelos vinculados al discurso neoliberal dominante, a pesar de expresar la intención de ser críticos con este modelo. A pesar de la limitación de este estudio, por la muestra reducida a un estudio de caso, se considera que sus resultados pueden ser transferibles a otros contextos universitarios similares. Se concluye que es urgente formar en sustentabilidad y decrecimiento al profesorado universitario de las Facultades de Educación si queremos que contribuyan a sensibilizar y concienciar a los futuros profesionales de la educación en un modelo de decrecimiento que permita a las futuras generaciones heredar un planeta sostenible.

**PALABRAS CLAVE:** Decrecimiento; Sostenibilidad; Educación Superior; Formación Inicial del Profesorado; Pedagogía del Decrecimiento.

## **University training for future teachers: the need to educate in the model of degrowth**

### **ABSTRACT**

The initial training that future teachers receive in the Faculties of Education in Spain is influenced by the principles and approaches that their teachers transmit to them, which will have repercussions on the teaching that they convey to their future students. Hence, the importance of the objective of this research: to find out what approaches to education for degrowth and sustainability are taken by those university lecturers who train future teachers in the kindergarten, primary, secondary and social education school system in Spain. A qualitative methodology based on Critical Discourse Analysis is used to examine the discourses on sustainability and degrowth developed by the teaching staff of the Faculty of Education at the University of León, as a case study, from the triangulation of three research instruments: interviews, discussion groups and documentary review of the teaching guides of the subjects they teach. The findings show that teaching staff tend to reproduce models linked to the dominant neoliberal discourse, despite expressing their intention to be critical of this model. In spite of the limitation of this study, due to the reduced sample to a case study, it is considered that its results may be transferable to other university contexts. It is concluded that it is urgent to train university teaching staff in sustainability and degrowth if we want them to contribute to raising awareness and sensitising future education professionals to this model which will allow future generations to inherit a sustainable planet.

**KEYWORDS:** Degrowth; Sustainability; Higher Education; Initial Training; Educating for Degrowth; Education for Sustainability.

### **Introducción**

En una situación como la actual, tras vivir una experiencia de pandemia global por la COVID19, es importante plantearse cómo avanzar en la construcción de una sociedad y un planeta que desarrolle otro modelo respetuoso ante el deterioro socioambiental global que sufre nuestro ecosistema, y que también influye en la aparición de pandemias (Gómez-Luna, 2020). La Universidad y la Educación Superior tienen una responsabilidad social y formativa insoslayable a la hora de introducir una Educación Ecosocial Crítica desde un enfoque de decrecimiento (Wakkee et al., 2019). "Existe consenso académico en situar a la universidad como el ámbito más adecuado para liderar la creación de escenarios y formas de educación para la sostenibilidad" (Valderrama-Hernández et al., 2020, p. 224). Por eso consideramos que es especialmente relevante la implicación en ello de las Facultades de Educación que forman al futuro profesorado de todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y educación social. Pues de su futura formación en una perspectiva de

Educación Ecosocial (Rodríguez, 2019) dependerá también lo que a su vez transmitan a las nuevas generaciones.

En este sentido, entendemos que es crucial indagar en la formación inicial que recibe el futuro profesorado al respecto. La formación inicial en la sostenibilidad y el decrecimiento, integrando en las aulas universitarias y en las Facultades de Educación estos contenidos de forma transversal y continua, puede suponer una medida esencial que evite catástrofes ecológicas y planetarias futuras (Weinberg et al., 2020), e integrándola en las políticas universitarias, en los planes de estudio, en la formación de los docentes y en las evaluaciones de estudiantes.

Incluso la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2012) aprobó un documento específico de “Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum”, con criterios, orientaciones, actuaciones específicas y recomendaciones para que todas las universidades desarrollen acciones que potencien el proceso de introducción de la sostenibilidad en el currículum académico universitario (Geli et al., 2019).

La Unesco proclamó el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014, estableciendo la necesidad de integrar los principios, valores y prácticas de la sostenibilidad en todos los ámbitos de la educación, con la finalidad de fomentar los cambios de comportamiento necesarios para avanzar en un modelo de desarrollo sostenible (Unesco, 2005), aunque enmarcado en la viabilidad de la economía del capitalismo (Schmelzer & Vetter, 2019). El Programa de acción global de la Unesco en Educación para el Desarrollo Sostenible (Unesco, 2014) también establecía como una prioridad un cambio en las instituciones universitarias para convertirse en facilitadoras de la Educación para el Desarrollo sostenible (EDS). Estas propuestas, todavía enmarcadas en la economía del capitalismo, permitieron acelerar la inclusión de los principios de la sostenibilidad en la educación, pero no avanzar hacia un enfoque claramente decrecentista (García, 2022; Vilches & Gil, 2020). También la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* que Naciones Unidas lanza en 2015, planteó la Educación para la Sostenibilidad como uno de los principios claves y un elemento transversal de los contenidos, prácticas y propuestas para abordar el desarrollo profesional del profesorado universitario (Blanco-Portela et al., 2020).

En este enfoque se enmarca la investigación realizada, cuyas conclusiones y discusión presentamos en este artículo, pero dando un paso hacia el decrecimiento y la sostenibilidad más allá del sistema capitalista, pues la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) no acaba de cuestionar realmente y en profundidad ese marco (Kopnina, 2020). Entendemos, por tanto, que la perspectiva de la sostenibilidad y el decrecimiento pueden ser complementarios en un marco de educación ecosocial crítica y desde un enfoque político que cuestiona el crecimiento y el desarrollo planteado por el modelo del capitalismo. Una educación social crítica que sitúe a la vida en el centro, reconozca la interdependencia y la ecodependencia del ser humano y contribuya a transformar el centro educativo y el entorno social desde un enfoque de decrecimiento (González, 2020; Rodríguez, 2020).

La finalidad que persigue esta investigación es la de indagar en el enfoque de la formación que imparten los docentes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de León respecto a la educación para la sustentabilidad y el decrecimiento,

mediante el análisis de sus discursos, de los contenidos de sus materias, y de la percepción que tienen los estudiantes sobre la formación que reciben al respecto.

