

# De la mirada cíclope de la Educación Ambiental crítica a la decolonial y feminista: conversando con estudios decoloniales y feministas

*FROM THE CYCLOPESE VIEW OF CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION TO THE DECOLONIAL AND FEMINIST VIEW: CONVERSING WITH DECOLONIAL AND FEMINIST STUDIES*

*DA VISÃO CICLOPESE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA À VISÃO DECOLONIAL E FEMINISTA: CONVERSANDO COM ESTUDOS DECOLONIAIS E FEMINISTAS*

Mara Karidy Polanco Zuleta\*<sup>1</sup>

[mkaridy@gmail.com](mailto:mkaridy@gmail.com)

## Resumen

El presente artículo de carácter reflexivo presenta una reflexión teórica sobre los fundamentos de la Educación Ambiental Crítica, una corriente brasileña de la educación ambiental que tiene sus fundamentos en la teoría y pedagogía crítica. Si bien considero que esta corriente es una de las más críticas para comprender y estudiar los conflictos socioambientales en Latinoamérica, creo que debemos avanzar en términos de comprender que el capitalismo no es un sistema aislado del racismo, el patriarcado y la colonialidad, por lo cual es importante empezar a vincular los estudios decoloniales y feministas a la educación ambiental crítica (EAC).

**Palabras clave:** Educación ambiental crítica, estudios decoloniales, feminismos

## Abstract

*This article of a reflexive nature presents a theoretical reflection on the foundations of Critical Environmental Education, a Brazilian current of environmental education that has its foundations in critical theory and pedagogy. Although we consider that this current is one of the most critical to understand and study socio-environmental conflicts in Latin America, I believe that we must advance in terms of understanding that capitalism is not a system isolated from racism, patriarchy and coloniality, for which it is important to start linking decolonial and feminist studies to critical environmental education (CEE).*

**Keywords:** Critical environmental education, decolonial studies, feminisms

## Resumo

Este artigo reflexivo apresenta uma reflexão teórica sobre os fundamentos da Educação Ambiental Crítica, uma corrente brasileira de educação ambiental que tem

---

<sup>1</sup>\* Universidad Autónoma de Tlaxcala.

seus fundamentos na teoria e pedagogia crítica. Embora consideremos que essa corrente é uma das mais críticas para entender e estudar os conflitos socioambientais na América Latina, acredito que devemos avançar no entendimento de que o capitalismo não é um sistema isolado do racismo, do patriarcado e da colonialidade, para o qual é importante começar a vincular os estudos decoloniais e feministas à educação ambiental crítica (EAC).

**Palavras-chave:** Educação ambiental crítica, estudos descoloniais, feminismos

## **Introducción**

### **De qué se trata la Educación ambiental crítica**

La educación ambiental crítica (EAC) es una de las corrientes de las educaciones ambientales que se desarrollan en Latinoamérica, tiene sus orígenes en Brasil y emerge de la pedagogía crítica, que tiene su punto de partida en la teoría crítica de interpretación de la realidad social. Teniendo en cuenta eso, la pedagogía de Paulo Freire se convierte en un referencial teórico y metodológico para esta. (Loureiro, et. al. 2009). Si bien existen muchas corrientes de educación ambiental

Para Carlos Loureiro, Eunice Trein, Marília Tozoni-Reis y Victor Novicki, la educación ambiental crítica es una síntesis de propuestas pedagógicas que tienen como fundamento criticar las sociedades capitalistas y la educación como reproductora de sociedades injustas y desiguales. Estos presupuestos educativo-pedagógicos garantizan las condiciones de construir una pedagogía histórico-crítica para la educación ambiental como propuesta de aproximación a saberes, que garanticen las condiciones necesarias para realizar prácticas sociales sustentables, desde el punto de vista social y ambiental. Además, la educación ambiental desde la pedagogía crítica se compromete a formar ciudadanas y ciudadanos responsables ambientalmente cuyo compromiso social, histórico y político sea la construcción de sociedades sustentables. (Loureiro, et. al. 2009).

En este mismo sentido Carlos Loureiro (2004) expone que la educación ambiental transformadora enfatiza la educación como un proceso permanente, cotidiano y colectivo a través del cual actuamos y reflexionamos, transformando la realidad de la vida. Este autor menciona que esta educación ambiental se enfoca en problematizar pedagogías de lo concreto vivido, en el reconocimiento de las diferentes necesidades, intereses y modos de relación en la naturaleza que definen a los grupos sociales y el lugar que ocupan estos en la sociedad, como un medio para buscar nuevas síntesis que indiquen caminos democráticos, sostenibles y justos para todos.

Por otro lado, para Isabel Cristina Carvalho (2004) desde esta perspectiva, la formación se centra en las relaciones individuo-sociedad y, en este sentido, individuo y comunidad solo tienen sentido si se piensa en relación. Las personas se constituyen en relación con el mundo en el que viven con los demás y del que son responsables junto con los demás. En la educación ambiental crítica, asumir una posición de responsabilidad con el mundo es asumir la responsabilidad de sí mismas y mismos, con los demás y con el medio ambiente, sin dicotomizar y/o jerarquizar estas dimensiones de la acción humana.

