ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/374002253

FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DECOLONIAL Y FEMINISTA: anuncias y denuncias para superar sesgos androcéntricos desde la coteorización de cuatro mujeres feministas.

Thesis · September 2023

DOI: 10.13140/RG.2.2.35488.35848/1

CITATIONS
0

READS
151

1 author:



Mara Karidy Polanco-Zuleta
CINVESTAV MTY
16 PUBLICATIONS **12** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Mara Karidy Polanco-Zuleta on 20 October 2023.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Universidad Autónoma de Tlaxcala
Facultad de Ciencias de la Educación
División de Estudios de Posgrado

FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DECOLONIAL Y FEMINISTA: anuncias y denuncias para superar sesgos androcéntricos desde la coteorización de cuatro mujeres feministas.

Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación

Presenta
Mara Karidy Polanco Zuleta

Directora de tesis
Dra. María Elza Eugenia Carrasco Lozano
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Codirectoras de tesis
Dra. Eva Raquel Güereca Torres
Universidad Autónoma Metropolitana

Dra. Suzani Cassiani
Universidade Federal de Santa Catarina

Tlaxcala, Tlaxcala, a 17 de Abril de 2023

Restricciones de uso DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL
Tesis Digitales

Todo el material contenido en estas tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México). El uso de imágenes, fragmentos de videos y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis fue sometida al análisis del programa antiplagio Turnitin, con la finalidad de verificar autenticidad y atender los lineamientos institucionales para la titulación vigentes a la fecha.

DEDICATORIA

A mis Ancestras y a las mujeres feministas que lucharon por los derechos que hoy tengo, porque por ellas pude estar en un espacio que se nos fue negado por mucho tiempo respondiendo absurdamente a una lógica androcéntrica y eurocéntrica.

A mi linaje femenino, a mi Mamá por ser un ejemplo de fe y de resiliencia amorosa, y a mi Mamita recién partida de esta vida, por enseñarme la compasión y otros tantos aprendizajes guardados en mi corazón. Por mostrarme su parte feminista. Por ser el tejido y la tejedora, el sueño y la soñadora.

A mis hermanas, primas, tías, abuelas, amigas y compañeras, y a todas la mujeres que luchan cada día por ser ellas mismas, por sanar de a poquito, por lograr sus sueños, por ser independientes, por estar a este mundo de manera presente, pero sobre todo por resistir a estas sociedades machistas, patriarcales, racistas y clasistas, pues en esa resistencia se siembran flores de justicia, igualdad y libertad.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a la Universa-Universo, a la Pachamama, a las Diosas-Dios por ponerme en este camino de los feminismos decoloniales, del sur y de la investigación, y darme la oportunidad de estudiar algo que tanto me apasiona, y que espero pueda contribuir al tsunami feminista decolonial que empuja, jalona y presiona el avance de la sociedad y la humanidad.

A mi mamá, papá, hermanas y familia que me apoyaron en este camino de la academia y la investigación que hoy en día me deja con nuevas ilusiones y proyectos, pero que también deja marcadas decepciones, las cuales hacen parte de la vida.

A mi hermana Karen, a Adri, a Marlen, a Jacquie, a Gis, a Ros, a Imelda, a Tere, a Cristhian y a Armando, por las risas, las complicidades, la aventura y las conversaciones que sanaron y llenaron mi corazón-alma, pero sobre todo por el apoyo incondicional durante el último año del doctorado tan fuertemente vivido.

A mis amistades, a las de cerca y las de lejos, a las de aquí y a las de allá. Gracias por el ser y estar en los diversos momentos que quedan guardados en el corazón-alma como huellas de felicidad y tranquilidad, pero sobre todo por el apoyo en aquellos en los que terminar se convirtió en un desafío.

A Karla Helena Guzmán, a Karina Flores Cruz y a Malti Nessi Gutiérrez, sin las cuales esta tesis no hubiera tenido la significancia y el aporte que tiene a las educaciones ambientales desde los feminismos y a la investigación, ya que con ellas configuramos otras metodologías basadas en la horizontalidad, el reconocimiento, la escucha y la participación activa. Pero, sobre todo, gracias chicas por compartir genuinamente sus experiencias y conocimientos, por los momentos de desahogo y de escucha que tuvimos en las diferentes ocasiones, por los momentos en los que estábamos y en los que no estábamos simplemente por que la vida y el corazón apremiaban otras cosas. Gracias por dejarme entrar a sus vidas y permitirnos ser-nosotras.

A la Dra. Raquel Güereca por aportarme tanto a mis pensamientos y posiciones políticas, las cuales se afianzaron a lo largo del doctorado, por cada una de las observaciones que configuraron la tesis, tanto en sus estructura como en su metodología y referentes teóricos, y que me motivaron mucho a seguir. Por su acompañamiento genuino y empático. Y por mostrarme la importancia de la incorporación y reivindicación de las mujeres en el ejercicio epistémico y metodológico de la academia. Gracias por su ejemplo.

A la Dra. Suzani Cassiani por aventurarme en la resistencia de lo decolonial, por su apoyo constante y sus aportes desde un posicionamiento crítico. Por tenerme en cuenta en sus proyectos, escritas y eventos, y abrirme un espacio en su grupo de investigación, que me

motiva mucho pues encontré un nicho en el que me identifico académica y políticamente. Por su acompañamiento amoroso en este caminar formativo. Gracias por su ejemplo.

Al Dr. Gunther Dietz por su apertura genuina al tema de investigación, por su compromiso en la lectura de los avances de tesis que permitió unas observaciones acertadas a ella y por la orientación metodológica que sin duda fue clave para la configuración de esta. Por el tiempo, la lectura y la escucha que fueron de gran motivación. Gracias por su ejemplo.

Al Dr. Celso Sánchez por su participación en la candidatura de la tesis, por el compromiso en su lectura a esta versión casi final y por las observaciones dadas a cada uno de los capítulos construidos al momento. Infelizmente el capitalismo académico no permitió su presencia en la sustentación final de la tesis.

A la Dra. Mariela Jiménez por las observaciones finales al título y preguntas de investigación, la revisión de la gramática. Y por la gestión administrativa.

A la Dra. Elza Carrasco por darme la libertad de escribir y configurar mi tesis. Y por la gestión administrativa.

Y gracias a CONAHCYT, a la sociedad mexicana, a Tlaxcalita la bella, de la cual me enamoré, la viví y la gocé.

Revisado por:

Vo. Bo 

Dra. María Elza Eugenia Carrasco Lozano.

Vo. Bo. 

Dra. Eva Raquel Güereca Torres.

Vo. Bo. 

Dra. Suzani Cassiani

Contenido

RESUMEN
RESUMO
SUMMARY
CONSENTIMIENTO INFORMADO
INTRODUCCIÓN 1
1. LENTES NEGROS Y VIOLETAS: EPISTEMOLOGÍAS DECOLONIALES Y FEMINISTAS 14
1.1 El eurocentrismo: solo para europeos 15
1.2 Racismo y sexismo epistémico 16
1.3 Los Yorùbá: una epistemología basada en los sentidos 17
1.4 Una objetividad ciega, excluyente e individual 18
1.5 ¿La universalidad de los hombres blancos? 20
1.6 Pensar sin sentir: la racionalidad androcéntrica y eurocéntrica 22
1.7 La naturaleza irracional y feminizada: la naturalización del conocimiento. 24
1.8 El ombligo del conocimiento: el pensamiento androcéntrico 27
1.9 O uno o lo otro, pero no ambos: el binarismo en la producción de conocimiento 28
1. 10 Mi elección epistemológica 30
2. AMPLIANDO EL PANORAMA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL 32
2.1 ¿Hacia dónde debe avanzar la educación ambiental?: Problema de investigación 32
a. Pregunta, objetivos y justificación de la investigación 35
2.2 ¿Por dónde y para qué?: el horizonte metodológico. 39
a. Hacia unas metodologías con perspectiva decolonial y feminista 40
b. El sentir de las co-investigadoras sobre el problema de investigación 43
2.2.A Encontrar lo que nos enferma para sentir-pensar-hacer lo que nos cura: métodos de investigación 44
a. REVISIÓN DOCUMENTAL: ENCONTRANDO SESGOS EN LA EA CRÍTICA Y DECOLONIAL 46
b. CO-TEORIZANDO: PROPONIENDO UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DECOLONIAL Y FEMINISTA 61
3. EDUCACIONES AMBIENTALES Y FEMINISMOS: nadando en un mar de corrientes y perspectivas 84
3.1 Educaciones Ambientales: una variedad de posiciones políticas y pedagógicas 88
a. A modo de discusión: ¿por cuál corriente de educación ambiental navegar? 89
3.2 Feminismos: mujeres organizadas exigiendo sus derechos 102
a. A modo de discusión: ¿Derechos para quién? 103
3.2.A Ecofeminismos: las mujeres y la naturaleza 108

a. A modo de discusión: la naturaleza de las mujeres y la feminidad de la naturaleza 109
3.3 Una discusión articulada. Educación Ambiental y Feminismos. 113
3.4 ¿Cuáles son las concepciones de educación ambiental de las mujeres participantes? 117
3.5 ¿Cuáles son las concepciones de feminismo de las mujeres participantes? 129
4. DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA A LA DECOLONIAL Y FEMINISTA: AVANCES Y DESAFÍOS..... 143
4.1 De qué se trata la Educación ambiental crítica. 143
a. Desarrollo Sustentable: un caballo de troya 148
b. Conflictos Socioambientales: injusticia y racismo ambiental. 149
c. Evidenciando las ausencias de los estudios decoloniales. Resultados de investigación 153
d. Pensando una educación ambiental decolonial..... 155
e. Evidenciando las de las teorías feministas. Resultados de investigación.. 157
f. Educación ambiental crítica: sus desafíos y cuestionamientos. 159
g. Las voces de las mujeres sobre la educación: resultado de la coteorización 173
4.1.A. Sesgos Androcéntricos: Resultados de Investigación 176
a. Sesgos androcéntricos relacionados con las dicotomías 176
b. Sesgos androcéntricos relacionados con ideas o reflexiones para reinsertar el ser humano a la naturaleza 179
c. Sesgos androcéntricos identificados en propuestas relacionadas con el sumak kawsay 182
d. Sesgos androcéntricos en las ideas de transformación de sociedades..... 186
4.2 Del Colonialismo a la Decolonialidad: entender el pasado para construir un futuro. 189
a. De la colonización a la modernidad-colonialidad..... 191
b. Una invención visual creada para subordinar: Racismo..... 194
c. Una invención visual creada para subordinar: Patriarcado..... 197
d. El proyecto emancipador de Europa: El sistema mundo capitalista 200
e. Colonialidad de la naturaleza: la vida cosificada 204
f. Desenganche colonial: Decolonialidad 207
g. Las voces de las mujeres denunciando: resultado de la coteorización..... 210
4.2.A. Sesgos Androcéntricos: Resultados de Investigación 217
a. Sesgos androcéntricos en relación con el capitalismo y con la crítica a este 217
b. Sesgos androcéntricos relacionados con el racismo, colonialismo-colonialidad-modernidad y con la crítica a estos 220
4.3 Una propuesta contrahegemónica: los Feminismos Decoloniales 222
a. ¿Por qué el género no es la única opresión fundamental?..... 224
b. Más allá de categorías homogéneas y separadas: critica al tratamiento categorial 226