### **Marco teórico**

El estallido de la crisis del 2008 y las consecuencias en cuanto al aumento de las desigualdades sociales y la degradación del medioambiente contribuyeron a la revitalización de una propuesta alternativa que aborda estos problemas desde un enfoque global: el *Decrecimiento* (Latouche, 2014). Un enfoque que ha puesto en la agenda política actual la activista sueca Greta Thunberg, criticando los 'cuentos de hadas del crecimiento económico eterno' en la Cumbre de Acción Climática de la ONU el 23 de septiembre de 2019, y exigiendo a los gobiernos que actúen contra el cambio climático resultado de una economía del extractivismo, la contaminación y el expolio sin medida de los recursos naturales (López-Lozano & Guerrero-Fernández, 2019).

El modelo de crecimiento capitalista no da respuesta ni satisface las necesidades de la humanidad, sino que privilegia los deseos de unos pocos, que son quienes acumulan riqueza, mientras aumenta la desigualdad (Harvey, 2014) a costa de saquear el planeta y acelerar una catástrofe ecológica que pone en peligro la vida sobre la Tierra y la supervivencia de las futuras generaciones. De hecho, si todos los habitantes del mundo consumieran lo mismo que el consumidor medio del Norte, se necesitarían cuatro planetas del tamaño de la Tierra para poder sostener ese nivel de consumo (Leal-Filho, 2019).

A pesar de que la investigación y el discurso social es consciente, en buena medida, de que nos precipitamos hacia el abismo con este modelo de vida (Lorenzetti, 2021; Rodríguez, 2019; Taibo, 2017; 2021), cerramos los ojos ante ello, porque el capitalismo ha colonizado nuestro imaginario colectivo. De hecho, la recuperación de las crisis, incluso de la pandemia actual del Covid-19, se basa en la "necesidad" de aumentar el consumo, la productividad, el crecimiento.

Por eso es más necesario que nunca descolonizar el imaginario colectivo y educar en un modelo social acorde con un estilo de vida universalizable a todo el planeta. Se trata, pues, de romper con el modo de producción capitalista y de la sociedad de consumo, caminando en dirección contraria, hacia la sostenibilidad de nuestro ecosistema planetario y el decrecimiento.

El Decrecimiento plantea justamente la necesidad de reducir la producción económica con el fin de lograr un desarrollo social, económico y medioambiental sostenible. Acomodando la economía a la economía de la naturaleza y del sustento y cuidado de las necesidades básicas, sustituyendo la competencia por la cooperación, viviendo de forma sobria, viviendo con menos, pensando en el bien común. Poniendo en el centro la justicia social, las relaciones cercanas, la cooperación, la participación democrática, la solidaridad, la educación humanista en valores, los cuidados de la vida, etc. (Schmelzer & Vetter, 2019)

### **Problema y finalidad de la investigación**

Esta investigación ha querido tomar en consideración no solo los problemas

ambientales, sino también y sobre todo, las consecuencias personales y sociales que implica una sociedad de crecimiento, fundamentada en el culto a la producción y el consumo ilimitados, que no respeta los límites de regeneración de la biosfera y que con ello multiplica las desigualdades entre las personas y las sociedades.

Partiendo, por tanto, de la idea de que la sociedad del crecimiento es insostenible además de indeseable, este trabajo investiga si la sostenibilidad y el decrecimiento son enfoques que se tienen en cuenta en la formación académica universitaria que recibe el futuro profesorado de las escuelas e institutos y que formará a las futuras generaciones. Porque de la educación que estas futuras generaciones reciban en la escuela dependerá en buena medida su visión y concepción sobre el cambio climático y la sostenibilidad ambiental en el planeta.

La investigación reciente en este campo considera imprescindible una educación en y para la sostenibilidad y el decrecimiento en el espacio escolar si queremos que las próximas generaciones aprendan a convivir en un entorno más ecológico, justo y solidario con la especie humana y el planeta (Cebrián, 2019; Leal-Filho, 2019; Valderrama-Hernández et al., 2020). Igualmente, muestra que las demandas a la profesión docente del siglo XXI pasan actualmente por dar respuesta urgente a ámbitos emergentes como la educación para la sostenibilidad y el decrecimiento. De hecho, en España, la Ley educativa aprobada en diciembre de 2020 (la LOMLOE) incorpora la educación para la sostenibilidad, como uno de sus ejes transversales y una prioridad para la transición ecológica con criterios de justicia social.

Las Facultades de Educación de las Universidades pueden desempeñar, en este sentido, un papel fundamental en la formación, análisis y debate que promueva el cambio de modelo y de mentalidad en el futuro profesorado durante su formación inicial (Blanco-Portela et al., 2020; López-Lozano & Guerrero-Fernández, 2019).

Los planes de estudio de los actuales grados y máster de formación inicial del profesorado en las Facultades de Educación, así como la docencia del propio profesorado que los imparte, pueden ser una oportunidad valiosa para incorporar enfoques de formación que tengan como referencia los principios de la sostenibilidad y el decrecimiento, sentando así unas bases sólidas para una transformación social.

La especificación de competencias clave para la sostenibilidad socioambiental es una exigencia marcada por la normativa de nuestro país para la elaboración de los planes de estudio universitarios (Vilches & Gil, 2012), introduciéndose en diversos títulos de Grado como competencia básica o transversal (Rodríguez & García, 2021). Sin embargo, parece que esta “ambientalización curricular” ha provocado solo transformaciones minimalistas que poco han cambiado el *status quo* de las disciplinas (Bravo, 2021; González, 2012).

Prádanos (2016) o Kaufman et al. (2019) han planteado una “pedagogía del decrecimiento”, en el contexto de la Educación Superior el primero, y en el contexto de la educación no formal y los movimientos sociales, los segundos. Abogando todos por cuestionar, e incluso desaprender, las creencias y los lugares comunes que se nos transmiten de forma habitual en la educación sobre el crecimiento económico, el desarrollo o el progreso.

Por eso nos hemos planteado como problema de investigación revisar y analizar los conocimientos, actitudes y valores que recibe el futuro profesorado de los niveles

de infantil, primaria y secundaria, en su formación inicial universitaria, sobre la sustentabilidad y el decrecimiento. Pues, como mantenemos, la formación que reciban influirá en su futura práctica profesional y en los conocimientos, actitudes y valores al respecto que transmitirán al alumnado que formen a su vez. Es de crucial importancia la sensibilización y aprendizaje de las futuras generaciones, a través también de la educación formal, como una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás (Alventosa-Bleda et al., 2020).