Esta autora propone algunas ideas para tener en cuenta en el momento de

realizar una educación ambiental crítica:

- Promover la comprensión de los problemas sociales y ambientales en sus múltiples dimensiones: geográfica, histórica, biológica, social y subjetiva; considerar el medio ambiente como el conjunto de interrelaciones que se establecen entre el mundo natural y el mundo social, mediadas por los conocimientos locales y tradicionales, además de los conocimientos científicos;

- Contribuir a la transformación de los patrones actuales de uso y distribución de los bienes ambientales hacia formas de vivir y relacionarse con la naturaleza más sostenibles, justas y solidarias;

- Formar una actitud ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas y políticas sensibles a la identificación de problemas y conflictos que afectan el entorno en el que vivimos;

- Involucrar a los sujetos de la educación en la solución o mejora de estos problemas y conflictos a través de procesos de enseñanza-aprendizaje formales o no formales, que abogan por la construcción significativa del conocimiento y la formación de una ciudadanía ambiental;

- Actuar en el día a día escolar y no escolar, provocando nuevos problemas, situaciones de aprendizaje y desafíos para la participación en la resolución de problemas, buscando articular la escuela con los entornos locales y regionales donde operan;

- Construir procesos de aprendizaje significativos, conectando experiencias y repertorios existentes con preguntas y experiencias que puedan generar nuevos conceptos y significados para quienes están abiertos a la aventura de comprender y dejarse sorprender por el mundo que los rodea;

- Situar al educador como, ante todo, mediador de relaciones socioeducativas, coordinador de acciones, investigaciones y reflexiones - escolar y / o comunitaria - que brinden oportunidades para nuevos procesos de aprendizaje social, individual e institucional. (Carvalho, 2004)

Por otro lado, Carlos Loureiro y Philippe Layrargues (2013) exponen que la educación ambiental crítica, en definitiva, busca al menos tres situaciones pedagógicas: a) realizar un análisis coherente de la compleja situación de la realidad a fin de tener las bases necesarias para cuestionar las condiciones sociales históricamente producidas que implican la reproducción social <<y generan desigualdad y conflictos ambientales; b) trabajar sobre la autonomía y libertad de los agentes sociales frente a las relaciones de expropiación, opresión y dominación propias de la modernidad capitalista; c) implementar la transformación más radical posible del patrón social dominante, en el que se define la situación de degradación intensiva de la naturaleza e. en su interior, de la condición humana.

En este sentido, la EAC permite comprender desde un pensamiento crítico las propuestas internacionales e institucionales sobre la misma, entre ellas el denominado desarrollo sostenible o sustentable, pues ha sido una de las propuestas más acogidas por varias instituciones, programas, corrientes e incluso universidades. El desarrollo sostenible fue propuesto en 1987 en el informe titulado "Nuestro futuro común" por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el

Desarrollo, el cual define este como la satisfacción de «las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades». (UN, 2022). Sobre esto, Elmar Altvater considera que esta propuesta es una fórmula vacía, pues la solidaridad sincrónica y diacrónica entre las personas y las sociedades implica un distanciamiento con relación al principio del lucro (Gadotti, 2002). Es decir, este “desarrollo sostenible” implicaría una postura anticapitalista sobre los modos de producción y desarrollo de las economías de los diferentes países, cuestión que claramente los grandes acumuladores de lucro no estarían dispuestos a ceder.

Por otro lado, es necesario cuestionarse qué entendemos por “desarrollo”, ya que es una palabra que tiene una carga política y económica muy fuerte, y que, por lo tanto, acarrea consigo una forma de relación sociedades-naturaleza. En este sentido, el término de desarrollo o la propuesta de “desarrollo” para los países “subdesarrollado” o “no desarrollados” fue o es una propuesta para la imposición de la modernidad y la colonialidad en los países del sur, en palabras de Walter Mignolo, “(...) desarrollo fue otro término en la retórica de la modernidad para ocultar la reorganización de la lógica de la colonialidad: las nuevas formas de control y explotación del sector del mundo etiquetado como Tercer Mundo y países subdesarrollados” (Mignolo, 2008, p. 293).

Esto nos permite entender que el colonialismo y la colonialidad son proyectos civilizatorios que abarcan también la explotación de los bienes naturales comunes, y que el racismo y el patriarcado al ser parte de ese proyecto civilizatorio están configurando lo ambiental y no solo el capitalismo, cuestión que poco se tienen en cuenta en algunas educaciones ambientales. De acuerdo con lo anterior es necesario repensar los modelos de desarrollo que se han dado a lo largo de la historia y analizar sí la propuesta del desarrollo sustentable realmente está proponiendo generar, construir colectiva y comunitariamente nuevos modos de relación sociedades – naturaleza, más equitativos, más justos y sustentables. O si en últimas, es una especie de caballo de Troya que intenta cumplir con dos intereses diametralmente opuestos.

Otra de las reflexiones críticas que discute la EAC es la de comprender los “problemas ambientales” como conflictos, pues estos evidencian tensiones de poder y de intereses sobre un bien natural, territorio o fuerza de trabajo, y no simples problemas que con acuerdos y voluntad se logran resolver. En los territorios de conflictos socioambientales se vulneran los derechos de persona que han sido racializadas y empobrecidas, posibilitando con esto todo tipo de violencias como despojo, apropiación, destitución, desplazamiento, asesinatos, violaciones, entre otras situaciones de violencias de clase, raza, etnia o género, por lo cual, son más que problemas.

Para Isabel Carvalho y Gabriela Scotto (1995) los conflictos socioambientales son aquellos conflictos sociales que tienen elementos de la naturaleza como objeto y que expresan las relaciones de tensión entre los intereses colectivos/espacios públicos y los intereses privados/tentativa de apropiación de los espacios públicos, por lo cual un conflicto socioambiental es una lucha de intereses opuestos que disputan el control de los bienes naturales comunes y el uso del medio ambiente común.

Como se puede observar, la EAC apuesta a una formación política y ambiental de personas que sean capaces de leer, resistir y transformar sus contextos locales, regionales, nacionales y globales cuestionando sus realidades y condiciones históricas, sociales, políticas y económicas, de tal manera que puedan transformar las desigualdades y resistir a los conflictos socioambientales, producto de sistemas de opresión y de dominación como el capitalismo. El capitalismo como proyecto político y económico de la modernidad, junto con sus estrategias neoliberales y extractivistas es uno de los principales sistemas de opresión que ha producido pobreza, desigualdades, degradación cultural, social, ambiental y conflictos socioambientales denunciar su opresiones debe ser obligación de cualquier educación y educación ambiental.

