



Educación Ambiental desde Latinoamérica. Oportunidad para una pedagogía decolonial, antirracista y feminista

Educação Ambiental da América Latina. Oportunidade para uma pedagogia decolonial, antirracista e feminista

Erica Nadia Leguizamón

Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, ARGENTINA

lic.urb.ericaleguizamon@gmail.com

Recibido: 28/10/2023. Aprobado: 07/11/2023. Publicado (en línea): 31/09/2024.

RESUMEN

Tras la independencia de los pueblos latinoamericanos y el desarrollo de los Estados-Nación, ordenar un territorio heterogéneo sería el principal objetivo y esto implicaría erradicar todo aquel saber cultural que fuera en contra de la idea europea de progreso, y para ello la educación sería un pilar fundamental. Con la crisis de la modernidad y la crisis socioambiental, la cosmovisión eurocéntrica basada en una relación de superioridad del hombre por sobre las diversas formas de vida, ha comenzado a ser cuestionada por la población mundial surgiendo debates y planteos en torno a las características coloniales de la educación. Es en ese contexto, que desde América Latina surgen debates en torno a una Educación Ambiental que retome la cosmovisión de los pueblos originarios para la elaboración de propuestas alternativas contra la crisis. Es decir, una Educación Ambiental decolonial, por lo tanto antirracista y feminista.

PALABRAS CLAVE: Educación; Ambiente; Decolonialidad; Racismo; Feminismo.

RESUMO

Após a independência dos povos latino-americanos e o desenvolvimento dos Estados-nação, ordenar um território heterogêneo foi o objetivo principal o que implicou a erradicação de todos os conhecimentos culturais que fossem contra a ideia europeia de progresso, e para isso a educação foi um pilar fundamental. Com a crise da modernidade e a crise socioambiental, a visão do mundo eurocêntrica baseada em uma relação de superioridade do homem sobre as diversas formas de vida, começou a ser questionada pela população mundial, suscitando debates e propostas em torno das características coloniais da educação. Nesse contexto, surgem debates desde a América Latina em torno de uma Educação Ambiental que retoma a visão e os conhecimentos dos povos originários para a elaboração de propostas alternativas contra a crise. Uma Educação Ambiental decolonial, portanto antirracista e feminista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ambiente; Decolonialidade; Racismo; Feminismo.

INTRODUCCIÓN

En Europa, la creación de los Estados-Nación se caracterizó por una lucha por la redefinición, la búsqueda de una identidad y una vida social organizada para lo cual los recursos de dominación fueron sumamente necesarios (Oslack, 1997). En América Latina, el proceso fue similar debido a la colonialidad ejercida en el territorio, por lo que la formación de los estados nacionales se sustentó bajo el lema “orden y progreso”, ideología heredada de Europa. Cuando los territorios latinoamericanos comienzan sus procesos de liberación e incorporación a la economía mundial, los primeros emancipadores se encontraron con una población

heterogénea (comunidades originarias que sobrevivieron a la conquista e inmigrantes) y una incapacidad para producir libremente, que derivó en una fuerte dependencia financiera. El orden tan deseado permitiría organizar la población, y la subordinación a los centros del capitalismo mundial daría lugar al progreso, desarrollando así un Estado-Nación que reproduciría la ideología eurocéntrica.

Junto al desarrollo de la modernidad también se desarrolló el sistema escolar que tuvo un papel fundamental en la conformación de los estados nacionales por su importante rol en la formación de los ciudadanos, la nueva organización social

y por ser un instrumento esencial para la transmisión cultural e ideológica. De este modo, los Estados se desarrollaron como un proceso de concentración de capitales, entre ellos el cultural, mediante el cual concentran la información y la redistribuyen con la intención de unificar y construir una identidad nacional. De este modo, la colonialidad en los territorios americanos no terminó con los procesos independentistas, sino que la colonialidad del poder permanece en todos los ámbitos de la vida cotidiana, pero sobre todo en la educación.

En el presente texto, se revisará literatura que permita indagar sobre los aportes de la educación ambiental, con perspectiva de género y antirracista, como camino hacia la decolonización de la pedagogía.