c. Sistema Moderno/Colonial de Género 227
4.3.A Conversando con otros Feminismos Contrahegemónicos 229
a. De la interseccionalidad a la matriz de poder: feminismos negros..... 230
b. De la crítica al capitalismo a la crítica al patriarcado capitalista: feminismos marxistas 236
c. Desromantizando la visión sobre lo indígena, denuncias del feminismo comunitario (entronque patriarcal, territorio cuerpo, buen Vivir) 239
d. Las voces de las mujeres para resistir: resultado de la coteorización..... 247
4.5 Hacia Una Educación Feminista y Decolonial 250
5. FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DECOLONIAL Y FEMINISTA: anuncias y denuncias para superar sesgos androcéntricos desde las voces de cuatro mujeres feministas. 254
6. CONSIDERACIONES FINALES..... 263
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 268
8. ANEXOS 284
8.1 Anexo 1: Demás códigos de la coteorización. 284
8.2 Anexo 2: Grupos de códigos de la coteorización. 289
8.3 Anexo 3: Participantes de la investigación. 300
8.4 Anexo 4: Corrientes de Educación Ambiental 308
a. Clasificación de Lucie Sauvé 308
b. Clasificación de Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa 311
c. Otras Educaciones Ambientales..... 313
8.5 Anexo 5: Corrientes de Feminismos 316
a. Estudios de Nuria Varela y Susana Gamba..... 316
b. Estudio de Francesca Gargallo (Feminismos no Occidentales) 320
c. Otros feminismos 321
8.6 Anexo 6: Corrientes de Ecofeminismos 325
a. Estudio de Juan Rubio y Isabel María García Conesa 325
b. Estudio de Marta Pascual Rodríguez y Yayo Herrero López..... 326
c. Otros ecofeminismos 327
8.7 Anexo 7: Sesgos androcéntricos relacionados con las dicotomías 329
8.8 Anexo 8: Sesgos androcéntricos relacionados con ideas o reflexiones sobre reinsertar al ser humano a la naturaleza 333
8.9 Anexo 9: Sesgos androcéntricos identificados en propuestas relacionadas con el Sumak Kawsay y la Etnicidad Ecológica. 336
8.10 Anexo 10: Sesgos androcéntricos en las ideas de transformación de sociedades 338
8.11 Anexo 11: Sesgos androcéntricos en relación con el capitalismo y con la crítica a este..... 342
8.12 Anexo 12: Sesgos androcéntricos relacionados con el racismo, colonialismo-colonialidad-modernidad y con la crítica a estos 347
8.13 Anexo 13: Turnitin 356

Índice de Figuras

Figura 1: Métodos de investigación 45
Figura 2: Herramientas usadas del Atlas Ti y los datos construidos. 51
Figura 3: Proceso de lectura recurrente 52
Figura 4: Grupos de códigos colonialidad, colonialismo. Imagen tomada de Atlas ti. 53
Figura 5: Grupo de códigos capitalismo. Imagen tomada de Atlas ti. 54
Figura 6: Grupos de códigos de racismo. Imagen tomada de Atlas ti. 55
Figura 7: Grupos de códigos etnia. 56
Figura 8: Grupos de códigos patriarcado, sexo, género. 57
Figura 9: Comparación de códigos y enraizamientos de los grupos de códigos creados. Gráfica realiza en Infogram. 58
Figura 10: Red de Memos. Imagen tomada de Atlas ti. 60
Figura 11: Co-teorización. 64
Figura 12: Proceso de co-teorización con co-investigadoras. 65
Figura 13: Nube de palabras de los códigos creados sobre las experiencias de las investigadoras 67
Figura 14: Número de enrraizamientos de los 27 grupos de códigos co-creados. ... 68
Figura 15. Divergencias encontrada en las corrientes de educación ambiental. 99
Figura 16. Divergencias entre las corrientes feministas. 104
Figura 17: Divergencias entre las corrientes ecofeministas. 110
Figura 18: Concepción de educación ambiental, un antes y un después, de Karina. Representado en un Collage 119
Figura 19: Concepción de educación ambiental, un antes y un después, de Malti. Representado en un Collage 121
Figura 20: Concepción de educación ambiental, un antes y un después, de Mara. Representado en un Collage 123
Figura 21:Concepción de educación ambiental, un antes y un después, de Karla. Representado en un Collage 125
Figura 22: Concepción de Feminismo, un antes y un después, de Malti. Representado en un Collage. 130
Figura 23: Concepción de Feminismo, un antes y un después, de Karla. Representado en un Collage. 133
Figura 24: Concepción de Feminismo, un antes y un después, de Karina. Representado en un Collage. 137

Figura 25: Concepción de Feminismo, un antes y un después, de Mara. Representado en un Collage. 140
Figura 26: Grupo de códigos vinculados a Conflictos Socioambientales. 152
Figura 27: Nube de palabras de las primeras 50 palabras más recurrentes de los textos de la EAC. 153
Figura 28: Nube de las palabras con 10 de frecuencia en los textos de EAC. 154
Figura 29: Nube de palabras de las primeras 50 palabras más recurrentes de los textos de la EAD. 158
Figura 30: Nube de las palabras con 10 de frecuencia en los textos de EAD. 158
Figura 31: Coocurrencias grupo de patriarcado vs grupo de modernidad/colonialidad-colonialismo 162
Figura 32: Coocurrencias grupo de patriarcado vs grupo de capitalismo. 164
Figura 33: Coocurrencias grupo de patriarcado vs grupo de racismo. 166
Figura 34: Coocurrencias grupo de patriarcado vs grupo de etnia, cosmovisión, interculturalidad. 168
Figura 35: Número de coocurrencias de cada grupo de códigos. 171
Figura 36: Gráfica de mayor a menor el número de enraizamientos de los códigos del grupo de patriarcado. 172
Figura 37: Red de colonialismo, colonialidad, modernidad. 224
Figura 38: Red patriarcado, sexo, género. 230
Figura 39: Representación de las interseccionalidades sexo-género vs raza. 233
Figura 40: Vacío en la lógica categorial. 234
Figura 41: Red racismo. 236
Figura 42: Red capitalismo. 239
Figura 43: Red etnia, cosmologías otras, interculturalidad. 246
Figura 44 Corrientes de educación ambiental. 308
Figura 45: Corrientes de feminismos 316
Figura 46: Corrientes ecofeministas 325

Índice De Tablas

Tabla 1: Documentos de Educación Ambiental Crítica para analizar en Atlas ti. 48
Tabla 2: Anecdotario 66
Tabla 3: Co-interpretaciones de los grupos de códigos que emergieron dede la co-teorización. 70
Tabla 4: Co-interpretaciones de los códigos en vivo de la co-teorización. 74
Tabla 5: Convergencia entre las corrientes de educación ambiental. 89
Tabla 6: Convergencias de las corrientes feministas. 103
Tabla 7: Convergencias de las corrientes del ecofeminismo. 109
Tabla 8: Número de enraizamientos de los códigos: conflicto socioambiental y racismo en los textos de la EAC y la EAD. 152
Tabla 9: Tabla de dicotomías con sus subtexto de género. 178
Tabla 10: Tabla de dicotomías con sus subtexto de raza. 179
Tabla 11: Demás códigos de la coteorización 284
Tabla 12: Grupos de códigos de la coteorización. 289
Tabla 13: Experiencias en EA, población de trabajo y experiencias como activista. 303
Tabla 14: Acercamientos a los feminismos, relación educación ambiental y feminismos. 305
Tabla 15: Acercamientos a los feminismos, relación educación ambiental y feminismos. 307
Tabla 16: Corrientes de Educación Ambiental de larga tradición. 309
Tabla 17: Corrientes de Educación Ambiental de corta duración. 310
Tabla 18: Macrotendencias de la Educación Ambiental. 312
Tabla 19: Sesgos androcéntricos relacionados con las dicotomías. 329
Tabla 20: Sesgos androcéntricos relacionados con ideas o reflexiones sobre la naturaleza. 333
Tabla 21: Sesgos Androcéntricos identificados en propuestas relacionadas con el Sumak Kawsay y la Etnicidad Ecológica. 336
Tabla 22: Sesgos androcéntricos en las ideas de transformación de sociedades. 338
Tabla 23: Sesgos androcéntricos en relación con el capitalismo y con la crítica a este. 342
Tabla 24: Sesgos androcéntricos relacionados con el racismo, colonialismo-colonialidad-modernidad y con la crítica a estos 347

Índice De Fotos

Foto 1: Categoría: Metodologías, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Karla. 42
Foto 2: Momentos virtuales de la coteorización..... 64
Foto 3: Momentos de la coteorización de los encuentros mixtos. 68
Foto 4: Mapa de co-reflexión final de la coteorización, realizado por las coinvestigadoras..... 76
Foto 5: Ficha de la categoría ambiental, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara 145
Foto 6: Categoría: Pensamientos críticos, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Karla..... 147
Foto 7: Categoría: Pensamientos tibios, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara. 148
Foto 8: Fragmento del mapa; idea alrededor de la educación. 173
Foto 10: Categoría: Capitalismo Verde, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara. 204
Foto 11: Categoría: Despojo, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Kari . 206
Foto 12: Categoría: Violencia, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Karla. 206
Foto 13: Categoría: Identidad, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Kari 207
Foto 14: Categoría: Descolonizar, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara 209
Foto 15: Fragmento del mapa; idea alrededor de las instituciones y el capitalismo 211
Foto 16: Categoría Feminismos, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara 222
Foto 17: Categoría cuerpo territorio, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Karla 244
Foto 18: Fragmento del mapa; idea alrededor de las resistencias. 247

RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto de estudio la educación ambiental desde una perspectiva decolonial feminista en diálogo con feminismos marxistas, negros y comunitarios que supere los sesgos androcéntricos dentro de sus fundamentos y prácticas. En este sentido su objetivo principal es: proponer los fundamentos teóricos-epistémicos, metodológicos, educativos e interpersonales que ayudarían a configurar una educación ambiental decolonial y feminista**.** Para cumplir con este objetivo, como metodología, en un primer momento realicé una revisión documental a documentos de la educación ambiental crítica y la educación ambiental decolonial para identificar sesgos androcéntricos en sus argumentos, posteriormente en un segundo momento, realizamos un proceso de co-teorización con tres mujeres feministas, activistas, talleristas y académicas llamadas: Karina Flores Cruz, Karla Helena Guzmán Velázquez, Malti Nessi Gutiérrez. Como resultado de estos dos momentos metodológicos se presentan los fundamentos para una educación ambiental decolonial y feminista (EADF), los cuales empiezan por presentar seis sesgos androcéntricos encontrados en sus argumentos, con el propósito de superarlos, y a continuación se presentan los fundamentos teóricos, metodológicos, educativos e interpersonales para una EADF, con el propósito de que tanto las epistemologías y teorías feministas, como los estudios decoloniales se articulen a los discursos y práctica de las educaciones ambientales.