Sin embargo, esta corriente no aborda otros sistemas de opresión como el colonialismo, el patriarcado y el racismo, por lo cual pareciera que solo el capitalismo ha sido el único sistema que ha generado desigualdades y violencias socioambientales, olvidando que estos otros sistemas de opresión han sido fundamentales para la instauración del capitalismo global. A mi manera de ver esta es una visión cíclope. El concepto de cíclope lo retomo de dos teóricas feministas que traen la analogía del ser mitológico para explicar el androcentrismo, en primera medida Montserrat Moreno (1999) expone que la ciencia, como el cíclope mitológico, contempla la realidad con un solo ojo, y la visión que resulta de esta contemplación es parcial, simplista, sin relevancia. Carece del necesario contraste de otra visión, de otro punto de vista, y para Raquel Güereca Torres (2016)

Los cíclopes eran gigantes con un solo ojo en la frente que eran sinónimo de fuerza y poder, al tiempo que temperamentales y testarudos. Recupero de este ser mitológico la descripción física: un solo ojo, para asociarla con el androcentrismo en la sociología. Una sociología cíclope es una ciencia construida y fortalecida desde una mirada: la masculina. Así, no sólo la sociología es cíclope, sino también todas aquellas disciplinas científicas que han sido construidas desde el androcentrismo". (p.4)

Esta mirada "cíclope" no solo se aplica al privilegio androcéntrico, ya que podríamos decir que solo las personas que creen que solo han sido afectadas por el clasismo consideran que es el único sistema de opresión que existe. Es decir, hombres que se asumen blancos y cis-heterosexuales aunque estén en contextos latinoamericanos y que en realidad son mestizos podrían pensar que solo el capitalismo y el clasismo es el sistema que más genera pobreza y desigualdad, ya que por sus corporalidades no son afectados por el género, la orientación sexual, la etnia o la raza, desde sus corporalidades podrían escapar de cierta manera a las violencias más fuertes de estas otras opresiones. Por lo cual, sus corporalidades y experiencias generan una visión cíclope al sistema de opresiones que existe, una visión que se genera desde estos privilegios.

En este sentido, Kimberle Crenshaw (1989) académica estadounidense investigadora sobre temáticas de raza y género usa el concepto de interseccionalidad para señalar las diferentes formas en las que raza y género se relacionan para configurar múltiples dimensiones que conforman las experiencias de las mujeres negras en el ámbito laboral. Una idea que permitió comprender como

dos categorías (sexo y raza) se relacionan y terminan afectando y constituyéndose en diversos sujetos y sujetos políticos. Concepto que, aunque nace del análisis de la intersección de estas dos categorías nos podría permitir incluir otro tipo de opresiones como las de clase, orientación sexual, etnia, etc., un análisis que no sería cíclope. Por otro lado, Patricia Hill Collins (2002), feminista negra, ha desarrollado lo que ella denomina Matriz de Dominación la cual refiere a como se organizan y entrecruzan las diferentes opresiones como las de raza, género, clase, sexualidad y nación, este concepto encapsula la universalidad de las opresiones que se entrecruzan en diversas realidades locales. Para esta teórica, la interseccionalidad recuerda que no hay una opresión fundamental, sino que trabajan juntas para producir injusticias, por otro lado, la Matriz de Dominación se refiere a la organización de estas opresiones independientemente de las intersecciones particulares.

Las propuestas teóricas de estos dos investigadores se vuelven fundamentales para que la educación ambiental crítica trascienda su mirada cíclope de hacer una crítica unidireccional a un solo sistema de opresión a analizar lo ambiental y la educación desde la matriz de poder y la interseccionalidad, que nos permita hacer una discusión no fragmentada de las violencias, mirando el conjunto de ellas. ¿De qué nos sirve hacer una educación ambiental crítica que solo critica al capitalismo, sí sistemas como patriarcado, el racismo y las colonialidades se siguen reproduciendo y legitimando dentro de los conflictos y crisis socioambientales?, ¿realmente estaríamos apostando a una transformación social o atacando solo un lado de los conflictos?

### **Pensando una educación ambiental decolonial**

Para hablar de decolonialidad es preciso entender de manera breve lo que es la modernidad, la colonialidad y el colonialismo, respecto a este último Aníbal Quijano (1992), expone que fue una relación directa y de dominación política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de los demás continentes, si bien la dominación colonial ha sido derrotada en la mayoría de los casos, América, nombre impuesto por los conquistadores, fue el primer caso de derrota. Para Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007), el colonialismo es una estructura de dominación y explotación, en donde se controlan varios aspectos de una población determinada para el aprovechamiento de otra de diferente identidad, los aspectos que se controlan son: la autoridad política, los recursos de producción y el trabajo.

Si bien el colonialismo fue una propuesta política y económicamente salvaje y genocida de dominación de un pueblo sobre otros, de lo que hoy llamamos Europa sobre lo que hoy llamamos América, este es un concepto diferente al de colonialidad, Para Nelson Maldonado (2007)

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones

intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (p. 131)

Para este teórico la colonialidad articula sus formas de dominación a través del capitalismo mundial, este es su fin y su centro, la modernidad/colonialidad se instauran en América para constituir en un inicio el capitalismo europeo y después el capitalismo global. Para Aníbal Quijano (1992) la colonialidad es el modo más general de dominación mundial después de que el colonialismo fue destruido, esta es parte de los elementos constitutivos del patrón mundial del capitalismo global, la cual se funda en la clasificación racial /étnica de la población mundial y opera en toda la existencia social cotidiana y a escala societal. (Quijano, 2015), sin embargo, el colonialismo es más antiguo, en cambio, la colonialidad ha probado ser más profunda y duradera que esté en los últimos 500 años. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007)

Esta colonialidad es la cara oculta y oscura de la modernidad, para Walter Dignolo (2009) la modernidad es una narrativa europea la cual no existe sin la colonialidad, por lo cual las modernidades globales, implican las colonialidades globales, en este sentido la modernidad debe de analizarse en cuanto a sus logros como en cuanto a sus crímenes. Por ejemplo,