EL CASO DE LA COLONIZACIÓN PEDAGÓGICA EN ARGENTINA

Para Jauretche (1973), el desarrollo de una cultura argentina significó destruir la cultura pre-existente. Crear la Europa de América solo sería posible si se desarrollara bajo la visión eurocéntrica y eliminara todo aquello que fuera considerado un obstáculo. En este sentido, el autor afirma que se desarrolló una “*intelligentzia*” que se caracterizó por difundir un aparato cultural que es ajeno a ideas y pensamientos propios de la población nativa. A medida que Argentina se incorporaba al mercado mundial y generaba vínculos con las coronas europeas, esta “*intelligenza*” se hacía cada vez más necesaria. Expandir la cultura y los valores europeos en Argentina permitiría que

la sociedad apoyara la dependencia económica y, posteriormente, pudiera generarse el ambiente necesario para que la globalización económica pudiera desarrollarse.

De este modo, la educación ha sido el pilar fundamental de la idea de desarrollo y progreso, tanto a nivel personal como nacional. Sin embargo, esta idea no tomó en consideración que ese desarrollo y progreso “*tienen como consecuencia la desigualdad, la explotación, la segregación, el racismo, el ‘generismo’*” (Giuliano, 2017, p. 141). Es a través de los contenidos enseñados que la escuela impone la ideología dominante y enseña a aceptarla y respetarla haciendo creer que es natural e inevitable que haya un grupo dominante y otro dominado.

La escuela, la Iglesia y la familia han sido tradicionalmente los espacios donde algún tipo de autoridad nos ha inculcado (o impuesto) su pensamiento. Kant (1941) propuso salir de la tutela dogmática (que él denominó minoría de edad) llamando a pensar por sí mismo. Esa salida de la minoría de edad se refiere a un tipo de libertad de pensamiento, es decir, liberarse de la tutela de otro en relación a lo que pensamos, empezar a pensar por nosotros mismos a partir de la autonomía de la razón. Esto quiere decir que el control represivo ya no debe venir de afuera sino de nosotros mismos, al imponernos límites. De este modo, la libertad que se obtiene no significa que se puede hacer o pensar lo que se quiera, sino que la libertad la regulamos a partir de la razón y sin necesidad que una autoridad externa o una norma nos lo imponga. Sin

embargo, Kant consideraba que no todos eran capaces de lograr ese pensamiento autónomo, consideraba que el ser humano es propenso al mal y que por lo tanto hay personas que deben ser tuteladas mediante disciplina y que solo los intelectuales moralmente comprometidos serían capaces de pensar autónomamente. En este caso, Kant defiende la idea de un intelectual (podríamos pensar en la cosmovisión eurocéntrica) tutelando y disciplinando a otras personas incapaces de pensar autónomamente por tender a accionar a partir de la naturaleza humana y no a la razón ilustrada (los pueblos colonizados, por ejemplo de América).

Por el contrario, Althusser (1974) mencionaba que existen aparatos del Estado a través de los cuales este imparte su ideología y domina de manera pacífica. Así, a los aparatos estatales que reprimen (las fuerzas armadas) se le suman los que ejercen una represión simbólica (la escuela, la Iglesia, los medios de comunicación, la cultura, etc.) que le permiten al Estado “asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir a la explotación capitalista)” (Althusser, 1974: 6). Así, mediante estos aparatos, siendo la escuela la más relevante ya que desde niños se los inculca, lo que se imparte es el pensamiento (la ideología) de la clase dominante. Por lo tanto, no existe el pensamiento autónomo.

Los supuestos de estos dos autores nos dan lugar a pensar la forma en la que, como se mencionó anteriormente, la coloniali-

dad también se lleva a cabo a través de la educación, donde un dominante (la visión eurocéntrica) ejerce poder sobre los “inferiores”.

Desde nuestro territorio, con la crisis de la modernidad, también surgieron debates y planteos en torno a las características coloniales de la educación. En este sentido, algunos pensadores han planteado la necesidad de implementar una pedagogía para la liberación de la sociedad, para erradicar las desigualdades y terminar con la colonialidad. Por un lado, José Martí (1961) afirmó que la escuela no debería basarse en memorizar y armar inventarios de objetos sino que debería educar para liberar al hombre de la dominación. La libertad radica en emanciparse por completo de la lógica colonial mediante la unión sin distinción de clases para formar una nueva conciencia moral que armonice los intereses de todos y todas. Consideró fundamental la educación del indígena y el reconocimiento de los mismos para que desde ellos surja la revolución. En este sentido, Paulo Freire (1970) planteaba que existen dos concepciones en torno a la educación: la denominada “bancaria” que tiene por objetivo la dominación de los oprimidos, y la concepción problematizadora comprometida con la liberación, con un educador revolucionario que junto al educando genera un aprendizaje para la libertad donde ya no hay una autoridad. Sin embargo, educar para la liberación o para una escuela decolonial no significa negar y renerar contra el pensamiento europeo sino cuestionarlo y desprenderse del mismo. Significa escuchar y dar voz a

los pueblos que fueron tradicionalmente oprimidos (Giuliano, 2017).