RESUMO

O objetivo desta investigação é estudar a educação ambiental desde uma perspectiva descolonial feminista em diálogo com feminismos marxistas, negros e comunitários, que supere os preconceitos androcêntricos dentro dos seus fundamentos e práticas. Neste sentido, o principal objetivo é: propor as bases teórico-epistémicas, metodológicas, educativas e interpessoais que ajudariam a configurar uma educação ambiental decolonial e feminista. Para cumprir este objetivo, como metodologia, realizei primeiro uma revisão documental de documentos sobre educação ambiental crítica e educação ambiental descolonial para identificar preconceitos androcêntricos nos seus argumentos, depois, num segundo momento, realizei um processo de co-teorização com três ativistas, feministas, *talleristas* e académicas, chamadas: Karina Flores Cruz, Karla Helena Guzmán Velázquez, Malti Nessi Gutiérrez. Como resultado destes dois momentos metodológicos, são apresentados os fundamentos para uma educação ambiental decolonial e feminista (EADF), que começam por apresentar seis preconceitos androcêntricos encontrados nos seus argumentos, a fim de os superar, e depois são apresentados os fundamentos teóricos, metodológicos, educativos e interpessoais para uma EADF, para que tanto as epistemologias e teorias feministas como os estudos decoloniais possam ser articulados nos discursos e na prática da educação ambiental.

SUMMARY

The object of this research is to study environmental education from a feminist decolonial perspective in dialogue with feminist marxist, black and community feminisms, which overcomes the androcentric biases within its foundations and practices. In this sense, its main objective is: to propose the theoretical-epistemic, methodological, educational and interpersonal foundations that would help to configure a decolonial and feminist environmental education. To meet this objective, as a methodology, I first conducted a documentary review of documents on critical environmental education and decolonial environmental education to identify androcentric biases in their arguments, then in a second moment, a process of co-theorisation was carried out with three feminist women activists, workshop participants and academics, calls Karina Flores Cruz, Karla Helena Guzman Velazquez, Malti Nessi Gutierrez. As a result of these two methodological moments, the foundations for a Decolonial and Feminist Environmental Education (DFEE) are presented, which begin by presenting six androcentric biases found in their arguments, in order to overcome them, and then the theoretical, methodological, educational and interpersonal foundations for a DFEE are presented, so that both feminist epistemologies and theories and decolonial studies can be articulated in the discourses and practice of environmental education.

México Ciudad de México, Marzo 2023.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En el marco de la tesis doctoral de Mara Karidy Polanco Zuleta estudiante del Doctorado en Educación, generación 2019, del Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Tlaxcala, realizamos un proceso de investigación participativa denominada *co-teorización*, que duro alrededor de un año y medio entre el 2021 y el 2023, y en donde construimos colectivamente: Karina Flores Cruz, Karla Helena Guzmán Velázquez, Malti Nessi Gutiérrez y Mara Karidy Polanco Zuleta los fundamentos para una ***Educación Ambiental Decolonial y Feminista.***

Los cuales hacen parte de la tesis denominada: EDUCACIÓN AMBIENTAL DECOLONIAL Y FEMINISTA: sesgos androcéntricos que superar y planteamientos para una, desde las voces de cuatro mujeres feministas.

Todas hemos participado como co-investigadoras y por lo tanto co-autoras, de dichos frundamentos. Todas hemos participado de manera activa, horizontal y comprometida en cada uno de los encuentros virtuales y presenciales de la coteorización, por lo cual estamos informadas y en acuerdo con las ideas, frases, fotos, audios y voces que se presentan en la tesis de cada una de nosotras.

Estamos informadas y en acuerdo de que los fundamentos para una Educación Ambiental Decolonial Feminista sea un capítulo de la tesis de Mara y en que posteriormente se convierta en un artículo de divulgación de co-autoría entre las co-investigadoras ya mencionadas.

Estamos informadas y en acuerdo que cualquier de las co-investigadoras puede utilizar, divulgar y/o profundizar los fundamentos para una Educación Ambiental Decolonial

Feminista ya sea en eventos académicos, comunitarios, activistas, etc., ya que somos autoras de los mismos. Estamos de acuerdo en comunicar a las demás previamente lo anterior.



Karina Flores Cruz[1]



Karla Helena Guzmán Velázquez[2]



Malti Nessi Gutiérrez [3]



Mara Karidy Polanco Zuleta[4]

[1] Geógrafa humana por la Universidad Autónoma Metropolitana, estudiante de Maestría en Ciencias (Energía y Medio Ambiente), Universidad Autónoma Metropolitana. Tallerista sobre temas ambientales, feministas, ecofeministas y de feminismos decolonial. karina.focu8@gmail.com

[2] Geógrafa activista y educadora popular feminista. Investigadora independiente del territorio-cuerpo y territorio-tierra, los ecofeminismo, la geografía anarquista contra cartografías feministas y de proyectos de sustentabilidad autónoma. Integrante de la red de apoyo al movimiento zapatista Mueres y la Sexta, las Grietas en el muro y espacios cooperativos de economías alternativas en ciudad de México. Estudios de maestría en Agroecología, Territorio y Soberanía Alimentaria; Especialidad en Estudios Sociales sobre Cuerpo y Emociones; Diplomados en Danza Terapia Humanista; Justicia Transicional; Feminismos desde América Latina, Feminismos Campesinos y Populares; y Feminismos Comunitarios. helenika.gv@gmail.com

[3] Licenciada en ciencias ambientales y salud. Formadora y tallerista en educación ambiental, educación sexual y para la salud, ecofeminismos y perspectiva de género. Activista ambiental y feminista con participación en movimientos como "Agua para todos" y movimientos feministas de "La castilla combativa". Estudiante de Maestría en Derechos Humanos. maltinessigtz@gmail.com

[4] Educadora ambiental feminista. Docente, tallerista y formadora en temas de educación ambiental, perspectiva de género y currículo. Licenciada en educación en ciencias naturales y educación ambiental. Univalle. Magister en Educación Ambiental. FURG. Doctoranda en Educación. UATx. mkaridy@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Desde la primera Cumbre Ambiental en Estocolmo en 1972, se propuso la Educación Ambiental (EA) como una estrategia para generar espacios de formación a las ciudadanas, les ciudadanes y los ciudadanos, tanto en el ámbito formal de la educación como en el informal, y de esta manera propiciar formación, reflexiones y discusiones en torno a la destrucción ambiental que se ha dado en todo el planeta. A partir de esta década, surgen diversas corrientes, perspectivas y fundamentos de la educación ambiental, las cuales van desde un enfoque ecologista hasta unas que cuestionan y denuncian los conflictos en sus territorios.

En este sentido, la EA ha sido unos de los ejes educativos más importante en las últimas décadas, siendo una respuesta y estrategia educativa para comprender, resistir y superar los diferentes conflictos socioambientales a nivel global, nacional y local, como el cambio climático, la deforestación, la minería a cielo abierto, el *fracking,* entro otros. Conflictos que como veremos son consecuencias de sistemas violentos como el capitalismo, el racismo, la colonialidad y el patriarcado, por lo que existe una premura para que transitemos a otras formas de ser, relacionarnos y estar en el mundo, cuestión que es inaplazable. En este sentido, la EA no puede estar exenta de la discusión dada por diferentes autoras y autores, así como por corrientes académicas investigativas y movimiento sociales sobre la relación entre capitalismo, el racismo, la colonialidad y patriarcado, y como estos configuran un sistema moderno/colonial o una matriz de poder. Es decir, si bien estas discusiones se han dado en las ciencias sociales es importante traerlas a las ciencias humanas y educativas, y particularmente a la EA, para poder entender el momento actual social que vivimos.

Considerando lo anterior, el centro de mi interés investigativo es la educación ambiental, y cómo a partir de los postulados teóricos de los feminismos decoloniales, negros, marxistas y comunitarios se puede fortalecer esta, por lo tanto, estaré hilando ideas desde estos ejes analíticos a la EA, en especial a la Educación Ambiental Crítica (EAC) y a la

Educación Ambiental Decolonial (EAD). Además, se ubica en un enfoque situado en el cual las voces y las aportaciones de activistas, educadoras populares, educadoras ambientales, académicas, emprendedoras y talleristas tanto en el campo de la educación ambiental como en los feminismos que ha sido silenciada, se visibiliza a partir del estudio de las experiencias de cada una para lograr una coteorización y configurar una Educación Ambiental Decolonial y Feminista (EADF), por lo cual, al participar de manera horizontal y comprometida en esta investigación las reconozco como coinvestigadoras en tanto sujetas de conocimientos.

Siguiendo con esta idea, es necesario visibilizar y comprender que la ciencia tradicional ha sido, y sigue siendo, de corte androcéntrico y eurocéntrico, una ciencia que históricamente ha sido masculinizada y que, por lo tanto, aborda en su mayoría el punto de vista de los hombres blancos burgueses hetero-cis-sexuales. Además de ser una ciencia que históricamente ha estado a favor de los procesos de engenerización y racialización de los pueblos y las gentes colonizadas. Si bien hoy en día es diferente, considero que aún hay rezagos y sesgos de este tipo de ciencia, lo cual se puede evidenciar al notar la fuerte división entre pregrados masculinizados y feminizados en diversas universidades.

Las epistemologías e investigaciones feministas analizan las experiencias de las mujeres, rescatando las narraciones de estas y posicionando los pensamientos, análisis y teorías feministas en la academia, la investigación y otros sectores sociales. El punto de quiebre y de exclusión de las mujeres en el desarrollo de la ciencia, se puede relacionar con el hecho histórico de que la educación formal, el acceso a las universidades y el ejercicio de la investigación fueron pensadas en un principio solo para hombres blancos y burgueses, y no para todos los hombres, pues aquellos empobrecidos y racializados no tenían este privilegio. Costó décadas y movimientos sociales, políticos y educativos para que las mujeres y hombres de cualquier clase, raza, etnia y orientación sexual pudieran acceder a estos espacios. Sandra Harding expone:

> Las feministas desde sus diversas corrientes argumentan que las epistemologías tradicionales excluyen sistemáticamente, con o sin intención, la posibilidad de que las mujeres sean sujetas del conocimiento, sostienen que la voz de la ciencia es masculina y que la historia se ha escrito desde el punto de vista de los hombres (de

> los que pertenecen a la clase o a la raza dominantes); y aducen que siempre se presupone que el sujeto de una oración sociológica tradicional es hombre. Es por esto por lo que, se han propuesto teorías y epistemológicas alternativas que legitimen a las mujeres como sujetas de conocimiento. (Harding, 1987 p. 14).