El derecho internacional se fundó basándose en supuestos raciales: los «indios» debían ser considerados, si humanos, no muy racionales; aunque dispuestos a ser convertidos. La cara de la modernidad se dejó ver en los argumentos y supuestos epistémicos de la teología jurídica para decidir y determinar quién era qué. Simultáneamente, la otra cara, la de la colonialidad, se ocultaba bajo el estatus inferior del inferior inventado. Aquí tenemos un caso claro de colonialidad como cara oculta necesaria y constitutiva de la modernidad. La modernidad/colonialidad se articula aquí basándose en diferencias ontológicas y epistémicas: los indios son, ontológicamente, seres humanos inferiores y, en consecuencia, no son plenamente racionales. (p. 46)

Por lo anterior, el emblema de la modernidad fue la racionalidad científica europea, para Aníbal Quijano (2015) el conocimiento eurocéntrico, denominado racional fue impuesto en el mundo capitalista como la única racionalidad válida, el eurocentrismo epistémico se impuso en lo que los colonizadores llamaron América, e impuso un juego de categoría como Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno, es decir Europa y no-Europa (Quijano, 2019).

La colonialidad tiene varias expresiones, entre esas está la colonialidad de la naturaleza, desde la colonización y colonialidad, Para Adolfo Albán y José Rosero (2016)

La naturaleza se convirtió en una fuente inagotable de riqueza y en un obstáculo para el progreso y la modernización, que debía ser explotada e igualmente dominada por la racionalidad del hombre —ni siquiera se aludía a la del ser humano en su acepción abarcativa de la mujer— dispuesto a colonizarla, domarla y transformarla de acuerdo con sus necesidades y apetencias. (p. 28)

Lo anterior lo podemos ver al estudiar un poco de historia de la colonización de nuestros pueblos y al conocer todos los proyectos extractivistas que se instauran de manera violenta en nuestros territorios. Para Adolfo Albán y José Rosero (2016) la economía, la ciencia y la tecnología es una tríada fundamental para la colonización de la naturaleza, pues crean un espacio epistémico de tensión y de lucha con respecto a las diversas maneras de relacionarse con la naturaleza, la cual es cada vez más privatizada, más explotada y manipulada bajo tratados de multinacionales que hacen de esta el espacio perfecto para las incidencias de capitales y grandes inversiones, por su parte Héctor Alimonda (2011) expone que esta colonialidad persiste en Latinoamérica tanto en su realidad biofísica como en la configuración del territorio bajo una lógica en la que la naturaleza puede ser un espacio subalterno que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según los regímenes de acumulación actuales.

Se puede analizar que la concepción de naturaleza que se instauró por los colonizadores en Abya Yala responde a una concepción europea de la misma, en donde se ve a esta como recurso, en este sentido se ve a esta como inferioridad como recurso a ser explota, en sus palabras Héctor Alimonda (2011) expone que

El descubrimiento imperial supone siempre la producción de dispositivos que interioricen y subordinen a lo descubierto, para así colonizarlo y explotarlo, ya se trate del Oriente, de los salvajes o de la naturaleza tropical. En el caso de América, un “Nuevo Mundo”, estos mecanismos se implantaron y actuaron con mucha más eficiencia e impunidad que en relación a Asia y África, antiguos interlocutores del mundo europeo. (p. 47)

Las consecuencias de esa colonización de la naturaleza y de la colonialidad de la naturaleza la podemos ver hoy en día en los monocultivos extensivos que se implantaron en todo Abya Yala, en los proyectos de minería a cielo abierto, en el fracking y en las diversas estrategias económicas y políticas para extraer los bienes naturales comunes de nuestros territorios generando consigo todo tipo de violencias como despojo, muerte, violaciones, empobrecimiento, etc. Los estudios decoloniales nos dan otro panorama para entender los actuales conflictos socioambientales, entender la instauración de estos en Abya Yala desde la colonización nos lleva a pensar en la manera de relacionarse con la naturaleza que tuvieron los colonizadores, así como contrarrestar estas comprensiones con otro

tipo de cosmovisiones y de relaciones con la naturaleza que tenían los pueblos originarios.

Comprendiendo este contexto de estudios decoloniales, para Luciana Barrozo y Celso Sánchez, el diálogo entre educación ambiental, interculturalidad crítica y el movimiento por la justicia ambiental, desde la perspectiva de la descolonialidad, puede aportar elementos para la formación de sujetas y sujetos capaces de identificar la dimensión conflictiva de las relaciones sociales y ambientales que sustentan el racismo ambiental, lo cual puede permitir un posicionamiento y actuar sobre ellas. (Barrozo y Sánchez, 2015). Estas otras categorías como justicia ambiental y racismo ambiental deben de empezar a introducirse en el momento de hacer educación ambiental.

Así la EAC es una corriente que debería de comprender que el desarrollo económico de Occidente en el contexto de la colonialidad y del capitalismo, se sustentó y se sustenta en la explotación de la naturaleza y en la explotación de la fuerza de trabajo de pueblos enteros del sur usados por determinados segmentos burgueses de la sociedad, trayendo consigo mayores desigualdades raciales y socioambientales. (Barrozo y Sánchez, 2015). El capitalismo es un sistema que se sustenta con la mano de obra de personas racializadas y empobrecidas, por lo cual analizar esté en relación con el racismo es fundamental para su comprensión. Según la Declaração da Rede Brasileira de Justiça Ambiental del año 2007 de la Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) la injusticia ambiental es la condición de existencia colectiva propia de sociedades desiguales donde operan mecanismos sociopolíticos que asignan la mayor carga de daño ambiental del desarrollo a grupos sociales de trabajadores, población de bajos ingresos, segmentos discriminados por el racismo ambiental, poblaciones marginadas y más vulnerables de los ciudadanos. Para Selene Herculano y Tania Pacheco (2006), el racismo ambiental es un tema que surgió en el campo de debates de los estudios de justicia ambiental, un clamor que inicio en el movimiento negro estadounidense que hace referencia a que las injusticias sociales y ambientales recaen en forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas.