PENSAMIENTO DECOLONIAL Y AMBIENTE

El pensamiento eurocéntrico hegemónico se caracteriza por comprender al mundo de una única forma posible, la forma occidental, en la que alcanzar estándares de vida de los países desarrollados ha sido el objetivo, y para lograrlo, es primordial comprender a la naturaleza como un recurso a ser explotado. La relación destructiva del capitalismo con la naturaleza, la eliminación de culturas pre-colombinas y la dominación de la población que sobrevivió a la conquista son algunas de las características de este patrón de poder. Y fueron los procesos colonizadores de Europa sobre el resto del mundo, los que luego permitieron desarrollar la denominada “modernidad”, por lo que hablar de modernidad también es hablar de colonialidad.

La crisis ambiental puso en agenda el cuestionamiento del modelo hegemónico actual no solo económico sino también de producir conocimiento. Incluso en los países del centro comenzó a hablarse de *desarrollo sustentable* como modelo a seguir a partir del deterioro del ambiente. Sin embargo, desde América Latina, esta concepción sigue siendo cuestionada porque no plantea la idea de justicia ambiental, no reconoce las relaciones de poder y no cuestiona el modelo económico. La crítica surge porque “trata separadamente los asuntos sociales y los asuntos ambientales. El mo-

vimiento conservacionista apareció como una tentativa elitista de los países ricos en el sentido de reservar grandes áreas naturales preservadas para su entretenimiento y contemplación, la Amazonía, por ejemplo. No era una preocupación por la sustentabilidad del planeta, pero sí por la continuidad de sus privilegios” (Gadotti, 2003, p.64). Para que haya justicia ambiental, debería haber una “distribución equitativa de las cargas y beneficios ambientales entre todas las personas de la sociedad, considerando en dicha distribución el reconocimiento de la situación comunitaria y de las capacidades de tales personas y su participación en la adopción de las decisiones que los afectan” (Hervé Espejo, 2010, p.17). Sin embargo, el desarrollo se asocia a la ideología de progreso antes mencionada y esta crisis en realidad es consecuencia de ese patrón de poder capitalista caracterizado por la explotación y dominación social que se expresa en torno a la imagen de raza y del sistema patriarcal.

La idea de raza nació con la conquista

En un primer momento, el término era utilizado para referirse a los “indios”, pero luego, al construirse una identidad europea, el término se acuñó a todo aquel no blanco y se naturalizó en el tipo de relación colonial de dominación. Por lo que el racismo existirá mientras exista la colonialidad.

La modernidad no solo impuso un modo de relacionamiento entre las personas sino también entre la humanidad y el resto del mundo. Cuando los pueblos colonizados

fueron finalmente reconocidos como humanos lo hicieron en un nivel social muy bajo, lo que dio lugar a que luego sean reconocidos como parte de la “naturaleza”, y, desde esta perspectiva, lo que es naturalmente inferior debe ser por naturaleza dominado.

Con la crisis socio-ambiental, surgió el concepto de *racismo ambiental* que refiere a las injusticias sociales y ambientales que recaen de forma desproporcional sobre las etnicidades más vulnerables. Esta idea surgió a partir de los reclamos de afro-americanos en torno a la disposición de residuos tóxicos sobre barrios “negros” (Herculano, 2006). Un ejemplo claro en Latinoamérica, es la ocupación y explotación de los territorios indígenas para el desarrollo del modelo productivo, como el caso de las comunidades caiovás y guaraníes de Mato Grosso del Sur, que hace 200 años se enfrentan a la ocupación de sus tierras por parte del Estado. O el caso de comunidades religiosas de origen africano en Río de Janeiro que tiene impedido el acceso a las áreas del Parque Nacional da Tijuca (habitado por los mismo desde el siglo XVII) (Moutinho-da-Costa, 2011).