El objetivo, por tanto, de esta investigación ha sido indagar en los principios y enfoques que, en esta formación en cascada, transmiten los docentes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de León, respecto a la educación para la sustentabilidad y el decrecimiento, como estudio de caso en España, que pueda ser transferible a contextos similares (Korstjens & Moser, 2017). Para ello se han analizado los discursos del profesorado universitario producidos en las entrevistas que se les han hecho; se ha analizado igualmente la selección de los contenidos que realizan en sus planes docentes, y se ha indagado en la percepción que tienen los estudiantes sobre la formación que reciben al respecto mediante grupos de discusión.

### ***Metodología y procedimiento de la investigación***

La investigación en el campo de las ciencias sociales tiene unas características específicas, dada la peculiaridad y complejidad de los fenómenos que estudia, en los que intervienen multitud de factores interrelacionados (Cotán, 2020). Por eso hemos optado por una metodología de carácter fundamentalmente cualitativo, un planteamiento cada vez más común en la investigación en ciencias sociales, buscando no tanto la medida, sino la comprensión del fenómeno que se estudia.

Esta perspectiva, que tiene una larga historia en la investigación, pretende, no tanto apelar a las nociones científicas de predicción y control del paradigma positivista, como a las nociones de comprensión, significado y transformación para la mejora de la realidad formativa. Por eso, si la investigación cuantitativa pretende que sus resultados sean generalizables centrandose, por tanto, su validez y fiabilidad en grandes tamaños muestrales, la investigación cualitativa que se desarrolla en este estudio que presentamos busca transferibilidad (Korstjens & Moser, 2017); es decir, que fruto de la comprensión de procesos y realidades complejas de este estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de León en España, puedan obtenerse hallazgos susceptibles de ser aplicados en otros contextos universitarios similares al estudiado.

El estudio, por tanto, de características cualitativas, se realizó por medio de la triangulación de tres instrumentos de investigación: entrevistas al profesorado, grupos de discusión con profesorado y alumnado y análisis de las guías docentes de las materias que se imparten en el Grado de Educación infantil, el Grado de Educación primaria y en el Máster de Educación Secundaria.

Para ello, se diseñaron y realizaron 21 entrevistas en profundidad, a profesorado en activo que imparte o ha impartido clases en la Facultad de Educación de la Universidad de León.

Se planificaron y llevaron a cabo tres grupos de discusión: uno con profesorado universitario de la Facultad de Educación, en el que participaron 9 profesores de áreas y especialidades diversas; otro de estudiantes universitarios de la Facultad de Educación, con la participación de 9 estudiantes de diferentes niveles –grado, segundo ciclo y máster-; y un tercer grupo de discusión mixto con participación de 4 profesores y 5 estudiantes simultáneamente.

También se han analizado las guías docentes de 15 asignaturas representativas de carácter básico, obligatorias y optativas de los diferentes Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y del Máster de Educación Secundaria de la Universidad de León, pues en ellas se plasman los contenidos, así como los enfoques y prioridades que se desarrollan en las materias dadas en la formación inicial del profesorado. Las guías docentes analizadas corresponden a las siguientes asignaturas: Didáctica general; Educación en valores; Interacción social y educación; Organización escolar; Elaboración y seguimiento de proyectos educativos; Medio ambiente y educación; Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales; Ciencia, tecnología y ambiente; Movimientos sociales contemporáneos; Diseño de programas y proyectos; Teorías y modelos de desarrollo comunitario; Educación social en el ámbito escolar; Ciudadanía, políticas sociales y marco legislativo de la educación social; Procesos y contextos educativos; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.

La información recogida a partir de los tres instrumentos de investigación se registraba en una matriz de categorías emergentes, que se fue completando a lo largo del proceso de investigación. Esta matriz se realizó a través de un proceso mixto, que combinó el proceso deductivo (a partir de la revisión bibliográfica y conceptual del objeto de estudio) y el inductivo (a partir del análisis de los discursos de los participantes en la investigación), mediante una "codificación abierta" (Strauss, 1987) que permitió ir completando y ajustando el proceso progresivamente.

Las categorías emergentes en el análisis documental de las guías docentes se estructuraron en torno a la presencia o ausencia de términos ligados con la sostenibilidad y el decrecimiento en las guías docentes de las asignaturas: tanto en las competencias especificadas, como en resultados de aprendizaje, contenidos, criterios de evaluación, actividades o propuestas didácticas. A su vez, estas categorías se enriquecieron con las que fueron apareciendo en las entrevistas y grupos de discusión que se vincularon a la intención manifiesta por introducir la Educación para la sostenibilidad y el decrecimiento; la percepción del apoyo académico e institucional para introducir la sostenibilidad y el decrecimiento en las materias; el interés e implicación expresado con la sostenibilidad y el decrecimiento a nivel personal; la repercusión de este enfoque en la transformación de la propia institución y del entorno social; el cuestionamiento del capitalismo que puede conllevar o la visión de que esto supone una 'politización' de los contenidos; así como la contradicción que puede suponer educar para la justicia social y ambiental y la formación para una profesionalización adaptada al mercado existente.

Esta matriz de categorías se utilizó para facilitar el proceso de mapeo tanto de los discursos sobre la sostenibilidad y el decrecimiento expuestos en entrevistas y grupos de discusión por el profesorado y el alumnado participante en la investigación, como los contenidos reflejados en las guías docentes de las 15 asignaturas. El debate y

contraste de dichas categorías con el equipo de investigación de forma permanente permitió asegurar el cumplimiento de las condiciones que debe reunir un sistema de categorías: exclusividad, exhaustividad, pertinencia, exclusión mutua y único principio clasificatorio (Belzunegui et al., 2012), lo que proporcionó consistencia interna al instrumento.

La metodología de análisis utilizada fue el “Análisis Crítico del Discurso” (ACD) de Van Dijk (2016). Fue seleccionada por su utilidad en el contexto discursivo elegido, dado que los textos producidos en las entrevistas, en los grupos de discusión y en las guías docentes permiten analizar la visión ideológica sobre la sostenibilidad y el decrecimiento del profesorado universitario (Rapley, 2014) y pueden ser analizados con esta metodología.

Mediante el ACD se han analizado los discursos registrados con los instrumentos de investigación, no utilizando software para el tratamiento de la información obtenida, y sus resultados se han triangulado con las aportaciones obtenidas del análisis documental de las guías docentes de cara a explorar los nexos entre las categorías y las expresiones más recurrentes, así como las incoherencias o inconsistencias detectadas (Chun, 2019). Esta triangulación de fuentes de información ha permitido contrastar puntos de vista complementarios (Kharbach, 2020).