Es decir, la mayoría del impacto socioambiental que producen los grandes proyectos extractivistas, transnacionales y empresas lo reciben poblaciones como campesinos, grupos indígenas, personas empobrecidas y comunidades afrodescendientes, o sea, poblaciones racializadas y empobrecidas, mientras el lucro de estos proyectos se va a acumular a un porcentaje pequeño de la población del planeta. Por lo cual, es importante en el momento de analizar los conflictos socioambientales conocer quienes se benefician y quienes son afectados, para igualmente analizar las diferencias en las responsabilidades y reparaciones de estos, analizando y rebatiendo a profundidad la idea de que *"lo ambiental es asunto de todos"*. Dentro de la educación ambiental estos conflictos se vuelven herramientas

pedagógicas con las cuales analizar y comprender la multidimensionalidad de la crisis socioambiental y cómo se vuelve un asunto político y económico más que ecológico y biologicista, herramientas pedagógicas para construir posiciones políticas frente a lo ambiental.

En otro sentido Cristian Abad Restrepo, haciendo una crítica a la Educación Ambiental Moderna, es decir, aquella que se basa “en una forma de relacionamiento con la Naturaleza donde ésta es vista como exterioridad a explotar” (Restrepo, 2020, p. 64), plantea que las crisis ecológica y civilizatoria no empezó con la industrialización, sino que comenzó con la conquista y la colonización, en sus palabras:

Muchos pensadores y pensadoras latinoamericanas al parecer han seguido los pasos de visibilizar el problema ambiental como resultado de la división sujeto/objeto, quienes repiten y respaldan la tesis de que la crisis civilizatoria comienza en el siglo XVII y XVIII, como si el ego cogito fuese solamente una creación que nace sin contexto político global de aquel tiempo. Se olvida que la estructura colonial, basada en el ego conquiro (Dussel, 1992), es la condición de posibilidad para las “teorías provinciales” europeas como los de Bacon, Descartes, Kant y todos los contractualistas que se impusieron a la fuerza en los virreinos católicos, a la vez negando, silenciando, humillando y destruyendo el saber de los pueblos originarios y ancestrales a la vez que era enviado los minerales, alimentos y animales al norte global. (Restrepo, 2020, p. 66)

Así pues, una educación ambiental que reproduzca la comprensión que en la revolución industrial comenzó la crisis socioambiental está siendo eurocéntrica, pues en Abya Yala los conflictos por el territorio y los bienes de la Naturaleza empezaron con la colonización, de aquí la importancia de evidenciar el origen colonialista y moderno de la destrucción de la naturaleza. Para este autor “la modernidad ha creado y producido significados de la naturaleza-recurso que vienen desde arriba y son asumidos por el dispositivo colonial educativo-ambiental para profundizar la reproducción del capitalismo, del extractivismo y también del patriarcado” (Restrepo, 2020, p. 75)

Las anteriores ideas han venido emergiendo como parte de una nueva perspectiva que, considero, profundiza o lleva a un nivel más complejo, histórico y político la educación ambiental crítica, al trascender sus análisis y comprensiones a los estudios de la colonialidad-decolonialidad.

### **Pensando una educación ambiental feminista**

Otra de las denuncias que considero necesarias hacer a la EAC es el hecho que en su discurso no aparezca fuertemente una crítica al patriarcado como sistema articulado y fundamental para el capitalismo, mantienen sus mirada cíclope al

denunciar solo este. Silvia Federici (2016), denuncia esta relación y entre el trabajo de producción y el trabajo de reproducción de la fuerza de trabajo, esta teórica menciona que

La devaluación y feminización del trabajo reproductivo fue un desastre también para los hombres trabajadores, pues la devaluación del trabajo reproductivo inevitablemente devaluó su producto, la fuerza de trabajo. No hay duda, sin embargo, de que en la «transición del feudalismo al capitalismo» las mujeres sufrieron un proceso excepcional de degradación social que fue fundamental para la acumulación de capital y que ésta ha permanecido así desde entonces. (p. 113)

Es decir, para que se diera la fuerza de trabajo pública que inicialmente estaba puesta sobre los varones, las mujeres realizaban y realizan un trabajo de reproducción en el ámbito privado que fue y es invisibilizado y no asalariado. La vida de las mujeres se confinó al ámbito privado al servicio de los cuidados y de reproducir la mano de obra que necesitó y necesita el capitalismo para instaurarse, por lo cual ya varias teóricas feministas y ecofeministas vienen denunciado que el capitalismo no hubiera podido constituirse sin el patriarcado.

En este sentido, en el campo de la educación ambiental, es común reconocer que Lucie Sauvé (2004) identifica una corriente que se vincula con los ecofeminismos, esta corriente feminista de la EA que caracteriza esta investigadora denuncia las relaciones de poder en términos político y económicos enfatizando las relaciones de poder que los hombres ejercen sobre las mujeres en ciertos contextos, de aquí que esta corriente menciona la necesidad de integrar las perspectivas feministas a los modos de gobernanza, producción, consumo y organización social. En sus palabras:

En materia de medio ambiente, un lazo estrecho quedó establecido entre la dominación de las mujeres y las de la naturaleza: trabajar para restablecer relaciones armónicas con la naturaleza es indisociable de un proyecto social que apunta a la armonización de las relaciones entre los humanos, más específicamente entre los hombres y las mujeres. (p. 15)

Como se puede observar, esta corriente analiza la violencia que se ejerce contra la naturaleza y las mujeres, podría decir que cuestiona el patriarcado y el capitalismo como sistemas de opresión. Expone, por lo tanto, que sí se quiere nuevos tipos de sociedades, sociedades sustentables, es preciso nuevas relaciones entre seres humanos que logren trascender el machismo, la homofobia y la transfobia<sup>2</sup>. Además, puede combinar una posición crítica con enfoques afectivos espirituales que vienen desde los diferentes ecofeminismos, generando así un

---

2 Y otras fobias que se den por género y sexualidades diferentes a la heterosexualidad y al cis-sexismo.

diálogo entre lo racional y lo afectivo, rompiendo así con la dualidad emocionalidad/racionalidad y con la racionalidad eurocéntrica, dialogando con otro tipo de cosmovisiones.