Las mujeres como brujas de la naturaleza

Desde América Latina podemos reconocer dos modos de relacionamiento sociedad-naturaleza. Por un lado, la relación pre-colombina: para los pueblos originarios, el ser humano es un elemento más de la naturaleza, forma parte de ella, por lo que generarle un daño es dañar también la vida humana. Desde esta cosmovisión, la natu-

raleza no es un recurso al servicio de las personas, sino que es fuente de sustento, protección, espacio para interacciones comunitarias y fuente de salud física y espiritual (Montes, 1999, citado en Yadeun de Antuñano, 2020).

Por otro lado, la relación difundida e impuesta por la conquista, caracterizada por valorar el poder transformador del hombre a partir del reconocimiento de la razón. Desde esta perspectiva el hombre deja de ser considerado un elemento de la naturaleza y se concibe de manera separada y superior. Así, todos los elementos de la naturaleza deberían ser conquistados y la imposición cultural (ideas, imágenes, formas de conocer) sería fundamental para controlarlos. Cabe resaltar aquí, que cuando hablamos de “el hombre” nos referimos al hombre capitalista, masculino, heterosexual y blanco. Las mujeres han sido tradicionalmente reconocidas como elementos de la naturaleza y por lo tanto un objeto a dominar.

Como afirma Federici (2010), la caza de brujas también se extendió a las colonias americanas, puesto que las mujeres nativas eran las más rebeldes al defender sus modos de existencia. Antes de la conquista, las mujeres tenían roles centrales en sus comunidades pero junto a los europeos llegaron también las creencias misóginas. Diosas femeninas, medicina herbal, sacerdotisas, adoración a las piedras y las montañas, las mujeres nativas fueron perseguidas como brujas que se negaban a ir a misa, a bautizar a sus hijos o a respetar a las autoridades coloniales.

En este contexto, nace el movimiento ecofeminista. Vandana Shiva es una de las voces más influyente de este movimiento. Ella cuestiona el reemplazo de los policultivos por un modelo agrícola de monocultivos que demanda el uso excesivo de químicos y un alto consumo de agua; es decir, un cambio en el modo de relacionamiento con la naturaleza, pasando de un uso racional o de subsistencia a un uso en el que es explotada. Este movimiento afirma que “la dominación que se da en la sociedad patriarcal se sustenta en las relaciones socioeconómicas de la sociedad industrial que ha llevado a la crisis ecológica. En este sentido, las mujeres son consideradas como ‘cuidadoras’ innatas del planeta y víctimas de la degradación ambiental, ocurrida debido a un modelo de desarrollo que atenta contra la naturaleza y la población femenina. Esta última, por ende, es concebida como agente de cambio y liberación, dada su ‘perspectiva de sobrevivencia’ o ‘principio de feminidad’, a partir de cuya actuación será posible restaurar una relación armoniosa entre ambiente y sociedad. (Carcaño Valencia, 2008, p.185).

EDUCACIÓN AMBIENTAL. LA CRISIS DEL MODELO

La lucha de los pueblos originarios que ven sus territorios y sustento de vida en peligro, representa también la lucha por la supervivencia de la vida en el planeta. Después de 500 años América Latina y El Caribe, alza la voz poniendo en juego un discurso anticapitalista y anticolonial, es por ello que la crisis socio-ambiental pone en cuestio-

namiento al status quo. El discurso más difundido es el Sumak Kawsay o Buen Vivir, que propone una transformación en el modo de vida para que este sea armonioso con la naturaleza. “El Buen vivir es un proyecto en construcción real y conceptual que cobra fuerza en el contexto de lo que se ha denominado la Crisis civilizatoria, y se nutre de lo más destacado del pensamiento crítico contemporáneo. (...) Para esta corriente, (...) es parte del pensamiento milenario (...) transmitido por diversas vías de generación en generación y que –en momentos de crisis– ha logrado posicionarse como una auténtica alternativa latinoamericana de alcance universal” (Cardozo-Ruiz, et.al., 2016, p.4). Esta filosofía que nació de los pueblos quechuas de la Amazonia y los Andes, logró incorporarse en la constitución de Ecuador promoviendo un giro decolonial al desarrollo del país. Son los pueblos originarios quienes históricamente han defendido a la naturaleza del modelo extractivista, y darle lugar a sus conocimientos es fundamental para la búsqueda de alternativas en el actual contexto de crisis. Como afirma Jauretche (1973) “(...) en la Argentina, el establecimiento de una verdadera cultura lleva necesariamente a combatir la “cultura” ordenada por la dependencia colonial. Implica (...) la búsqueda de las propias raíces que obliga a restaurar el prestigio de quienes fueron sumergidos por no ingresar a las jerarquías oficializadas” (p.148).