En este sentido, parecía que la racionalidad les pertenecía solo a los varones, y aunque sin sentido, pareciera que nosotras tendríamos que demostrar que también racionalizábamos, en pocas palabras, solo los varones pensaban, sin embargo, no todos estos, pues María Lugones con su análisis sobre la colonialidad de género nos muestra que no, ya que "solo los civilizados eran hombres y mujeres" (Lugones, 2011, p. 106), los y las demás éramos salvajes a quienes había de cristianizar y educar.

Idea que me cuestiona. ¿Qué tanto la educación ambiental ha dialogado con los planteamientos feministas?, comprendiendo claro está, que hay una vertiente del movimiento ambiental que dialoga entre lo ambiental y el feminismo, la cual es la ecofeminista y sus diferentes perspectivas, que se explicará más adelante. Sin embargo, es relevante indagar ¿qué tanto de estas vertientes se enseñan, discuten y practican en la escuela y qué tanto se desarrolla en la formación docente? Es decir, en el contexto educativo, específicamente en el currículum universitario docente: cómo se ha ido configurando esa educación ambiental y sí consigue dialogar con los argumentos que, desde los feminismos, especialmente desde el feminismo decolonial, negro, marxista y comunitario se plantean.

Alicia Puleo (2005) menciona que la educación ambiental predominante no se halla libre de los marcos conceptuales que reproducen dicotomías opresoras, comprendiendo estas como aquellas dicotomías jerárquicas en donde, por un lado, se adscriben características nobles y de belleza, y en su extremo, lo contrario. Por lo cual se establece quien o que predomina sobre quién o qué. Pensemos un poco en los dualismos: Blanco/Negro, Bello/Feo, Fuerte/Débil, Activo/Pasivo. En esta idea, la autora, menciona que la educación ambiental hegemónica no superaría un examen crítico feminista, ya que puede estar reproduciendo los dualismos vinculados al par Cultura/Naturaleza o la Razón/Emoción, y que, por lo tanto, esta educación desarrolla, legitima y reproduce profundos juicios

androcéntricos. Además de estar reproduciendo una lógica de categorías homogéneas y separables, es decir una lógica categorial dicotómica y jerárquica. (Lugones, 2011)

Las ideas anteriores me han llevado a consolidar mi interés investigativo, el cual se centra las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta principal de investigación

¿Cuáles fundamentos teóricos-epistémicos, metodológicos, educativos e interpersonales ayudarían, desde las denuncias y anuncias, a configurar una educación ambiental decolonial y feminista?

Preguntas específicas de investigación

1. ¿Cómo se expresa el androcentrismo, como denuncias, en la EAC y en la EAD desde las perspectivas de los feminismos decoloniales, marxistas, negros y comunitarios?
2. ¿Cuáles categorías teóricas, como anuncias, desde de los feminismos decoloniales, negros, marxistas y comunitarios aportarían a configurar una EADF?
3. ¿Cuáles fundamentos co-construidos desde las prácticas y reflexiones de cuatro mujeres activistas, educadoras, académicas y talleristas de educación ambiental y feministas contribuyen para configurar una EADF?

Objetivo Central de Investigación

Proponer a partir de anuncias y denuncias los fundamentos teóricos-epistémicos, metodológicos, educativos e interpersonales que ayudarían a configurar una educación ambiental decolonial y feminista.

Objetivo Específicos de Investigación

1. Identificar, desde denuncias, los sesgos androcéntricos en la EAC y en la EAD desde una perspectiva feminista decolonial, marxista, negro y comunitario

2. Identificar, desde las anuncias, las categorías teóricas de los feminismos decoloniales, negros, marxistas y comunitarios aportarían a configurar una EADF
3. Co-construir los fundamentos, desde las prácticas y reflexiones de mujeres activistas, educadoras, académicas y talleristas de educación ambiental y feministas que contribuyan a configurar una EADF

Teniendo en cuenta lo anterior, se escogen como métodos de investigación la revisión documental desde un enfoque inductivo para identificar las emergencias articulado a un análisis de las ausencias y presencias feministas; y el desarrollo de un proceso de coteorización con cuatro coinvestigadoras (ver Foto 1) quienes a partir de nuestras experiencias logramos configurar los fundamentos para una EADF. Para visibilizar las voces de cada co-investigadora creé un formato de cita, llamado **cita de voces**, el cual consiste en dar un color para cada investigadora, siendo así los colores: el color naranja, como el atardecer esperanza, es mío, el color azul, como el mar inmenso, para Karina, el color verde, como los bosques de Abya Yala, para Malti y color morado, de la lucha feminista, para Karla, el color fucsia colectiva, es el color para las voces de las cuatro cuando hemos discutido una misma idea juntas.



Foto 1: Co-investigadoras Karla, Mara, Karina y Malti.

Comprendiendo lo anterior, nos presentamos identificándonos a lo largo del texto por colores.

Mara

Expuesto lo anterior, es importante para mí compartir cuál es mi lugar de enunciación, el cual está determinado por mis experiencias, mi cuerpo y mi vida. De aquí que hago una pequeña presentación de quien soy. De manera breve comparto que soy colombiana y caleña, lo cual me ubica en una cultura atravesada por el calor y la salsa, la de bailar, algo que por una construcción cultural lo llevo en mis venas. Pero también, al ser Cali tan multicultural y estar cerca a uno de los principales puertos de Colombia, Buenaventura, vivo en una ciudad altamente afrodescendiente, en donde se lleva a cabo uno de los festivales afro más grandes de Latinoamérica y el Caribe: El Petronio Álvarez. Creo que el conflicto armado de décadas en mi país no dejó ver otros problemas estructurales de este, como la corrupción, el machismo, el racismo y los procesos de extracción de bienes naturales ligados a la colonialidad. Hoy en día, con nuevo presidente, además progresista y un proceso de paz enclenque, se respiran aires de esperanza.

Me considero mestiza citadina con ascendencia más que todo indígena. Mi tono de piel me llevó a sentirme menos, quería ser blanca, sin embargo, hoy en día acepto y me encanta, pero de niña y adolescente no fue así. Intuyo que alguien de mis antepasados y antepasadas fue afro, pero al rastrearlo en mi familia no logró definir quién. Desde mi subjetividad, experiencias e inconsciencias o conciencias, aún no lo sé, no siento tanto la discriminación por mi color de piel, no al menos en Cali. Sin embargo, el machismo si lo vivo y siento a flor de piel. Con esto quiero reflexionar, que no todos los sistemas de opresión nos afectan de la misma manera a todas, todes y todos, a unos puedes afectarle más el clasismo, a otras el racismo o el machismo.

Por otro lado, soy mujer cis-heterosexual, lo cual me ubica en un lugar de cierto privilegio pues sigo la normatividad heterosexual que claramente se vive en nuestra Latinoamérica. Pero en un sitio de opresión al ser mujer, que por ejemplo me genera miedos al andar la calle y más de noche, pensar que debo vestir y que no, y permitirme ser emocional y vulnerable porque es lo socialmente aceptado en las mujeres, por decir algunas cosas ni tan superficiales. Elegí ser docente porque era un trabajo de medio tiempo, así que el otro medio tiempo podría dedicarlo a mi familia, una idea que tuve arraigada debido a una comunidad religiosa a la que asistía desde los ocho años. No es que me arrepienta de ser docente ni que no tenga mi espiritualidad, solo que hoy en día logro ver el porqué de esa decisión, y veo con el género configura nuestros proyectos de vida.

Y entre, mis abuelas, abuelos, madre y padre, soy de las primeras de mi generación en graduarme de la universidad, igual que la generación de mis primas y primos, es decir la educación universitaria fue una realidad en mi familia cercana desde mi generación y espero que siga siendo así. Vivir una Colombia en conflicto armado por

más de 60 años genera una comprensión y naturalización de la violencia en la sociedad caleña. Hoy en día, Colombia ha dado un giro político pues la deja de gobernar la derecha y se le da la oportunidad a un progresismo que llega tarde a mi país en comparación con otros países de Latinoamérica. Pero que me genera algo de esperanza.

Con lo anterior, mi lugar de enunciación es feminista decolonial. Y con ello quiero decir que desde mi vida no deseo reproducir machismos, no al menos conscientemente, que tanta violencia nos ha dejado a todas, todes y todos, y creo que en esto se me irá toda la vida. Este lugar de enunciación, antes de ser cerrado, me ha permitido hacer diálogo con otros sistemas de opresión, pienso que la empatía genera el poder de comprender el dolor detrás del racismo, del clasismo, el machismo, entre otras, otres y otros vivencias y se me hace inhumano no tener la apertura a estas otras luchas sociales. En este sentido, deseo unas comunidades en dónde cualquier persona pueda vivir dignamente en paz y sin miedo, como diría mi vicepresidenta afrodescendiente Francia Márquez vivir sabroso, citando a Natalia Quiceno Toro (2016).

Una vez hecha mi presentación sigo con la presentación de las tres mujeres que participan de esta investigación, exponiendo la presentación que cada una hace desde sus palabras:

Karina

"Me enunció desde mi raíz en el Pueblo Jñatrjo (Mazahua), gente de venado, en la comunidad El Obraje en la parte norte del municipio San Felipe del Progreso, en el estado de México. Nací y crecí entre la milpa y campos verdes, en tierras que de marzo a septiembre son templadas y se van pintando de mosaicos verdes rosas y amarillos conforme llegan las lluvias, esas mismas tierras de octubre a inicios de marzo se colorean de tonos ocres y marrones por la cosecha y la llegada de las heladas, soy de tierras frías que en invierno pasan a ser gélidas, tanto que se forman nuestras chapetas por la intensidad del frío de las mañanas y tardes, así como por la intensidad del sol durante el día.

Me considero y reivindico como mujer migrante del pueblo a la ciudad, pues desde hace doce años deje el terruño en busca del sueño universitario, fue así como salí de mi comunidad y me adentré a la vida urbana, un proceso que no fue nada sencillo, ya que me enfrenté a otras realidades que no alcanzaba a dimensionar, sin embargo, dentro de ese complejo caos urbano aprendí a mirar con otros ojos, desde una mirada crítica, de igual manera en ese andar coincidí con otras realidades de otros estados de quienes aprendí y tejí una red pues al salir de casa y migrar compaginamos y nos acuerparnos para sortear los embates y dificultades de la urbe.

También me considero como mujer periférica, pues la misma situación en que migré me ubico espacial y socialmente en la periferia de la ciudad, llegué a habitar a

Iztapalapa y en esa misma alcaldía he vivido mayormente, puedo decir que cambié las montañas y lomas verdes por montañas llenas de concreto, sin embargo, dentro de la periferia, encontré a muchas personas con quien me vi reflejada, pues compartimos la misma añoranza por el terruño y la ilusión de algún día regresar o al menos seguir en la persecución de nuestros sueños librando batallas contra la precariedad, el racismo, el clasismo y el machismo."