Sin embargo, estas denuncias poco o no se encuentran en los fundamentos de la EAC, de aquí la importancia de empezar a vincular a los estudios de las educaciones ambientales los estudios feministas, desde los feminismos marxistas y/o anticapitalistas, otra corriente de los feminismos, la teóricas e investigadoras plantean críticas alrededor del trabajo doméstico y de reproducción, son bastante denunciante en cuanto a las teorías marxistas. Para Silvia Federici (2018) Carlos Marx “continúa pensando, como Engels, que el desarrollo capitalista, y sobre todo la gran industria, es un factor de progreso y de igualdad” (p. 16), sin embargo, el capitalismo que supuestamente promovería una relación más igualitaria entre hombres y mujeres quedó reducido a beneficiar a algunos hombres, pues este desarrollo económico no alcanza a las mujeres (Federici, 2018). Aquí podemos ver un claro ejemplo de producción de conocimiento androcéntrica pues, aunque Carlos Marx hace todo un desarrollo teórico del capital, lo hace desde su lugar de enunciación y de privilegios (como hombre, heterosexual e intelectual) por lo cual estudió lo que lo afecta y le interesa. Claramente, la vida y los asuntos de las mujeres poco eran de su percepción, no porque no intentara posicionarse respecto al trabajo doméstico de las mujeres sino porque lo hace desde una visión limitada, reduccionista y androcéntrica de las mismas.

Las feministas marxistas, entre ellas Silvia Federici (2018), pensaban que el trabajo que produce la fuerza de trabajo es el doméstico, lo cual las llevo a reelaborar las categorías pensadas por Carlos Marx y a decir que el trabajo de reproducción es el pilar de la organización del trabajo en las sociedades capitalistas. En sus palabras

No es un trabajo precapitalista, un trabajo atrasado, un trabajo natural, sino que es un trabajo que ha sido conformado para el capital por el capital, absolutamente funcional a la organización del trabajo capitalista. Nos llevó a pensar la sociedad y la organización del trabajo como formado por dos cadenas de montaje: una cadena de montaje que produce las mercancías y otra cadena de montaje que produce a los trabajadores y cuyo centro es la casa. Por eso decíamos que la casa y la familia son también un centro de producción, de producción de fuerza de trabajo. (Federici, 2018, p. 18)

En este sentido, la organización de la familia proletaria que empieza a crearse a partir de 1870 permitió un desarrollo capitalista, en donde el obrero genera la producción del capitalismo y la sirvienta “ama de casa” se encarga del trabajo de reproducción y el trabajo doméstico, con esto se consiguen, “por un lado, un trabajador pacificado, explotado, pero que tiene una sirvienta, y con ello se conquista la paz social; por otro, un trabajador más productivo” (Federici, 2018, p. 17). Como se puede analizar, este modelo de familia genera que las mujeres sean

dependientes económicamente de sus parejas varones, generando así una nueva forma de jerarquía patriarcal (Federici, 2018), una dependencia que claramente puso y pone en peligro a muchas mujeres de vivir violencia doméstica.

Así pues, un tipo de trabajo asociado a lo masculino y por ende a los varones recibe un salario y el otro trabajo asociado a lo femenino y, por tanto, a las mujeres no recibe un salario, una organización social que deja ver la lógica sexista, binaria y cisheterosexual de las sociedades capitalistas. Analizar estos hechos de manera histórica permitieron “comprender los mecanismos y los procesos históricos que llevaron a la desvalorización y la invisibilización del trabajo doméstico y a su naturalización como el trabajo de las mujeres” (Federici, 2018, p. 19). Este es un gran análisis de este feminismo, pues coloca en una dimensión histórica la construcción de la familia y la creación de la división sexual de trabajo, sin asumirlo de manera ahistórica y natural.

Haciendo una relación entre el feminismo marxista y el decolonial podemos citar a Yuderkys Espinosa Miñoso (2016), feminista decolonial, quien analiza que el feminismo marxista trajo grandes aportes, ya que fue el primero en analizar la opresión de clase y de género, y la función que juega las mujeres en proceso de reproducción del sistema capitalista, el segundo la interpretación que explicaría la división sexual del trabajo dentro de dos esferas sociales aparentemente independiente, la pública que está asociada a la producción, al salario y a los varones; y la privada asociada a la reproducción, a lo asalariado y en manos de las mujeres. La tercera, “al pensar la diferencia sexual como hecho ideológico que surge de una relación de poder (hecho material), este feminismo pudo evadir y cuestionar la naturalización del género y del sexo mismo” (Espinosa-Miñoso, 2016, p. 55).

Sin embargo, este feminismo, aunque hace una crítica a la clase y al género, no incluye en sus análisis una comprensión del colonialismo y el racismo en relación con la vida de las mujeres, para Yuderkys Espinosa (2016) acepta la categoría de género como sistema universal, independiente y paralela al de la clase, y no ha superado la visión compartimentada de la opresión, pues “para este feminismo el sistema capitalista y el sistema patriarcal de género operan autónomamente uno del otro y con una coherencia interna particular” (Espinosa, 2016, p. 57)

A pesar de lo anterior, el feminismo marxista ha aportado grandes reflexiones en torno a la relación clase-género, la cual debería de ser discutida y analizada en una educación ambiental que se denomine crítica al denunciar el sistema económico capitalista, pues este se sostiene gracias al trabajo de reproducción de mano de obra que realizan las mujeres. Comprender lo anterior, ayudaría a superar la mirada cíclope de la EAC, uno de sus desafíos más imperantes, despatriarcalizando y descolonizando sus comprensiones y prácticas, evaluando y revisando sus fundamentos y prácticas centrales cuestiones importantes para no reproducir ni el androcentrismo ni el eurocentrismo que atraviesa la educación en

general y en específico la educación ambiental, un desafío que consideramos inaplazable.