Es necesario hacer visible sus conocimientos para que el “otro mundo posible” con el que soñamos, no sea peor que el ac-

tual (Quijano, 2010). La educación es un escenario crucial para lograrlo y para ello, es interesante el desarrollo de La Pedagogía del Conflicto Ambiental:

recupera algunos elementos de la sociología ambiental y la geografía social. Desde la primera, este enfoque retoma la noción de conflicto ambiental como conflicto social. (...) Implica considerar a los recursos naturales como bienes en disputa y a los conflictos ambientales inscriptos en procesos sociales más amplios que no pueden reducirse a la esfera natural, ecológica y biofísica. (...) Recuperando la geografía social, este enfoque invita a distinguir y trabajar desde las distintas escalas en las que se desarrolla un conflicto, identificando los actores sociales que participan y sus relaciones. (...) esta propuesta retoma la noción de territorio como construcción social e histórica, que produce y es producido por los sujetos sociales que lo habitan, lo significan y lo disputan (Canciani, Telias y Sessano, 2017, p. 34).

En este sentido, es necesario entender y enseñar a los problemas ambientales como conflictos, y de este modo mostrar las tensiones de poder antes mencionadas. “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 armoniza-

ción de las relaciones entre los humanos, más específicamente entre los hombres y las mujeres” (Lucie Sauv , 2004, p. 15, citado en Polanco, 2022, p.38). Por lo tanto, la educación ambiental se presenta como una oportunidad para la decolonialidad en términos educativos siempre que esta sea feminista y antirracista, retomando los conocimientos ancestrales pero sobre todo reconociendo los vínculos de explotación entre el sistema patriarcal, las mujeres y los pueblos racializados.

CONCLUSIONES

Como se mencionó, el desarrollo de los estados latinoamericanos trajo anclado el desarrollo de una pedagogía colonial que permitiese apoyar la construcción de una identidad nacional basada en el ordenamiento de la población en pos del desarrollo económico. Ser la Europa de América, por ejemplo, sería el objetivo de Argentina.

Cuando los conquistadores y colonizadores llegaron a América, la población nativa fue asociada a lo salvaje y natural, mientras que lo racional e ilustrado era lo correspondiente a la cosmovisión europea. De este modo, como afirma Quijano (2010), los europeos impusieron sus ideas, sus formas de conocer y explicar el mundo, reprimiendo todos los conocimientos de los pueblos pre-existentes considerados inferiores. De este modo, pensar y enseñar que la crisis socioambiental comenzó en la era industrial es enseñar con una mirada euroc ntrica. La educación ambiental decolonial considerará a la colonización como

el inicio de la destrucción de la naturaleza (Polanco Zuleta, 2022, p.37). Como vimos, existe un vínculo entre la degradación del ambiente y las estructuras del poder y son los movimientos feministas, como el ecofeminismo, y las filosofías originarias, como el Sumak Kawsay los que luchan para visibilizarlo.

El movimiento socioambiental, basado en la corriente de la Ecología Social, considera que las prácticas y saberes ancestrales pueden colaborar en la preservación de los ambientes ya que estas tienen una larga tradición de interacción con el ambiente utilizando tecnologías que emergen del propio ambiente. Consideran que estos saberes son resultado de una coevolución entre la sociedad y el ambiente, por lo que se da el equilibrio entre ambos a lo largo del tiempo. A diferencia de los modos de vidas modernos caracterizados por el uso de tecnologías destructivas, explotación de recursos, etc., propias de la expansión de la Colonialidad del Poder (Moutinho da Costa, 2011, p.116). Sin embargo, una educación ambiental decolonial debe estar acompañada no solo por el cuestionamiento al sistema capitalista de producción, sino también a los modos de relacionamiento que están insertos en este, no solo en la relación sociedad-naturaleza, sino también entre quienes formamos parte de esa sociedad “Para el Buen vivir es necesario el reconocimiento de todos y de todo, es decir, admitir que somos múltiples y diversos pero iguales, por lo que las sociedades deben aceptar su naturaleza pluriétnica e intercultural, y este reconocimiento debe

estar garantizado en los distintos órdenes constitucionales y en la práctica cotidiana de la vida de un país. Asimismo, el Buen vivir postula un amplio proceso de descolonización y descolonialidad”. (Cardozo-Ruiz, et.al., 2016, p.6). Es necesaria, una educación para generar nuevos modos de relacionamiento que vayan más allá del machismo, el racismo y todo tipo de relación de superioridad de unos sobre otros.