Analizar la producción escrita de las 15 guías docentes de las materias generó las primeras categorías en torno a la sostenibilidad y el decrecimiento, que surgieron al ver las prioridades de los objetivos establecidos en los planes docentes, las propuestas metodológicas y la elección de determinados contenidos y competencias, así como las prioridades de evaluación.

Para el segundo paso del proceso de investigación, se diseñó un modelo de entrevista en profundidad no estandarizada, no directiva y abierta, a partir de las categorías iniciales obtenidas con el análisis documental de las guías docentes, cuyas preguntas se estructuran en torno a las cuestiones que se han explicitado en las categorías: relevancia del decrecimiento y la sostenibilidad en las materias impartidas, percepción del apoyo académico recibido para introducir estos aspectos en la docencia, interés e implicación personal a nivel voluntario, repercusión que puede tener en el futuro profesional de quienes se están formando y en la actualidad de cara a la transformación de la propia institución, el entorno social y la propia sociedad o si consideran que es un cuestionamiento de modelo económico y social actual, implica ‘politizar’ las asignaturas o supone una contradicción respecto al modelo de formación que se exige actualmente. Se realizaron 21 entrevistas a profesorado que imparte o ha impartido docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de León.

La selección del profesorado participante en esta investigación se hizo en función de los siguientes criterios: experiencia docente universitaria (más de 15 años de experiencia docente, entre 5 y 15 años, y menos de 5 años de experiencia), tiempo de docencia (tiempo completo, tiempo parcial, dedicación esporádica), sexo (se buscó paridad en la participación, siendo la mitad más una, mujeres) y edad (menos de 35 años, entre 36 y 50 y más de 51 años). En cuanto a los estudiantes que participaron en los grupos de discusión se eligió a alumnado de cada uno de los cursos (segundo, tercero y cuarto), los grados (Infantil, Primaria, Educación Social) y el máster (de Secundaria) de forma proporcional y paritaria.

Finalmente, la realización de grupos de discusión en torno a las cuestiones ya referidas nos permitió obtener información muy rica en matices y en puntos de vista, consiguiendo una perspectiva desde múltiples visiones en interacción y, a veces, en conflicto, incluso entre lo explicitado en las guías docentes, lo que habíamos obtenido en las entrevistas, y lo que surgía en los propios grupos de discusión; pues las percepciones sobre la misma realidad no coincidían en algunas ocasiones, vistas desde ángulos diferentes.

En estos grupos de discusión se trató de llevar a cabo una conversación y debate abierto con la finalidad de profundizar en el conocimiento y opinión que los participantes tenían sobre los aspectos de decrecimiento y sostenibilidad que se estaban transmitiendo en la formación inicial. El diálogo siempre estuvo guiado por una persona del equipo de investigación, que orientaba el debate entre las personas que forman el grupo, dinamizando la intervención de todas las personas participantes y tratando de que se construyera una interpretación lo más colectiva y compartida posible sobre el tema objeto de estudio.

Se realizaron 3 grupos de discusión de 9 participantes cada uno: uno con profesorado universitario de la Facultad de Educación, en el que participaron 9 profesores de áreas y especialidades diversas; otro de estudiantes universitarios de la Facultad de Educación, con la participación de 9 estudiantes de diferentes niveles – grado, segundo ciclo y máster-; y un tercer grupo de discusión mixto con participación simultánea de cuatro profesores y cinco estudiantes de formación inicial de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Se formaron de forma paritaria y, en el caso del profesorado, de acuerdo a los mismos perfiles establecidos para las entrevistas y, en el caso de los estudiantes, los criterios utilizados para solicitar su participación fueron: el grado que cursaban (educación infantil, primaria y secundaria), los cursos en los que estaban (segundo, tercero y cuarto) y el sexo (chicas y chicos, para que hubiera paridad).

## **Resultados**

Del análisis documental llevado a cabo sobre las guías docentes y los contenidos de las asignaturas, se destaca la frecuente ausencia de contenidos, actividades o propuestas didácticas ligadas con la sostenibilidad y el decrecimiento en la mayor parte de las asignaturas de los distintos grados. No obstante, las guías docentes de algunas de las asignaturas revisadas sí que explícitamente recogen en el apartado de competencias, o de resultados de aprendizaje, aspectos relacionados al menos con el “desarrollo sostenible” y la Educación para la Sostenibilidad, aunque no aparece mencionado en ningún caso el decrecimiento.

La percepción que el alumnado reflejó en los grupos de discusión también muestra una escasa presencia de estos temas, o de actividades relacionadas con los mismos, en la práctica docente y en la formación inicial recibida en los grados de la Facultad de Educación. Sin embargo, en las entrevistas y grupos de discusión, una vez que se le pregunta al profesorado, la mayor parte sí que muestra una preocupación explícita por introducir la Educación para la sostenibilidad como un aspecto importante de sus materias. De hecho, algunos manifiestan que está implícito ese enfoque, aunque

explícitamente no lo desarrollen, pero insisten en que su ‘intención es hacerlo’.

Es necesario señalar, en este punto, que hay profesorado que imparte su docencia en asignaturas relacionadas con las ciencias naturales y que sí muestra explícitamente su interés e implicación con la sostenibilidad e incluso el decrecimiento. Una de las profesoras lo explicaba así en la entrevista en profundidad: “Llevo años trabajando en el terreno de la ecología e introduciendo tanto contenidos como estrategias docentes, para que los chicos y chicas que van a ser maestros en el futuro integren el decrecimiento en su forma de pensar y de actuar y que se comprometan con un planteamiento más radical pues de ellos va a depender el futuro de la humanidad” (E12-AG).

En definitiva, en la formación inicial del futuro profesorado no se han implementado competencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan de forma efectiva a involucrarles en sensibilizarse y comprometerse ni siquiera con un mundo equitativo y sostenible, como plantea la meta 8 de las directrices marcadas por la Unesco para la Educación para el Desarrollo sostenible (Unesco, 2014, p. 9). De ahí que sea explicable el hecho de que no se haya avanzado de cara a introducir en la práctica docente de la Facultad de Educación la filosofía del decrecimiento.