### **Hacia Una Educación Decolonial y Feminista: ideas para tener en cuenta la Educación Ambiental.**

La educación como institución de la modernidad se vuelve una herramienta para reproducir un proyecto de mundo a favor de esta, de aquí la importancia de pensadores como Paulo Freire que logran traer como propuesta una educación para la libertad que sea capaz de cuestionar todo y develar las opresiones y los opresores, pero no solo las basadas en la clase sino también en las de género y raza con el fin de generar cambios de libertad, paz e igualdad en las formas de ser y estar en el mundo, para ello la pedagogía debe pensarse en pro de todas las personas y comunidades, posibilitar el ambiente de desaprendizaje y reaprendizaje de aquello que consciente o inconscientemente nos oprime y nos libera. “Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.” (Walsh, 2013, p. 29)

En este sentido, la pedagogía no es neutra tiene una intensión política, la de la libertad, la de desenmascarar las condiciones de opresión y dominación en la que la sociedad moderna nos condena, por ello es una pedagogía que perturba, que mueve, que problematiza, que cuestiona, que logra desaprender y reaprender a otras formas de estar y ser en el mundo, más humanas, de afirmación a la existencia de todas las personas sin importar raza, sexo-género, sexualidad o clase. Para Catherine Walsh (2013), “las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.” (p. 29)

Si bien la educación popular propuesta por Paulo Freire nace de la teoría crítica y de la crítica a la opresión de clase, este no aborda de manera profunda ni los estudios decoloniales ni los estudios feministas, de aquí que Catherine Walsh (2013) exponga la necesidad de:

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (p. 31)

Y que Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), expongan que una pedagogía feminista decolonial, no solo tendrá en cuenta el colonialismo y la colonialidad, sino que comprenderá también el sistema colonial de género. Para estas teóricas:

En términos generales una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional, intercultural y transformador. Implica un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común. (p. 406)

Estas autoras llevan el análisis más allá de la colonialidad y del racismo, y a partir de lo que plantea María Lugones sobre el sistema colonial de género, proponen una pedagogía que no solo tenga en cuenta las denuncias y análisis sobre la clase y la raza como construcciones coloniales de opresión y de poder, sino también el género, el sexo y la orientación sexual. Es decir, tienen una visión más compleja y amplia de las sociedades modernas que aquellas comprensiones androcéntricas que solo se basan de manera fragmentada en la clase o en la raza o en el género. Y esto es básico para el quehacer pedagógico, pues dependiendo de cómo se lea, se analice y se interprete las sociedades en su conjunto, así mismo será este. Si se cree que en la actualidad no existe el racismo, el machismo y el clasismo como estructuras discriminatorias y por lo tanto violentas, el que hacer pedagógico no desarrollará estrategias que denuncien esto y propongan otras formas de estar y ser en el mundo, sino que adoptara una posición neutra frente a prácticas sociales que son urgente cambiar.

Para Catherine Walsh (2013), en este tipo de pedagogías

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. (p. 29)

Es decir, que las luchas sociales pueden ser excusas, herramientas y situaciones pedagógicas para las discusiones dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela. No ha bastado nunca la educación bancaria de la que nos habla Freire, debe ser una educación que, a partir del propósito de desvelar los mecanismos de poder y opresión, no solo de clase, sino también de raza y género, se pueda educar para liberarse, para el desaprendizaje y del desvelamiento de los prejuicios, las discriminaciones y violencias que consciente o inconscientemente reproducimos. Es decir, “desaprender para liberar, en el sentido en que al tiempo que se fomenta la capacidad crítica, se construyen condiciones para pensar y crear alternativas y estrategias, para consolidar y construir en el andar esos otros mundos no opresivos” (Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. 2013, p. 414)

Por otro lado, este tipo de pedagogías comprende que el cambio debe ser en dos esferas que tienen una continuidad, lo personal y lo colectivo. “Nada transformamos si la capacidad crítica sólo la empleamos para las y los otros y no para nuestros propios discursos y accionar individual y colectivo, pues una pedagogía como esta parte de entender que la transformación personal/colectiva es central.” (Espinosa, Gómez, Lugones, Ochoa, 2013, p. 413). No pueden ser discursos

que solo aplicamos en la academia y en el discurso pedagógico si esto no está transformando nuestra esfera personal de la cotidianidad, sino está desaprendiendo la colonialidad del ser. Lo personal y lo colectivo van de la mano.

Para Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), una pedagogía feminista decolonial debe ser coalicional, intercultural y transformadora, implica un aprender juntas, juntos y juntas en condiciones de lucha y resistencia, y afirma la acción articulada con otros movimientos que luchen contra la colonialidad, la colonialidad del género y el capitalismo globalizado, una pedagogía que deshabilite la competencia y reconozca las diferencias y que pueda generar “la construcción de multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo que no pretenden imponer su ser a otras y otros.” (p. 419)

Comprendiendo a estas autoras, este tipo de pedagogía debe comprender que la educación y la pedagogía no solo deber ser críticas respecto a la dominación y opresión de la clase, sino también articular a esta visión la dominación y opresión de la raza, el género, el sexo y la orientación sexual, abordando pedagógicamente lo que Patricia Hills Collins denomina la Matriz de Opresión. Además, comprender que las luchas sociales son escenarios y excusas pedagógicas, que el desaprendizaje y transformación opera tanto en lo individual como en lo colectivo, y que lo coalicional, es decir la articulación de los movimientos que tengan la intención de resistir las colonialidades en todas sus formas es una metodología de construcción colectiva (Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K., 2013).