En este sentido, la aprobación de la Ley de Educación Ambiental Integral en Argentina, reconoce la necesidad de plantear nuevas formas de concebir la naturaleza. Si bien se presenta como una herramienta antisistémica, que cuestiona el modelo hegemónico colonial, parece utópico alcanzar ese objetivo. Se reconoce la dificultad de llevarlo a cabo puesto que el Estado que controla e impone cierta ideología a través de la educación será el primer enemigo de una educación decolonial (Giuliano, 2017, p. 156). Queda claro que es un camino difícil, pero recuperar las memorias y saberes populares y originarios es un gran paso para comenzar a recorrer el largo camino de la decolonización de la educación.



LITERATURA CITADA

- ALTHUSSER, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del estado, en ALTHUSSER, L., *La filosofía como arma de la revolución*, Córdoba, Pasado y Presente, pp. 97-141.
- CANCIANI, M. L., Telías, A. y Sessano, P. (2017). Lección 2. Pedagogía del Conflicto Ambiental: un abordaje político-pedagógico en educación ambiental. En M. Canciani, A. Telías y P. Sessano, *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje en 12 lecciones*. (pp. 27-44). Ediciones Novedades Educativas.
- CARCAÑO VALENCIA, Érika. (2008). Ecofeminismo y ambientalismo feminista: Una reflexión crítica. *Argumentos (México, D.F.)*, 21(56), 183-188. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-57952008000100010&lng=es&tlng=es
- CARDOSO-RUIZ, René Patricio; Gives-Fernández, Luz del Carmen; Lecuona-Miranda, Ma. Enriqueta; Nicolás-Gómez, Rubén. (2016). Elementos para el debate e interpretación del Buen vivir/Sumak kawsay Contribuciones desde Coatepec, núm. 31, Universidad Autónoma del Estado de México, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017005>
- FEDERICI, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficante de Sueños.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GIULIANO, F. (2017). Educación y Decolonialidad: aprender a desaprender para poder aprender. Una conversación con Walter Mignolo. En F. Giuliano, *Rebeliones éticas, palabras comunes* (pp. 131-159). Miño y Davila.
- GOATI, M. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 2 (nº2), 61-76.
- HERCULANO, S., & Pacheco, T. (2006). *Racismo ambiental, o que é isso*. Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE.
- HERVÉ ESPEJO, Dominique. (2010). Noción y elementos de la justicia ambiental: directrices para su aplicación en la planificación territorial y en la evaluación ambiental estratégica. *Revista de derecho (Valdivia)*, 23(1), 9-36. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502010000100001>
- JAURETCHE, A. (1973). *Los profetas del odio y la yapa (La colonización pedagógica)*. A. Peña Lillo.
- KANT, E., (1941) “¿Qué es la ilustración?”, en KANT, E., *Filosofía de la historia*, México, FCE, pp. 25-38.
- MOUTINHO-DA-COSTA (2011). Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação

ambiental crítica em unidades de conservação Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 6, n° 1, 101-122.

OSLACK, O. (1997). Lineamientos conceptuales e históricos. En O. Oslack, *La formación del estado argentino* (pp. 15-43). Editorial Planeta.

POLANCO, M. (2022). De la mirada cíclope de la Educación Ambiental crítica a la decolonial y feminista: conversando con estudios decoloniales y feministas. *Tekoporá*, vol. 4 (n°2), 28-45. Disponible en: <https://www.revistatekopora.cure.edu.uy/index.php/reet/article/download/183/112>

QUIJANO, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado. *Casa de las Americas*, vol. 50 (n°259-560), 4-15. Disponible en: <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf>

YADEUN DE ANTUÑANO, M. (2020). Educación Ambiental decolonial: una propuesta desde y para el sur. En A. Hernández Villa, B. Camarena Gómez, R. Ramírez Beltrán, O. Escobar Uribe (Coord.), *Educación ambiental en el siglo XXI: del trayecto de construcción a imperiosa necesidad*. (pp. 29-48). LIBERMEX.