Un segundo resultado a destacar es que el profesorado manifestaba, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, no sentirse especialmente apoyado para introducir este tipo de perspectiva en sus materias. Las razones a las que aludieron fueron de dos tipos, principalmente. La primera hacía referencia al poco apoyo y motivación que recibían institucionalmente al respecto, por parte de otros, ya que no se valoraba en el proceso de acreditación o acceso y estabilidad en su desarrollo profesional, y la segunda a lo que se denominó en los grupos de discusión “neutralidad académica”, por parte de algunos.

En el primer aspecto ha habido un acuerdo casi unánime. “Se necesita que aquellas iniciativas y propuestas pedagógicas que apoyen los valores sociales consensuados sociales sean valoradas y reconocidas; es una forma de incentivar que se incluyan en nuestra práctica docente, en la de todos” (E27-JB), afirmaba una de las profesoras entrevistadas. Sobre esto surgió un consenso amplio, tanto en el profesorado como por parte del alumnado, que ven cómo aquello que se valora es lo que se evalúa y que al profesorado se le valora por sus publicaciones o sus investigaciones, pero poco por ser innovadores curricular y metodológicamente en este sentido.

En el segundo caso, ha habido muchas más discrepancias. Es cierto que mayoritariamente el profesorado entrevistado se ha declarado comprometido con la sostenibilidad y el decrecimiento, pero a nivel personal y de forma voluntaria o “altruista”, como señalaban varios de los docentes en uno de los grupos de discusión (GD3). Pero una parte del profesorado manifestaba sus reticencias a incorporar estos contenidos en su práctica docente porque “es politizar las asignaturas” (E12-RT). Cuando se planteó este aspecto en los grupos de discusión, se vio claramente que es un pensamiento bastante extendido entre una parte del profesorado, a pesar de que se debatió en relación con los objetivos y la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas. De ahí que mayoritariamente, el alumnado reflejara en el grupo de discusión que “las cuestiones como el decrecimiento o la sostenibilidad que implican una toma

de posición respecto a valores y opciones éticas suelen tender a obviarse o pasar casi de puntillas...” (GD1-AR), como si fueran cuestiones menores o no suficientemente importantes como para dedicarles espacios y tiempos académicos relevantes. Coincidió el profesorado y los propios estudiantes en que “estos temas” no son abordados ni son relevantes en la evaluación de las materias, ni directamente ni a la hora de plantear aspectos aplicables o relacionados con el entorno de la acción educativa, por lo que se consideran cuestiones en todo caso “colaterales respecto a lo que realmente importa aprender en la carrera académica de los grados de formación del profesorado” (GD3-EM).

Es sorprendente esta defensa de una supuesta “neutralidad” en los grupos de discusión, donde se profundizó en el debate y la reflexión sobre este aspecto, que se ha revelado imposible. En el grupo de discusión del profesorado, han reconocido todos sus participantes, de diferentes áreas y campos académicos, que el currículo, los contenidos, incluso las prácticas académicas y de investigación, construyen una red en sintonía con el sistema social imperante. Al final, mayoritariamente reconocían que “la Universidad contribuye a ‘civilizar’, inculcando en la comunidad académica un *habitus* determinado: el *habitus* capitalista” (GD1-ED). Admiten que se ha configurado un consenso de “sentido común” alrededor de ciertos temas básicos de la economía, el desarrollo y el futuro de la especie humana ligado a un progreso capitalista unívoco, que se ha construido con la colaboración de la propia universidad o, al menos, con su silencio cómplice. Y que es necesario posicionarse, si queremos construir una sociedad más justa y un planeta más sostenible. Pero un grupo de profesorado se muestra muy reticente a asumir este enfoque y a transversalizar la sostenibilidad y el decrecimiento en sus asignaturas desde un punto de vista postcapitalista o más allá del enfoque del capitalismo.

De hecho, en las entrevistas, buena parte del profesorado manifestaba que los contenidos y principios que transmiten en la formación inicial los tratan de presentar como elementos “técnicos”, “neutrales” o “asépticos”. Es decir, tienden a presentar los contenidos como si fueran cuestiones “objetivas” y puramente “neutrales”, se trate de la energía nuclear, los alimentos transgénicos, la capa de ozono o el clima. Las cuestiones que implican valores y opciones éticas reconocían, suelen ser obviados o, cuando menos, pasados de puntillas y como cuestiones menores y no suficientemente importantes como para dedicarles espacios y tiempos académicos relevantes.

Por eso no sorprende otro resultado relevante que se desprende sobre todo de los grupos de discusión. Se han observado dos discursos diferentes, e incluso contrapuestos, entre la percepción de los estudiantes y la valoración del profesorado respecto al decrecimiento y sostenibilidad. El profesorado manifiesta que trata de transmitir valores ligados a la sostenibilidad y el decrecimiento como la solidaridad, justicia ecológica y transicional, cooperación, cuestionamiento del crecimiento desmedido, etc. Pero el alumnado explica que no es así por regla general. Excepto en algún caso, señalan, se tiende a asumir y transmitir valores más ligados al modelo dominante, como la competitividad, la búsqueda del triunfo individual, el éxito frente a los demás o el pragmatismo. De hecho, uno de los alumnos participantes en el grupo de discusión mixto comentaba: “Sí, claro, nos dicen que debemos ser críticos y que tenemos que trabajar cooperativamente, pero la realidad es que ellos mismos no

cuestionan el modelo de universidad-empresa que ahora tenemos, ni el capitalismo para el que nos forman y en el que nos inducen a creen porque parece que es lo único que puede haber. De hecho, nos valoran por nuestros resultados y eligen a los más competitivos para colaborar en los departamentos, aunque hay algún profe que es la excepción, la verdad es que la mayoría no cuestiona el sistema ni los valores dominantes" (GD3-EF).

Por eso, cuando el profesorado excepcionalmente hace referencia a contenidos o propuestas relacionadas con el decrecimiento y la sostenibilidad "tienden a utilizar términos vagos y genéricos", (GD3-MS), más bien relacionados con lo que se podría denominar la "deseabilidad social" o lo "políticamente correcto", pero que "no son creíbles", expresaba una alumna participante, porque no parecen coherentes con sus prácticas o el "ejemplo que dan" (GD3-MS).