### **Educación ambiental crítica: evaluando sus desafíos**

Como podemos observar una educación ambiental que solo se centre en una comprensión desde el capitalismo es una educación eurocéntrica y androcéntrica que podría estar reproduciendo discursos y violencias colonialistas, tanto epistémicas, como ontológicas, teóricas y metodológicas. Por ejemplo,

No se hace extraño que la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia o de cualquier país, regida por los diseños educativos de las convenciones y del discurso ambientalista moderno, hable de “la necesidad de producir energías más limpias y sostenibles, de reutilizar los subproductos de los procesos industriales, de mejorar la disposición de los residuos, prevenir y controlar la contaminación de la cadena productiva”, en un contexto de plena destrucción de las fuentes de vida. Y no es porque en el actual contexto de crisis ecológica se tenga que hablar de “ser más amigables con el medio ambiente” y de la necesidad de políticas de cuidado, sino que dicha destrucción es constitutiva de la modernidad/colonialidad-capitalista, por eso necesita encubrir bajo estos discursos ecoeficientistas sus verdaderas intenciones. (Restrepo, 2020, p. 73)

Lo anterior nos invita a pensar y evaluar una educación ambiental que haga sus lecturas, análisis y propuestas en dialogo con los estudios decoloniales y feministas, que permita comprender cómo el racismo y el colonialismo fueron claves es la instauración del capitalismo como modelo económico hegemónico de la modernidad. Sí el diagnóstico, el análisis y las propuestas que realice la educación ambiental, se hace desde la modernidad, la crisis ecológica, por ejemplo, es

responsabilidad y culpabilidad de los individuos, por lo cual con un cambio de conducta individual podría ser suficientes, ya que se insta la idea de que con pequeños cambios se solucionan grandes problemas, sin cuestionar en ningún momento las estructuras de poder y universalizando la concepción de individuo, como si todo ser humano fuese igualmente responsable de los problemas ambientales (Restrepo, 2020, p. 17)

Otra perspectiva inaplazable para tener en cuenta en el momento de hablar de educación ambiental son los estudios y teorías feministas, pues para varias de estas el patriarcado tiene su gran soporte en la división sexual del trabajo y el trabajo doméstico, por ejemplo, para Silvia Federici

El trabajo doméstico es mucho más que la limpieza de la casa. Es servir a los que ganan el salario, física, emocional y sexualmente, tenerlos listos para el trabajo día tras día. Es la crianza y cuidado de nuestros hijos —los futuros trabajadores— cuidándoles desde el día de su nacimiento y durante sus años escolares, asegurándonos de que ellos también actúen de la manera que se espera bajo el capitalismo. Esto significa que, tras cada fábrica, tras cada escuela, oficina o mina se encuentra oculto el trabajo de millones de mujeres que han consumido su vida, su trabajo, produciendo la fuerza de trabajo que se emplea en esas fábricas, escuelas, oficinas o minas. Esta es la razón por la que, tanto en los países «desarrollados» como en los «subdesarrollados», el trabajo doméstico y la familia son los pilares de la producción capitalista. La disponibilidad de una fuerza de trabajo estable, bien disciplinada, es una condición esencial para la producción en cualquiera de los estadios del desarrollo capitalista. (2013, p. 56)

Para ir cerrando, es preciso evaluar los fundamentos y prácticas de todas las educaciones ambientales y en este caso de la EAC, ya que esta no puede pretender ser crítica denunciando solo al capitalismo, invisibilizando o negando que hay otros sistemas como el racismo, el colonialismo y el patriarcado, que se articulan y sustentan entre sí, pues se queda en una visión crítica sesgada y podría estar reproduciendo ideas eurocéntricas y androcéntricas.

## Referencias

- Adolfo Albán, A., & Rosero, J. R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia*. *Nómadas*, (45), 27-41.
- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la *Ecología Política Latinoamericana*. La naturaleza colonizada. *Ecología política y minería en América Latina*, 21-58.
- Barrozo, L. A., & Sánchez, C. (2015). Educação Ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental: Entrelaçando possibilidades. *ENCONTRO DE PESQUISA EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 8, 1-12.
- Carvalho, I. C. D. M. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 13-24.

- Carvalho, I., & Scotto, G. (1995). *Conflitos sócio-ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ibase.
- Castro-Gómez, S.; & Grosfoguel, R. (2017) *Colonialidad del poder y clasificación social. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.
- Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989), *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, University of Chicago Legal Forum, pp. 139-167.
- Declaração da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (2007). *Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA)*.
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*, 1, 403-441.
- Federici, S. (2018): *El patriarcado del Salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de Sueños. *Methadods. revista de ciencias sociales*, vol. 7, no 1.
- Federici, S. (2016). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Editorial Abya-Yala.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños, p. 56
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI.
- Güereca Torres, R. *Revolución feminista de la sociología: Apuntes para una Metodología de la Visibilidad*. In: XI CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIAS TECNOLOGÍA Y GÉNERO, 11., 2016, San José. Ponencia. San José: Universidad de Costa Rica, 2016. p. 1-29.
- Herculano, S., & Pacheco, T. (2006). *Racismo ambiental, o que é isso*. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE.
- Loureiro, C. F. B., & Layrargues, P. P. (2013). *Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica*. *Trabalho, educação e saúde*, 11, 53-71.
- Loureiro, C. F. B., Trein, E., Tozoni-Reis, M. F. D. C., & Novicki, V. (2009). *Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica*. *Cadernos Cedes*, 29(77), 81-97.
- Loureiro, C. F. B. (2004). *Educación ambiental transformadora. Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 65-84
- Maldonado-Torres, N. (2007) *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. *El giro decolonial. Reflexiones para una*

diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167.

- Mignolo, W. (2009). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. Catalog of museum exhibit: *Modernologies*, 43.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287-324.
- Miños, Y. E. (2016). Y la una no se mueve sin la otra: descolonialidad, antiracismo y feminismo. Una triega inseparable para los procesos de cambio. IN: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 21, no 46, p. 47-64.
- Naciones Unidas (23 de Mayo 2022). Asamblea General de las Naciones Unidas presidente del 65° período de sesiones. <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 2019, vol. 28, no 1, p. 255-301.
- Quijano, A. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones latinoamericanas*, vol. 2, no 5.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 1992, vol. 13, no 29, p. 11-20.
- Restrepo, C. A. (2020). Descolonización de la Madre Tierra: la cuestión crítica del territorio y de la educación ambiental relativa a la defensa y reproducción de la vida. *Revista FAIA-Filosofía Afro-Indo-Abiayalense*, 7(32).
- Suave, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação. Porto Alegre: Artmed.
- Walsh, C. (2013) *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*. Editorial Abya-Yala.