Malti

"Mi nombre es Malti soy mexicana nacida en San Luis Potosí, desde siempre fui una curiosa amante de las Ciencias Naturales y eso fue lo determinó mis estudios de las Ciencias Ambientales y Salud, Desde el inicio cuestionaba como es que repercutiendo tanto en nuestra salud física como ecológica hubiera tanta desinformación sobre temas ambientales en la sociedad en general. Ahí descubrí mi gusto por la educación ambiental, me enamoré de ella porque la consideré pieza clave para el cambio social ante la crisis ambiental y ecológica prevaleciente a nivel mundial.

Por ese tiempo también llegaron a mí los feminismos, desde donde me reinterpreté y reivindiqué porque me brindaba respuestas ante varias situaciones alrededor de mi vida en pareja. Desde entonces pude sentir como ese proceso me fue partiendo en dos todo lo que antes experimentaba como normal, así fue como empecé a seguir y participar en la lucha feminista desde mi trinchera.

Después de varias experiencias como educadora ambiental noté que estos espacios entre; privilegiados, blanqueados, machistas y tibios no eran para mí… Decidí viajar al extranjero en busca de otras perspectivas, aprendizajes e incluso un sitio que fuera más con mis intereses. Y así fue como terminé en una granja biodinámica y antroposófica en Alemania.

¡Vaya sorpresa! Al lugar al que llegué, todo estaba súper blanqueado y era sumamente eurocentrista, por lo tanto, experimenté varias situaciones de discriminación. Este hecho me atravesó la vida en varios aspectos, aunque también me abrió a nuevas deconstrucciones del pensamiento, y tuve el placer de compartir diversas experiencias y aprendizajes multiculturales con personas no precisamente alemanas.

A partir de esa experiencia en el extranjero me volví más crítica y empática a las diferencias o las alteridades de las demás personas y a mi propia concepción de estas. Por todo lo anterior me uní al proyecto de Mara, porque de entrada estaba en busca de estos espacios y porque también incluía dos de mis temas predilectos, lo que más me llamó la atención fue que todo era visto desde, por y para nosotras:

Mujeres feministas y profesionistas diversas del ámbito ambiental que coincidíamos en toda la serie de violencias experimentadas en estos espacios, que nos unimos para construir y de construir juntas. Unidas también para ejercer nuestros derechos y reconocernos en estos espacios, para hacer valer nuestra voz, para investigar, teorizar y aportar a la sociedad. Y sin mayor pretensión buscar con ello

también ser reconocidas y remuneradas por nuestro trabajo digno en esta área, no menos importante, renombrarnos a nosotras mismas como satisfechas por trabajar de lo que nos apasiona y nos llena el alma hacerlo."

Karla

¿Quién soy yo?, me enuncio como una mujer, de periferia urbana que habita al sur poniente de la Ciudad de México desde una ladera de montaña y me encuentro en esa constante resignificación de los territorios que me han atravesado generacionalmente.

Estudié geografía como una forma de aprender hacer memoria de los territorios y espacialidades que me han construido a mí y a mi genealogía feminista, me enmarco en una diversidad de lugares afectivos que me han dado paso a ser quien soy a través de la geografía crítica latinoamericana, desde el humanismo y el feminismo autónomo y popular, que me han permitido construirme a través de colectividades y aprender en conjunto, en el activismo político desde hace más de 12 años.

Comencé mi primera apuesta desde el feminismo en la universidad creando un Grupo Interdisciplinar Feminista que se llamaba GIF, ante la ausencia de la academia y de mí misma carrera de geografía en temas de género, feminismos y diversidad y disidencias. Es desde esa ausencia que creo un grupo para formar seminarios extramuros dentro de la universidad, durante 4 años desde el 2010 hasta el 2014 logro desarrollar con un grupo de compañeras una serie de círculos de estudio, seminarios de pensamientos críticos sobre feminismo en México y en América latina, una vez por semana los primeros dos años y una serie de talleres, cursos y actos performáticos los siguientes dos años.

Este ciclo termina en el 2014, y yo me voy tejiendo en otra red, la Red No Están Solas, en la UNAM para denunciar profesores, agresores y esa violencia institucional en esos espacios académicos y estudiantiles durante los siguiente dos años. Me retiro también de este espacio, porque también dentro de los proyectos o lugares de denuncia feminista hay violencia de género entre compañeras y es en donde voy aprendiendo que este machismo introyectado también se hace presente al compartir espacios con otras activistas, porque tampoco se puede romantizar pues también se da la competitividad, la envidia y la violencia de género, incluso dentro de los feminismos.

Estas experiencias me hacen entrar a crear otra propuesta con dos compañeras, Emilia Almanza y Alicia Andares, con quienes en el 2014 creamos una Ecored Feminista desde una apuesta política ecofeminista para buscar tejer alternativas de economía solidaria, desde la herbolaria, el autocuidado y la menstruación consciente. Durante 4 años desde el 2014 hasta el 2020, durante 6 años logramos crear una red muy grande, que también en sus momentos tuvo procesos que a mí me enriquecieron al tratar de generar espacios políticos feministas y de manera solitaria. Realmente cree seminarios y cursos en donde invitaba a Francesca Gargallo, a Silvia Marcos, a Mónica Meyer y distintas mujeres que tejieron un camino feminista

en México, pude hacer espacios de diálogo con ellas, de manera colectiva los nombraba desde esta Ecored Feminista, pero al final lo hacía sola, porque mis otras compañeras se encontraban en Guanajuato, Emilia y en Morelos, Alicia, y en la Ciudad de México solo estaba yo.

Las demás compañeras que invitamos a hacer parte de la Ecored nunca quisieron estar en estos procesos formativos, porque se dedicaron solo a la venta de productos ecológicos y copas menstruales, lo que hizo que este proyecto realmente no funcionara con la puesta inicial de generar espacios de formación, de redes y de acción. Otras formas de crear ecofeminismos que trascendiera la venta de productos que respondieran al capitalismo verde, de un mercado que no generaba un politización y consciencia crítica, sino que solo entraba a la venta y al mercado ecológico sin politización de las cosas.

Entonces esa fue una experiencia que me dejó aprendizajes solitarios, pero también un tejido, que bien debo reconocer tuvo sus momentos divertidos también tuvo sus momentos de desencanto, y ya no logró trascender más. Las tres cofundadoras de esta red ecofeminista salimos de este espacio en el 2020, creamos nuestros proyectos independientes. Emilia creó la Crecida, yo hice Ecología y Feminismos, y Alicia hizo una Bazara en Tepoztlán y un proyecto también de consciencia herbolaria que se llama Viejos los Cerros.

Cada una hemos caminado de forma alternativa, y en este feminismo ambiental y crítico es en donde hemos generado cosas diversas, y yo desde ahí es en donde empecé a generar educación ambiental alternativa a la academia, desarrollando el primer curso de ecofeminismo en México, que creo que sí fue así, pues no encontré otro en el 2019, y al ser pionera en esto lo hice de forma autónoma e independiente y como resultado de la investigación que estaba haciendo cuando estudiaba la Maestría de Sociedades Sustentables en la UAM Xochimilco.

No hice esta entrega formal a la academia, ni saqué esto como título de maestría, sino que hice una entrega desde el activismo y desde mis redes autónomas e independientes, desde mi filosofía anarquista, del apoyo mutuo, del cooperativismo, la búsqueda del tejido de economías alternativas y solidarias, y desde el tejido colectivo de los proyectos autogestivos que aprendí en diversos festivales del 2013 al 2020, que tuvieron como título Autogestival. Una red de proyectos alternativos que se formaron en Ciudad de México y que sumaron unos 300 proyectos que en algún momento fueron alternativos, sin financiamiento, sin figuras de Asociación Civil y sin estado. Y que aún perduran más de 150 en la actualidad.

Esta he sido yo, en este caminar, ya no recuerdo desde que momento me tejí con la Red de las Mujeres y la Sexta, pero estas me han acompañado en la educación popular, en la creación de eventos alternativos, con quienes también cree durante pandemia en el 2020 un primer encuentro de jornadas virtuales antiextractivistas desde el ecofeminismo, y con quienes he creado una cantidad de eventos y foros alternativos desde múltiples trayectorias y territorios, tanto desde la virtualidad y

> desde el espacio físico tomado cada año en la plaza de Bellas Artes de la Ciudad de México. Donde nos tejemos también de forma alternativa.
>
> Y bueno pues ese es mi caminar desde la educación popular, desde la educación ambiental, desde las geografías feministas, desde las cartografías emocionales, desde los mapeos del cuerpo. Es extenso, es amplio. Pues bueno llevo 12 años aproximadamente en esto, entre Ciudad de México y otros territorios que se me han atravesado en el camino o yo me he atravesado en ellos, en fin. Esa es quien soy, una geógrafa activista, educadora, popular, feminista, autónoma y ecofeminista crítica.

Habiéndonos presentado, a continuación, presento lo que se desarrolla en cada capítulo. En el capítulo 1, realizo una discusión de corte epistemológico para denunciar el androcentrismo y el eurocentrismo en la producción de conocimiento, en el cual se cuestiona el racismo epistémico, la objetividad ciega, excluyente e individual, la universalidad, la racionalidad versus la emocionalidad, y el binarismo, para finalizar posicionándome epistémicamente desde las epistemologías decoloniales y feministas como faros en este viaje de conocimientos.

En el capítulo 2 presento las preguntas y objetivos de investigación junto a la justificación del problema de investigación, además de hacer una reflexión en términos metodológicos desde una perspectiva decolonial y feministas, para continuar con el sentir-pensar de las coinvestigadoras sobre el problema de investigación. Para finalizar con la presentación de los métodos de investigación escogidos: la revisión documental con un análisis de las ausencias y presencias feministas; y el desarrollo de un proceso de coteorización con cuatro coinvestigadoras, activistas, educadoras, académicas y talleristas.

En el capítulo 3, expongo y discuto el *estado de arte documental* desarrollado para conocer el mar de corrientes de educaciones ambientales y de feminismos, en el cual se indagó también las corrientes ecofeministas, como ejercicio para identificar y posicionarme pedagógica y políticamente en una o varias de estas corrientes. Además, presento también el *estado del arte personal* de la transición conceptual que cada coinvestigadora ha tenido a lo largo de los años respecto a la educación ambiental y a los feminismos, con un ejercicio creativo de construcciones personales de collages.

En el capítulo 4, presento y discuto en un ejercicio de *tejedura de ideas* los referentes teóricos juntos con (1) los datos, resultados y análisis realizados de la revisión documental y (2) con las categorías co-interpretadas con las coinvestigadoras en el ejercicio de la coteorización. Este capítulo es un ejercicio de diálogo entre los postulados teóricos de la EAC y la EAD, del colonialismo a la colonialidad-modernidad y de los feminismos decoloniales, negros, marxistas y comunitarios con los sesgos androcéntricos encontrados en los documentos de estas educaciones ambientales a la luz de un análisis de las ausencias y presencias de las construcciones teóricas de los feminismos mencionados y con algunas categorías que emergieron de las experiencias de las coinvestigadoras y que se co-interpretaron, es decir, a partir del conocimientos de teóricos y teóricas y de la comprensión que hacemos sobre sus propuestas co-interpretamos las categorías que emergieron en la coteorización como un ejercicio de análisis situado a partir de las vivencias como activistas, educadoras, académicas y talleristas. Por lo cual, este es un capítulo que entreteje referentes teóricos y resultados-análisis.