El último resultado relevante, fruto de esta investigación, tiene que ver con la contradicción del modelo social en que vivimos actualmente; una sociedad regida por un modelo económico capitalista basado en el crecimiento y la explotación de los recursos naturales sin límite y sin tener en cuenta las repercusiones medioambientales de la actividad extractivista que conlleva. A su vez, la sociedad encomienda simultáneamente a la Universidad una doble tarea. Por un lado, se debe educar en valores y principios de sustentabilidad y decrecimiento, de justicia social y ecológica, y por otro, debe preparar para la vida y el mundo laboral marcados por unos valores completamente diferentes. El problema surge "cuando tiene que decidir qué tipo de modelo social elegir, pues si pretende vivir ecológicamente, sosteniblemente y con justicia, difícilmente podrá tener éxito en una sociedad del capitalismo como la que tenemos" (E19-MD), exponía una profesora en la entrevista realizada.

La contradicción, por lo tanto, está en la doble misión que la sociedad encarga a la Universidad, como constructora de conocimiento y sabiduría para hacer un mundo más justo y mejor, por una parte y por otra la misión, que cada vez va ganando más terreno, de preparar a los estudiantes como futuros profesionales para la sociedad que hay. Esta "profesionalización" cada vez se orienta más hacia modelos y principios "realistas" de adaptación al mercado y a sus necesidades de competitividad, éxito, consumo y crecimiento continuado.

Esta era una de las "denuncias" que más repetían los estudiantes que participaron en el grupo de discusión mixto. Lo exponía claramente una de las alumnas participantes que estaba matriculada en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria: "aunque se plasman en las guías docentes principios y valores que más o menos pueden coincidir en todo caso con esa Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, parece que la formación real, el currículum real de las asignaturas que se imparten pasa por contenidos, prácticas y prioridades que poco tienen que ver con ellos, y cada vez más con el modelo que el capitalismo exige de adaptación a sus principios y filosofía: competir, crecer, asumir la desigualdad, posponer la ecología, tolerar la indiferencia ante la injusticia, ..." (GD3-AK).

Finalmente, señalar que un aspecto que ha aparecido reiteradamente en los discursos producidos en las entrevistas y grupos de discusión, hace referencia a la "necesidad de la tribu" para implicar a toda la sociedad en este proceso de involucrarse en un modelo de decrecimiento y sostenibilidad si se quiere que realmente sea efectivo,

no dejándolo solo en manos de la educación.

## **Conclusiones y discusión**

La Comisión Sectorial de la Conferencia de Rectores para el Desarrollo Sostenible (CADEP), a la que pertenece la Universidad de León, desarrolló en los años 2010 y 2011 un estudio sobre la contribución de las universidades y las políticas universitarias a la sostenibilidad, a raíz del cual propuso un conjunto de orientaciones para incluir la sostenibilidad en todos los planes de estudio de titulaciones y asignaturas de las universidades, con el fin de impulsar un cambio cultural hacia la sostenibilidad (Gómez-Jarabo et al., 2019). En 2016 el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD) y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ampliaban y ratificaban dichas directrices para integrar la Agenda 2030 en la docencia universitaria.

Pues bien, en esta investigación se concluye que, a pesar de estas directrices y recomendaciones de la CRUE, la CADEP y la OCUD, no se ha avanzado lo suficiente en "educar en y para el decrecimiento" en la formación inicial del profesorado (García et al., 2019; López-Lozano & Guerrero-Fernández, 2019), y como confirman también Valderrama-Hernández et al. (2020), las guías, el currículo, la pedagogía y planes docentes siguen sin integrar de manera global y sistemática la sostenibilidad. Por eso consideramos necesario y urgente una revisión en profundidad de los contenidos de los títulos de grado impartidos en las Facultades de Educación para reformular en este sentido todos los planes, guías docentes, materias, titulaciones y prácticas de los futuros profesionales de la educación.

Hay que tener en cuenta que, a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el Real Decreto para el diseño de los planes de estudios de convergencia europea, las universidades empiezan a incluir la sostenibilidad como competencia transversal, común a todas las titulaciones, incluidas las de educación. A pesar de ello, la presencia de los términos "desarrollo sostenible", "sostenibilidad" o "decrecimiento" aparecen muy escasamente en las guías docentes y en los contenidos de las materias que se imparten. Se nombran, en todo caso, algunos contenidos procedimentales, pero sobre todo actitudinales, dentro de las competencias, relacionados con la biodiversidad, la justicia social o la economía sostenible. Esto es algo que ya otras investigaciones recientes también han confirmado (García, 2022; Geli et al., 2019; Gómez-Jarabo et al., 2019).

La construcción de una sociedad del decrecimiento requiere un planteamiento estratégico: la necesidad de descolonizar el imaginario dominante y educar en un currículum ecosocial acorde con ese enfoque (Kallis et al., 2020). Las Facultades de Educación son un eslabón clave para romper con el imaginario etnocéntrico del crecimiento sin medida del capitalismo, para educar en y para el decrecimiento y la sostenibilidad del planeta desde una concepción de justicia social (Martin, 2020).

Uno de los factores clave para su éxito es la disposición y el compromiso de los docentes universitarios (Cebrián, 2018; Kapitulcinová et al., 2015), así como contar con incentivos y apoyos institucionales (Mínguez & Pedreño, 2021) para incorporar el compromiso ecológico y la transformación crítica de la sociedad del crecimiento en su

actividad docente (Geli et al., 2019; Weinberg et al., 2020).

Se necesita pues formación de los formadores, como se concluye de esta investigación. Es decir, formación específica y continuada de los docentes universitarios que imparten formación en los grados de las Facultades de Educación (Oscar, 2020); una formación para el decrecimiento y la sostenibilidad (Vilches & Gil, 2021) que ayude al profesorado a repensar las prioridades curriculares y de evaluación, los objetivos y metodologías docentes y que le ofrezca alternativas atractivas y motivantes en las que involucrarse e involucrar a su alumnado (Aznar-Minguet et al., 2017); una formación que permita repensar simultáneamente los contenidos de los planes de estudios de la formación inicial del futuro profesorado (Vásquez & Alsina, 2021).