En el capítulo 5, presentamos los fundamentos teóricos-epistémicos, metodológicos, educativos e interpersonales para configurar una educación ambiental decolonial y feminista. En un primer momento, expongo los sesgos androcéntricos de la EAC y la EAD, y los aportes teóricos de los feminismos decoloniales, negros, marxistas y comunitarios para trascender estos sesgos y límites, como aporte a los fundamentos teóricos-epistemológicos a una EADF. Y en un segundo momento, en un ejercicio de co-autoría, presentamos Karina, Karla, Malti y yo, como coinvestigadoras, activistas, educadoras, académicas y talleristas los fundamentos teóricos, metodológicos, educativos e interpersonales para configurar una EADF.

En el capítulo 6, en este último capítulo presento las consideraciones finales, comprendidas como las aportaciones puntales de esta investigación doctoral, junto con las proyecciones investigativas para tener en cuenta y seguir avanzando hacia una EADF. Presento lo anterior en términos teóricos, metodológicos y sociales.

Teniendo en cuenta mi posición política y pedagógica feminista decolonial, escribiré esta tesis con un lenguaje no sexista. Asumo esta postura porque lo que no se menciona se invisibiliza y no existe, y porque considero que el lenguaje configura culturas, identidades, subjetividades e intersubjetividades y además porque políticamente no estoy de acuerdo con que el masculino implique ambos género gramaticales (o incluso las demás identidades sexo-genéricas), ni sea universal o neutro. En este sentido, en México "gracias a esta comprensión sobre la importancia y trascendencia del lenguaje, se han ido creando y modificando leyes, reglamentos y normas para incluir como una condición obligatoria en la construcción de la igualdad sustantiva, el uso incluyente y no sexista del lenguaje. Así, "contamos ya con diferentes documentos, normas y artículos en los que aparece la prohibición u obligación de emplear un lenguaje que no sea discriminador, estereotipado, sexista o excluyente." (Manual para el uso del lenguaje incluyente y no sexista, s.f., p. 10)

En este mismo sentido, asumo la postura de visibilizar el nombre de las y los autores que cito, ya que ayuda a visibilizar cuando la cita viene por la producción intelectual de una mujer, pues en ocasiones se puede asumir que los apellidos corresponden más que todo a hombres, por lo cual, y teniendo en cuenta que los apellidos de las personas son heredados del padre y, por lo tanto, no se identifica si el aporte lo hace una mujer o un hombre, y como recurso para visibilizar a las primeras, decidí mencionar los nombres de las, les, los teóricos de mi investigación.

1. LENTES NEGROS Y VIOLETAS: EPISTEMOLOGÍAS DECOLONIALES Y FEMINISTAS

Este capítulo tiene el propósito de exponer algunas reflexiones epistemológicas en las que se sustenta esta investigación. Me interesa dejar explícito los referentes epistemológicos porque considero que toda investigación debe enunciar desde dónde considera que se construye conocimiento para posicionarse políticamente sobre las formas de hacer y reproducir estos. Esta investigación se encuadra en los estudios decoloniales y feministas, sus epistemologías permiten e invitan a *otras* formas de acercarnos al conocimiento, a la historia y a la ciencia, exigen romper con maneras de pensar (in)conscientes que han reproducido y legitimado desigualdades clasistas, racistas, coloniales y patriarcales, cuestión de mi interés. Sus críticas las realizan al eurocentrismo, androcentrismo y colonialismo. Estos referentes epistemológicos determinan, entonces, el diseño metodológico construido para responder a las preguntas de investigación como se verá en el capítulo 2.

De acuerdo con lo anterior, considero que esta investigación desde sus bases epistemológicas contribuye a acercarse a los fundamentos de una EA decolonial y feminista, para no seguir reproduciendo y legitimando estas violencias epistémicas, sociales y culturales que se han configurado fuertemente a partir del colonialismo y de la colonialidad-modernidad, y que por ende están enraizadas en nuestras formas de ser, pensar, estudiar, analizar el campo educativo. Debemos dejar de reproducir un sistema de opresiones que en últimas mata y destruye, no de manera indiscriminada, sino focalizando sus diferentes tipos de opresiones en algunas identidades sexo-genéricas, grupos racializados y empobrecidos.

En los primeros subcapítulos presento algunas reflexiones que pretenden visibilizar las críticas al eurocentrismo y al androcentrismo, en las ciencias y en la producción de conocimientos. Estas son un diálogo desde las posturas epistemológicas del feminismo clásico, blanco y burgués a las posturas epistemológicas de los feminismos decoloniales, con el propósito de evidenciar la importancia de des-eurocentralizar, descolonizar y des-

androcentralizar los conocimientos y la producción de estos. Para finalizar, en el último subcapítulo, enuncio mi elección epistemológica que guía el desarrollo de esta investigación.

1.1 El eurocentrismo: solo para europeos

Para Aníbal Quijano (2010), el modo de producir conocimiento fue elaborado en Europa, este se caracteriza por responder al capitalismo, por lo cual sus cualidades cognitivas consisten en medir, cuantificar y objetivar, en sus palabras.

> Desde el siglo XVII, en los principales centros hegemónicos de ese patrón mundial de poder, en esa centuria no por acaso Holanda (Descartes, Spinoza) e Inglaterra (Locke, Newton), desde ese universo intersubjetivo fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (u objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza y entre aquellas respecto de ésta, en especial la propiedad de los recursos de producción. (p. 343)

Como se puede entender, el conocimiento y la manera de producirlo fue dada en función de desarrollar una distribución geocultural del poder capitalista mundial, que no solo tendría lugar en Europa, sino que impondría a nivel mundial. Por lo tanto, si este tipo de conocimiento fue creado en función de un proyecto político que se impuso a nivel mundial, no solo podía quedarse en una forma de hacer conocimiento, sino que debía de imponerse a otras formas conocer, por lo cual este conocimiento caracterizado como racional fue impuesto como la única racionalidad validad para la modernidad. (Quijano, 2010). En este sentido, a lo largo de nuestra historia Abyayalense, hemos aceptado, reproducido y estudiado un conocimiento eurocéntrico, que se nos impuso en la colonización y que a través de las diferentes instituciones impuestas en la modernidad (estado, iglesia, familia, educación) se ha dejado de lado esos conocimientos *otros* que tenían los pueblos originarios de nuestro territorio, con ello las diferentes cosmovisiones y formas de explicar, conocer y relacionarnos con nuestro entorno, entre nosotras, nosotres y nosotros mismos fueron silenciadas hasta desaparecer.

Lo anterior se puede ver en las universidades, fácilmente podemos identificar como en muchos casos solo se estudia autores (hombres) europeos y muy poco o nada se estudia autores y autoras de Latinoamérica, generando así una reproducción del pensamiento europeo que no solo ha generado epistemicidios a nivel global, sino que presente bajo la idea de que es la única manera de producir conocimiento y, por lo tanto, parece "natural".

> El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en consecuencia, como dados, no susceptibles de ser cuestionados. (Quijano, 2010, p. 343)

Con lo anterior puedo analizar como el conocimiento eurocéntrico en función del capitalismo colonial moderno, ha generado un mundo violento de jerarquías y discriminaciones racistas, machistas, colonialistas, cis-hetero-normativas y destructoras de la naturaleza, a partir de un conjunto de concepciones, conceptos y/o categorías creadas desde los privilegios autoimpuestos en el eurocentrismo, como la raza, el género, la orientación sexual y las relaciones con la naturaleza para sustentar ese sistema económico capitalista. De aquí la crítica al eurocentrismo, pues poco o nada es objetivo, sí fue generado solo desde un centro de poder con intensiones claras capitalistas que son permeadas por este tipo de comprensiones jerárquicas y discriminatorias.

1.2 Racismo y sexismo epistémico

En la lógica de la crítica al eurocentrismo y al occidentalismo, Grosfoguel (2008) expone que el racismo epistémico y el sexismo epistémico son otras formas ocultas del racismo y el sexismo dentro del sistema mundial occidentalizado/cristianizado, moderno/colonial, capitalista/patriarcal. Es decir, el racismo y el sexismo social atraviesa la producción de conocimientos y genera privilegios a quienes lo hacen desde sus privilegios de raza y sexo, estos serán reconocidos, leídos y escuchados.

En sus palabras, Ramón Grosfoguel (2012) explica como el racismo epistémico se relaciona con el sexismo epistémico

> El racismo epistémico opera privilegiando la política esencialista ("identidad") de las elites masculinas occidentales; es decir, la tradición hegemónica del pensamiento de la filosofía y la teoría social occidentales que casi nunca incluyeron a las mujeres "occidentales" y nunca incluyeron los filósofos y filosofías y las ciencias sociales no occidentales. En esta tradición, el "occidente" es considerado como la única tradición legítima de pensamiento para producir conocimiento, y la única con acceso a la "universalidad", "racionalidad" y "verdad". El racismo epistémico considera que el conocimiento "no occidental" es inferior al conocimiento "occidental". Dado que el racismo epistémico se entrelaza con el sexismo epistémico, las ciencias sociales centradas en occidente son una forma de racismo/sexismo epistémico que privilegia el conocimiento masculino "occidental" como forma superior de conocimiento en el mundo actual. Las ciencias sociales son racistas y patriarcales al mismo tiempo. (p. 44)

Podemos analizar aquí, cómo la producción de conocimiento no es neutra, ni objetiva, ni universal pues tiene sesgos que vienen de cómo se comprende el mundo. Si el racismo y el sexismo es un eje central en la organización de las sociedades europeas y occidentales, este permea todas las esferas de estas, por lo cual la producción de conocimiento esta sesgada a dichas comprensiones. Lo anterior, genera que la producción, reproducción y divulgación de conocimiento esté orientadas hacia los hombres occidentales que producen conocimiento. Al ser conscientes de esto y tener un posicionamiento político respecto a esto, deberías de tener la apertura a leer, escuchar y reproducir otras sujetas y sujetos que producen conocimiento.

1.3 Los Yorùbá: una epistemología basada en los sentidos

Oyèronké Oyěwùmí (2017) es una investigadora feminista nigeriana que en su libro: La Invención de las mujeres, logra explicar la diferencia en la construcción de epistemologías en las sociedades a partir de lo que cada sociedad determine como el sentido más importante. Para esta académica determinar cuál sentido es el más privilegiado predispone la comprensión de la realidad, para Occidente es la vista, así la contemplación invita a

diferenciar y para los Yorùbá una multiplicidad de sentidos anclados en el oído, pues lo auditivo no puede quedarse al margen.

Si para occidente el sentido más importante es la vista, sentido en el cual se basa la ciencia occidental, los aspectos físicos como el sexo y el color de piel configuraran las relaciones de las sociedades, el cuerpo se vuelve relevante. Cuestión que para los Yorubá es exagerada, ya que para estos es el oído el sentido más valioso que configura una tradición oral, "entonces, en comparación con las sociedades occidentales, hay una sólida necesidad de una amplia contextualización a fin de producir el sentido del mundo" (Oyěwùmí, 2017, p. 57).

En palabras de Oyèronké Oyěwùmí (2017)

> La distinción entre Yorùbá y el Occidente, representada en el énfasis acerca de la capacidad de comprensión de la realidad incorporando una variedad de sentidos, involucra más que la apariencia –para el pueblo Yorùbá, y de hecho para muchas otras sociedades africanas–, se trata de "una presencia particular en el mundo –un mundo concebido como un todo en el cual todas las cosas están vinculadas". Se trata de muchos mundos habitados por la humanidad sin privilegiar al mundo físico sobre el metafísico. La absorción en la vista como el modo primordial de comprensión de la realidad, promueve lo visible por encima de lo que no resulta obvio para el ojo, dejando escapar el resto de niveles y matices de la existencia. (p. 57)

Lo anterior es revelador, comprender la realidad desde una multiplicidad de sentidos nos permite conectarnos con la vida y el todo en general desde las diferentes percepciones que tenemos de estos. No de manera fragmentada y unidireccional sino relacionada y multidimensionalidad desde lo que podemos alcanzar a percibir desde los diferentes sentidos, lo cual podría ayudar a que las jerarquías y dicotomías fueras un poco más difícil de establecerse.

Para los pueblos de Abya Yala ¿cuáles sentidos eran los más importantes? ¿Eran los sentidos lo más importante para comprender la realidad?

1.4 Una objetividad ciega, excluyente e individual

Diversas feministas han criticado la objetividad de la ciencia clásica moderna, entre ellas, Norma Blazquez (2012), quien expone que "el hecho de que las comunidades científicas han estado integradas tradicional y principalmente por hombres de clases privilegiadas, ha tenido un profundo impacto en cómo se ha desarrollado la práctica y el entendimiento científico de la objetividad" es decir, una objetividad que fue construida solo desde los pensamientos, los intereses y las necesidades de hombres blancos, burgueses, cis-heterosexuales quienes eran los que podían acceder a la educación y a la ciencia, es decir hombres privilegiados que podían pensarse el mundo. Por esto, esta teórica "critica la utilización de la objetividad como medio patriarcal de control, el desapego emocional y la suposición de que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas". (Blazquez, 2012, p. 26). A esto se le suma Lourdes Rius quien expone que la ciencia hasta hace poco era solo producida por hombres y que por ello no sería posible de hablar de objetividad. (Rius, 2012, p. 100).

En este sentido, Sandra Harding, teórica feminista propone un conocimiento situado, en el que es necesario cuestionar esa objetividad pues ciegamente está atravesada por el género, en donde es importante aceptar y analizar de manera crítica las creencias, la historia y el género de quien investiga. (Harding, 1987). Además, sugiere el concepto de "objetividad fuerte" la cual sea libre de valores, tenga en cuenta los errores y prejuicios culturales como los racistas, imperialistas, burgueses, homofóbicos y androcéntricos, y en la que se requiere que la persona que investiga y produce conocimiento se coloque en el mismo lugar de crítica que el objeto explícito de estudio (Harding. 2004)

Sin embargo, para Yuderkys Espinosa (2014) "nos seguimos encontrando con una práctica epistemológica que insiste convenientemente en borrar el lugar de enunciación privilegiada de las productoras del saber sobre las mujeres." Es decir, hay una práctica que poco cuestiona el racismo, clasismo y colonialismo que algunas feministas traen consigo a las comprensiones teóricas y prácticas feministas. En sus palabras:

> Si bien la epistemología feminista, con autoras como Evelyn Fox Keller, Donna Haraway, Sandra Harding, sólo por nombrar algunas, ha estado preocupada por analizar la pretensión de objetividad y universalidad, así como el androcentrismo en

> las ciencias que terminó excluyendo y ocultando el "punto de vista de las mujeres" en los procesos de producción de conocimiento, lo cierto es que esta crítica ha mostrado sus límites al no poder articularse efectivamente a un programa de descolonización y desuniversador del sujeto mujeres del feminismo. Sus aportes a una crítica del método científico se centraron casi exclusivamente en analizar la manera en que el sistema androcéntrico de las ciencias contribuyó a silenciar al sujeto "mujeres" –pensando así universalmente–, apartándolo de la producción de conocimientos científicos. (Yuderkys, 2014, p. 9)

Aunque el feminismo blanco ha hecho un gran aporte a los feminismos al criticar algunos valores de la ciencia y la sociedad moderna, se puede observar que basan sus análisis solo en el género como categoría central de opresión. Dejando de lado otro tipo de opresiones como las de clase, raza, orientación sexual, etnia, entre otros. Lo que deja entrever que el conocimiento producido desde este lugar de privilegio sigue sesgado y reproduciendo otros sistemas de opresión como el racismo, el colonialismo y clasismo, por lo cual no sería objetivo.

1.5 ¿La universalidad de los hombres blancos?

La epistemología feminista también ha proclamado que no se puede hablar de universalidad si esta se basa solo en una porción de la población, pues algunas de las grandes teorías que se proclaman universales son parciales y se basan en normas masculinas, un ejemplo de esto es la teoría sobre el desarrollo moral de Laurence Kohlberg. (Blazquez, 2012, p. 28). Esta autora reflexiona sobre la autodenominación del carácter universal del saber construido por hombres, evidenciando una ceguera o un no reconocimiento de las mujeres como sujetos cognoscentes, en sus palabras Lourdes Rius expone que:

> La crítica feminista habla de un saber científico construido por el poder hegemónico masculino presentado presuntamente como universal. El análisis requiere desmontar al sujeto cognoscente universal, único y eterno y aceptar la existencia de un sujeto cognoscente condicionado por el género entre otros elementos. (Rius,2012, p. 88)

Si bien este es un gran aporte de las feministas clásicas al carácter universal del conocimiento y la ciencia moderna, desde los feminismos decoloniales y antirracistas evidencian que su crítica se queda corta, ya que el feminismo clásico:

> Mientras criticaba el universalismo androcéntrico, produjo la categoría de género y la aplicó universalmente a toda sociedad y a toda cultura, sin siquiera poder dar cuenta de la manera en que el sistema de género es un constructo que surge para explicar la opresión de las mujeres en las sociedades modernas occidentales y, por tanto, le sería sustantivo. Las teorías y las críticas feministas blancas terminan produciendo conceptos y explicaciones ajenas a la actuación histórica del racismo y la colonialidad como algo importante en la opresión de la mayor parte de las mujeres a pesar de que al mismo tiempo reconocen su importancia. (Yuderkys, 2014, p. 9)

Como podemos entender, el feminismo blanco burgués termina reproduciendo su crítica al pensar que todas las opresiones de las mujeres se pueden explicar solo desde el género, colocándolo como categoría central de opresión, invisibilizando o no teniendo en cuenta que no todas las mujeres no solo sufrimos opresión por su género, sino también por su clase, raza, orientación sexual, etnia, etc. Sus privilegios de clase y raza nublaron el lugar epistémico y social de otras mujeres e impuso la categoría género como central en un sistema de opresiones.

Este tipo de comprensiones del feminismo blanco también universalizó el sujeto "mujeres", ya que dentro del grupo "mujeres" existe muchas asimetrías y opresiones que nos hacen diferentes y que nos coloca en diversas desigualdades. No existe un sujeto mujeres, sino que cada una representa una forma de estar en este mundo como mujer, desde sus privilegios y opresiones. Para Aura Cumes (2009), feminista indígena expone que

> Las mujeres como género nos vemos subordinadas frente al patriarcado de diferentes maneras, las mujeres blancas y mestizas han tenido privilegios en los contextos de colonización y esclavitud. Precisamente esos privilegios permiten evidenciar que ellas han vivido el patriarcado de una forma diferente que las mujeres indígenas y afrodescendientes. En América Latina, en gran medida, las mujeres blancas han tenido con las indígenas y afrodescendientes una relación de matrona-sirvienta, de propietaria-esclava o de señora-muchacha. La historia nos ha hecho desiguales y sería muy desafortunado ocultar esas asimetrías bajo un argumento falaz de la universalidad de una forma de ser mujer, levantando una única bandera de liberación. (p. 34)

Es decir, el feminismo decolonial y el indígena hace una crítica al feminismo blanco de su comprensión del sujeto "mujeres" como categoría universal como si solo hubiera un tipo de mujeres, blancas, burguesas y cis-heterosexuales, sin visibilizar que existen otras

mujeres empobrecidas y racializadas que sufren otros tipos de opresiones diferentes al género.

Patricia Hill Collins (2020), propone acercarse al pensamiento feminista negro para establecer otros diálogos epistemológicos relativos a la matriz de opresión, esta investigadora expone que cada grupo habla desde su punto de vista y por ende su conocimiento es parcial, es situado, ya que cada grupo percibe su realidad como una verdad parcial, su conocimiento es inconcluso. Por lo cual recomienda que el diálogo entre grupos sea desde la parcialidad y no la universalidad, porque si es desde esta última cada grupo se transforma en el más capacitado para considerar los puntos de vista de otros grupos sin renunciar a la singularidad de su punto de vista o a las perspectivas parciales de otros grupos.

1.6 Pensar sin sentir: la racionalidad androcéntrica y eurocéntrica

Otras de las críticas que hace la epistemología feminista va dirigida hacia la racionalidad, pues desde las ciencias clásicas, esta se ha puesto en una relación jerárquica y dicotómica con la emocionalidad, en palabras de Diana Maffía

> Preguntarnos por el valor de la racionalidad y la emocionalidad significa repensar las cualidades epistémicas confiables en la producción de conocimiento, ya que las dotes de razón y emoción fueron históricamente sexualizadas, con lo que se dio a los varones oportunidades que se negaron a las mujeres y se institucionalizaron sus capacidades como condiciones de ingreso a las organizaciones académicas diseñadas por ellos, con lo que a la vez expulsaron a las mujeres, y a otros sujetos y sujetas de la subalternidad, y empobrecieron la ciencia. Hoy en día las ciencias cognitivas han revalorizado la condición epistémica de las emociones en nuestra comprensión del mundo, pero el estereotipo de género no ha cambiado todavía. (2012, p. 141)

Lo anterior nos deja entre ver que la racionalidad está atravesada por una comprensión sexista a favor de los hombres, pues se relaciona a dotes masculinos, en cambio, la emocionalidad a dotes femeninos, dejando nuevamente a las mujeres en el ámbito de lo privado, de la reproducción y de los cuidados, y a ellos en el ámbito de lo público, de la producción y de la guerra.