Para ello, es necesaria la introducción de contenidos que rompan el círculo vicioso de esta economía del exceso, cuestionando, deconstruyendo y descolonizando el imaginario de la "razón productivista" del capitalismo, abordando la consideración de los límites físicos del planeta, enseñando a diferenciar las necesidades básicas de los deseos que conllevan un estilo de vida despilfarrador de recursos planetarios y educando en experiencias alternativas que muestren que es posible vivir bien con menos; e incluso plantear asignaturas específicas para desarrollar estos contenidos, sin por ello ignorar la transversalidad en todas las demás. En este sentido, se trataría de impulsar la innovación permanente del currículum.

Estas propuestas formativas deben conllevar una metodología didáctica coherente que promueva modelos de colaboración, cooperación, justicia social, austeridad, democracia, participación, etc. (De Romero et al., 2020). Esta metodología cuenta con una larga tradición en el campo de la pedagogía: aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en investigación, procesos de co-creación e investigación transdisciplinar (Giesenbauer & Müller-Christ, 2020), así como aprendizaje-servicio, etc. El aprendizaje de estas formas de trabajo pedagógico permitirá posteriormente al alumnado, así formado, replicarlas en su práctica docente futura. El aprendizaje-servicio, en concreto, es una de estas estrategias que la Comisión sectorial CRUE-Sostenibilidad ha recomendado para aplicar en la formación universitaria, específicamente para la incorporación de los principios de la sostenibilidad en el currículum universitario, puesto que facilita la acción inmediata y la aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica profesional de los titulados (CRUE-Sostenibilidad, 2015).

Pero todo esto no será posible sin la complicidad y el apoyo de los responsables de las Facultades de Educación para poder disponer de espacios, tiempos y recursos de debate, análisis y formación continua, con el fin de avanzar hacia una pedagogía universitaria que incorpore planteamientos y enfoques críticos desde la sostenibilidad y el decrecimiento (Kopnina, 2020). Las investigaciones (Coronado-Marín et al., 2020; Disterheft et al., 2013; Escámez & López, 2019; Wakkee et al., 2019) confirman que las universidades juegan un papel fundamental en la promoción de los principios de sostenibilidad, contribuyendo al cambio de paradigma hacia un presente y futuro más sostenible, si se fortalece la formación del profesorado universitario, se les apoya y se incentiva el desarrollo de proyectos de innovación docente vinculados a la sostenibilidad y el decrecimiento.

Esta investigación no está exenta de limitaciones, siendo la principal la propia muestra limitada a un estudio de caso, pero ya se advirtió que no pretende que sus resultados sean generalizables sino transferibles a contextos similares (Korstjens & Moser, 2017), para impulsar un cambio en las relaciones estructurales entre la sociedad y la naturaleza, un cambio en el estilo de vida personal y social y un cambio en las convicciones y prioridades de las futuras generaciones. Sería conveniente, en este sentido, como prospectiva de investigación futura, indagar acerca de esta realidad en otras universidades y realizar un estudio comparativo que permita ampliar los resultados de esta investigación.

Se necesita una generación de profesorado de infantil, primaria y secundaria, pero también universitario, que se haya formado en los principios de la Pedagogía Crítica del Decrecimiento (Getzin, 2019; Jones, 2020; Kaufmann et al., 2019; Kopnina, 2020; Latouche, 2014). Solo así se podrá avanzar hacia un cambio verdaderamente transformador que genere formas colectivas de estar y convivir en el planeta que eviten el definitivo colapso ecosocial del actual Antropoceno, colocando lo ecológico en el centro y avanzando hacia la Era del Ecozoico (Vargas-Roncacio et al., 2019), enseñando a vivir más simplemente, para que los demás también puedan vivir simplemente; como diría Ghandi, enseñando a pasar del “cada uno para sí mismo” al “cada uno para todos y todas”, algo que hemos aprendido especialmente en estos tiempos de pandemia del COVID-19.

## **Referencias**

- Alventosa-Bleda, M. E., Senent, J. M., & Viana-Orta, M. I. (2020). Análisis comparado de la formación de maestros y maestras en España respecto al desarrollo de las metas de la agenda 2030. En E.J. Díez-Gutiérrez & J.R. Rodríguez-Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 317-325). Octaedro.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M.A., Martínez-Agut, M.P., & Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 5-27.
- Belzunegui, Á., Brunet, I., & Pastor, I. (2012). El diseño del Análisis Cualitativo Multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (24), 15-44.
- Blanco-Portela, N., Poza-Vilches, M.F., Junyent-Pubill, M., Collazo-Expósito, L., Solís-Espallargas, C., Benayas, J., & Gutiérrez-Pérez, J. (2020). Estrategia de Investigación-Acción participativa para el desarrollo profesional del profesorado universitario en educación para la sostenibilidad: “Academy Sustainability Latinoamérica” (AcSuLa). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 99-123. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15555>
- Bravo, M.T. (2021). Ambientalización curricular. El covid-19, nuevos énfasis para la educación. *Praxis & Saber*, 12(28), e11468. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11468>
- Cebrián, G. (2018). The I3E Model for Embedding Education for Sustainability within ISSN0213-8646 | E-ISSN2530-3791 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98(36.2)(2022), 231-250 **245**

- Higher Education Institutions. *Environmental Education Research*, 24(2), 153-171.
- Cebrián, G. (2019). University and the 2030 Agenda for Sustainable Development: processes and prospects. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 78-94. <https://doi.org/10.17345/ute.2019.1.2629>
- Chun, C.W. (2019). Methodological issues in critical discourse studies. En J. McKinley & H. Rose (Eds.). *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*, (pp. 199-210). Routledge.
- Coronado-Marín, A., Bautista-Cerro, M. J. & Murga-Menoyo, M. A. (2020). Students and University Teachers Facing the Curricular Change for Sustainability. Reporting in Sustainability Literacy and Teaching Methodologies at UNED. En W. Leal Filho, P.R. de Brito, & F. Frankenberger, (Eds.). *International Business, Trade and Institutional Sustainability*, (pp. 1021-1041). Springer.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes*, 1(1), 83-103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- CRUE (2012, marzo 9). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. <https://cutt.ly/5D00f77>
- CRUE-Sostenibilidad (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad*. CRUE.
- De Romero, J. G., García, J. C., Gavidia, A., & Santana, A. G. V. (2020). Desarrollo sostenible: desde la mirada de preservación del medio ambiente colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 293-307.
- Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M., & Leal Filho, W. (2013). Sustainability science and education for sustainable development in Universities: a way for transition. En *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions* (pp. 3-27). Springer.
- Escámez, J. I. & López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(1), 53-62.
- García, J.E., Rodríguez, F., Fernández-Arroyo, J., & Puig, M. (2019). La educación científica ante el reto del decrecimiento. *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, (95), 47-52.
- García, S. A. (2022). Educación ambiental para la sustentabilidad, una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante. *Revista CoPaLa*, (14), 68-77. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.14.0214>
- Geli, A.M., Mahé, L., & Mulà, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1102-1102. <https://doi.org/10.25267/Rev educ ambient sostenibilidad.2019.v1.i1.1102>
- Getzin, S. (2019). *Shifting Education Towards Sustainability-How Degrowth Can Transform Education for Sustainable Development* [Tesis doctoral]. University of Zurich].
- Giesenbauer, B. & Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable

- Development. *Sustainability*, 12, 3371. <https://doi.org/10.3390/su12083371>
- Gómez-Jarabo, I., Saban, C., Sánchez, B., Barriguete, L. M., & Sáenz-Rico, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad: REAYS*, 1(1), 1205-14.
- Gómez-Luna, L. (2020). El desafío ambiental: enseñanzas a partir de la COVID-19. *MEDISAN*, 24(4), 728-743.
- González, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (2), 15-24.
- González, M. (2020). Educar para la transformación ecosocial. *Cuadernos de pedagogía*, 508, 58-63.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo*. Traficantes de Sueños.
- Jones, A.H. (2020). What is an Educational Good? Theorising Education as Degrowth. *Journal of Philosophy of Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12494>
- Kallis, G., Paulson, S., D'Alisa, G., & Demaria, F. (2020). *The case for degrowth*. John Wiley & Sons.
- Kapitulcinová, D., Dlouhá, J., Ryan, A., Dlouhý, J., Barton, A., Mader, M., Tilbury, D., Mula, I., Benayas, J., Alba, D., Mader, C., Michelsen, G. & Vintar Mally, K. (Eds.). (2015). *Leading Practice Publication: Professional Development of University Educators on Education for Sustainable Development in European Countries*. Charles University of Prague.
- Kaufmann, N., Sanders, C., & Wortmann, J. (2019). Building new foundations: the future of education from a degrowth perspective. *Sustainability Science*, 14, 931-941.
- Kharbach, M. (2020). Exploring the Methodological Affordances of Critical Discourse Analysis in Social Research. *Antistasis*, 10(1), 85-99.
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 1-12.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 2: Context, research questions and designs. *European Journal of General Practice*, 23(1), 274-279.
- Latouche, S. (2014). Disaster, pedagogy of. En G. D'Alisa, F. Demaria, & G. Kallis, (Eds.). *Degrowth* (pp. 122-124). Routledge.
- Leal-Filho, W. (Ed.) (2019). *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer Nature.
- López-Lozano, L., & Guerrero-Fernández, A. (2019). ¿Qué creen estudiantes de Educación qué se puede hacer ante la situación de emergencia climática desde la Universidad, como profesionales y como ciudadanos? *Investigación en la Escuela*, (99), 46-59. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.04>
- Lorenzetti, R. (2021). *El nuevo enemigo: El colapso ambiental: Cómo evitarlo*. Sudamericana.
- Martín, V. (2020). Responsabilidad social y cultura de la integridad: formación de profesionales para la sostenibilidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 162-179.

- Mínguez Vallejos, R., & Pedreño Plana, M. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta alternativa. En E. García Lorca & R. Mínguez Vallejos (Coords.). *Transformar la educación para cambiar el mundo* (pp. 29-46). Gobierno de la Región de Murcia y Consejería de Educación y Cultura.
- Oscar, S. (2020). Educación Ambiental: Emergente inserción para la formación de formadores en las Universidades Venezolanas. *Eleuteria*, 26(62), 2.
- Prádanos, L. (2016). The Pedagogy of Degrowth: Teaching Hispanic Studies in the Age of Social Inequality and Ecological Collapse. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 19, 153-168.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rodríguez, L., & García, E. (2021). La Sostenibilidad en los grados de Educación Primaria de Andalucía. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2301. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2021.v3.i2.2301](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i2.2301)
- Rodríguez, M. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149.
- Rodríguez, V.M. (2019). Educación ecosocial para la construcción de ciudadanía global. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 380, 32-38.
- Schmelzer, M. & Vetter, A. (2019). *Degrowth/Postwachstum zur Einführung*. Junius.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. University Press.
- Taibo, C. (2017). *Colapso*. Los Libros de la Catarata.
- Taibo, C. (2021). *Iberia vaciada: Despoblación, decrecimiento, colapso*. Los Libros de la Catarata.
- UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. UNESCO.
- UNESCO (2014). *UNESCO Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Raméntol, S. & Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español?: visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 221-245. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23420>
- VanDijk, T.A. (2016). Critical discourse studies: A socio-cognitive approach. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse studies* (pp. 62-85). Sage.
- Vargas-Roncacio, I.D., Temper, L., Sterlin, J., Smolyar, N.L., Sellers, S., Moore, M., Melgar-Melgar, R.E., Larson, J., Horner, C., Erickson, J., Egler, M., Brown, P., Boulot, E., Beigi, T., & Babcock, M. (2019). From the Anthropocene to Mutual Thriving: An Agenda for Higher Education in the Ecozoic. *Sustainability*, 11(12), 3312. <https://doi.org/10.3390/su11123312>
- Vásquez, C., & Alsina, A. (2021). Conectando educación estadística y educación para la sostenibilidad: Un marco para promover el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. En T. Sola Martínez (Coord.). *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 973-985). Dykinson.
- Vilches, A. & Gil, D. (2020). Educación para la Sostenibilidad. En J.M. Enríquez, C. Duce,

- & L.J. Miguel (Coords.). *Repensar la Sostenibilidad* (pp. 373-389). UNED.
- Vilches, A., & Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (2), 25-43.
- Vilches, A., & Gil, D. (2021). Contribución de la educación a la transición a la Sostenibilidad, una perspectiva interdisciplinar. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 102, 8-14
- Wakkee, I., Van der Sijde, P., Vaupell, C., & Ghuman, K. (2019). The university's role in sustainable development: Activating entrepreneurial scholars as agents of change. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 195-205.
- Weinberg, A.E., Trott, C.D., Wakefield, W., Merritt, E.G., & Archambault, L.M. (2020). Looking inward, outward, and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science*, 15, 1767-1787.