Comprendiendo esto, Lourdes Rius (2012) menciona que lo diferente es convertido en desigual y que la razón, el intelecto y lo legitimo se percibe como sinónimos aludiendo siempre a características masculinas, en cambio, las emociones, la intuición y lo intangible a las características femeninas. Para explicar esto, y en sus palabras, dice:

> Subyace a la dicotomía de género, lo que la ideología patriarcal pacientemente ha tejido desde hace milenios, la contraposición cognición-afecto, razón-emoción y la legitimación de la razón y el intelecto como superior al afecto y la emoción. Se aprecia también la contraposición objetivo, visible, tangible versus lo subjetivo, no visible, no medible. Así como la dicotomía objeto-sujeto, cultura-naturaleza, cuerpo-mente, individuo-sociedad, público-privado, razón-emoción, objetividad-subjetividad, hecho-valor, ciencia-creencia. Y las jerarquías correspondientes. (Rius, 2012, p. 90)

Sí esta lógica sexista estuvo de manera presenta consciente o inconscientemente en las principales voces que ayudaron a consolidar la ciencia y la educación, nos lleva a pensar que estas dos actividades humanas atravesadas por pensamientos sexistas y androcéntricos. Es decir, la racionalidad de la ciencia es una racionalidad del pensamiento, de la voz y del actuar masculino, es una racionalidad de hombres, por esto y, en palabras de Lourdes Rius (2012), "no es posible hablar de una racionalidad y objetividad científica universal cuando la ciencia hasta hace muy poco era producida fundamentalmente por hombres" (p. 100). Es decir, falta la mitad de la población mundial e históricamente faltó en la consolidación de la ciencia el pensamiento y la voz política de las mujeres, que, aunque hubo participación de mujeres en la creación de conocimiento específicamente, su participación y voz fueron acalladas por quienes escribieron la historia.

Como podemos observar en las citas de estas feministas teóricas, sus análisis contienen ideas generalizadas y universales del sujeto "mujeres" y de la categoría de género, y no contemplan otros marcos de referencia como los estudios decoloniales para imbricar sus análisis y críticas hacia la racionalidad de la ciencia moderna. María Lugones, feminista decolonial expone que

> Las necesidades cognitivas del capitalismo y la naturalización de las identidades, y las relaciones de colonialidad, y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial han guíado la producción de esta forma de conocer. Las necesidades cognitivas del capitalismo incluyen: «la medición, la cuantificación, la externalización

> (o objetivación, tornar objeto) de lo cognoscible en relación al sujeto conocedor, para controlar las relaciones entre la gente y la naturaleza y entre la gente mismo con respecto a la naturaleza, en particular la propiedad sobre los medios de producción» (Quijano, 2000b:343). Esta forma de conocimiento fue impuesta en la totalidad del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblemática de la modernidad. (2008, p. 81)

Es decir, no solo la racionalidad es y fue construida desde los pensamientos, los intereses y necesidades de los hombres (como grupo homogéneo), sino desde los hombres europeos, blancos, burgueses, cis-heterosexuales. O sea, la racionalidad no solo es androcéntrica, sino también eurocéntrica, racista, colonialista y heterosexualista. Las feministas blancas al poner el género como categoría central, desde sus lugares de privilegio de clase y raza, no alcanzan a ver otras opresiones que atraviesan la ciencia, el conocimiento y la racionalidad, y por ende su crítica es parcial.

1.7 La naturaleza irracional y feminizada: la naturalización del conocimiento

La naturalización también es criticada por las epistemologías feministas, Patricia Castañeda (2008) nos menciona que "la construcción del género es el ejemplo por excelencia del proceso de naturalización" (p.92), ya que a través de la cultural podemos decir que lo humano es natural y al tener "género" los seres humanos se vuelve algo natural, por lo tanto, los géneros dominantes construidos socialmente (hombre, mujer) se vuelve el deber ser de nuestras identidades.

Muchas de las ideas naturalistas están sustentadas en mitologías, religiones y elaboraciones filosóficas (Castañeda 2008) En sus palabras:

> La naturalización permite que mujeres y hombres se conciban a sí mismos como resultado de procesos ajenos y externos para los cuales la auto reflexión es innecesaria, puesto que siendo la existencia un imponderable, no se requiere conciencia de sí. A ello contribuye de manera decisiva la relación entre naturalización y poder, el cual se presenta adherido a sus respectivas condiciones de género. En este punto adquiere particular relevancia entender que esa relación se sostiene a sí misma gracias a la deshistorización de la experiencia humana y de la escisión entre los géneros.

Por otro lado, para Vandana Shiva (2004) en Helena Nogales (2017) las funciones reproductivas de las mujeres la vinculan con la naturaleza, que también cumplen funciones reproductivas, esta lógica inferioriza a la mujer por sus estructuras fisiológicas y biológicas, y, por tanto, se induce un modelo ejecutor de dominación, basado en un pensamiento naturalista.

Sin embargo, es menester preguntarse por qué el vínculo que se establece entre las mujeres y la naturaleza resulta significado de inferiorización. Elena Martínez (2017) menciona que:

> El origen de esta condición es el papel que ha desempeñado la concepción dualista ser humano/naturaleza. Como explica la filósofa ecofeminista Val Plumwood en Feminism and the Mastery of Nature (1993), el pensamiento occidental dominante se ha caracterizado por una concepción de la naturaleza humana pensada absolutamente fuera del ámbito de la naturaleza. La oposición se formula en términos de "razón", como sinónimo de "lo humano", versus "naturaleza". Dado que las relaciones entre los dos términos de la lógica dualista son siempre de poder, la racionalidad ha sido entendida como el dominio de un grupo que se autoconstituye como "la razón" o "la cultura" y que concibe como subordinados a la naturaleza, a lo material, a lo femenino, y a otras culturas supuestamente más cercanas a la naturaleza. "naturaleza" es el concepto clave dado que, dentro de esta lógica dualista, la naturaleza constituye el campo de exclusión múltiple en el que se ejerce control. (p. 145)

Así pues, el dualismo entre razón/naturaleza concibe a la razón por encima de la naturaleza, es decir es un par dicotómico jerárquico. A esta lógica se le suma la idea de que la mujer es más "cercana" a la naturaleza que el hombre, por ende, ésta va a ser también, un campo en el que ejercer control. Esto deja entrever el pensamiento, dicotómico jerárquico esencialista y naturalista sobre esta relación.

Por su lado, Vandana Shiva (2004) en Helena Nogales (2017) menciona que el dominio del hombre sobre la naturaleza y las mujeres se hace sobre la idea de considerar al *otro*, *el no yo pasivo*. Ese *otro yo* se lo ve como lo externo al hombre y, por lo tanto, con características inferiores, expropiables y moldeables, la autora explica que en esta perspectiva el *otro* es distinto a uno, lo cual pasa por todo proceso colonial, racista, patriarcal

y antropocéntrico en la que se reconoce *al otro*, pero desde su diferencia e inferioridad, en consecuencia, no hay un reconocimiento de esa alteridad.

Respecto a la concepción de naturaleza Elena Martínez (2017) citando a María Luisa Cavana (2004) menciona que:

> Ser definido como "naturaleza" significa, entonces, ser una fuente o reserva vacía por sí misma de cualquier propósito y ser, por tanto, no sólo susceptible de ser utilizado y explotado para los fines de la "razón", sino que esta utilización o anexión es considerada como algo "natural". Este concepto dualista de razón no sólo va unido a lo masculino, sino más bien determinado por la identidad cultural del amo en contexto de clase, raza y género (Cavana, 2004). (p. 144)

Cómo podemos observar, estas autoras feministas hacen una crítica hacia la naturalización desde un análisis parcial en dónde lo contrario a la naturaleza es la razón, la racionalidad o la cultura, sin embargo, desde los feminismos decoloniales podemos tener un análisis más profundo sobre este asunto. Estos feminismos hacen su análisis desde la comprensión que durante la colonización se impuso un sistema de género europeo y occidental, que tuvo que pasar primero por humanizar, deshumanizar y bestializar a los humanos. María Lugones (2008) expone que

> Solo las mujeres burguesas blancas han sido contadas como mujeres. Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres «sin género», marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. (p. 94)

Al leernos y analizarnos desde una perspectiva decolonial, podremos comprender que los colonizadores no nos consideraban humanos, sino bestias, por lo tanto, había una naturalización con un sentido más profundo de animalizar a las y los colonizados. Su primera comprensión fue en términos de raza antes que, en términos de género, éramos una raza diferente a la humana, como resultado, no éramos mujeres y hombres, sino hembras y machos, sin alma y sin razón. Por ello

> La misión civilizadora usaba la dicotomía jerárquica de género como juicio, aunque lograr la generización dicotómica de los colonizados no era el objetivo del juicio normativo. No era una meta colonial el convertir a los colonizados en seres humanos. La dificultad de imaginar esto como meta puede apreciarse claramente cuando uno ve que la transformación de los colonizados en hombres y mujeres habría sido una transformación no de identidad, sino de naturaleza. (María Lugones, 2010, p. 108)

Lugones nos aclara aquí, como el cristianismo jugó un papel en la transformación de naturaleza, es decir de razas de los colonizados, al "convertirlos" de bestias a humanos, y una vez convertidas y convertidos en humanos ya podrían ser engenerizados, ya no eran hembras y machos sino mujeres y hombres, sin embargo, no eran iguales a las mujeres y hombres europeos.

Con esto podemos ver nuevamente cómo la crítica a la naturalización desde los feminismos clásicos y blancos no analiza la naturalización en el proceso de colonización dejando por fuera otras categorías importantes que influyen como el de raza y clase, en la producción de conocimientos.

1.8 El ombligo del conocimiento: el pensamiento androcéntrico

Una de las críticas más fuertes que realizan las teorías feministas es al androcentrismo, en palabras de Patricia Castañeda:

> Desde la perspectiva feminista, el androcentrismo constituye, sin duda, el mecanismo por excelencia de la segregación de las mujeres de la ciencia y del conocimiento científico. Cimentado en la diferenciación social basada en el género, el androcentrismo coloca a los hombres y lo masculino en el centro de la elaboración conceptual, de la investigación y de la presentación de resultados. En ocasiones lo hace de manera explícita, a través de afirmaciones como: "la antropología es la ciencia del Hombre", "la racionalidad masculina" o "entre los individuos entrevistados" (generalizando los resultados, aunque la muestra haya sido mixta o, más aún, conformada sólo por mujeres). En otras ocasiones, en cambio, lo hace a través del uso de expresiones con pretensiones de neutralidad que, en los hechos, homologan toda la experiencia humana a la experiencia masculina: "el modelo cazador-recolector", "la condición humana", "la ciencia". (2008, p. 20-21).

Cómo menciona la autora, el androcentrismo es un mecanismo de segregación, que no se cuestiona ni se refuta a nivel epistemológico por la ciencia clásica tradicional, es decir,

si las investigaciones se inician, por ejemplo, con interrogantes, incógnitas, preguntas que se hicieron los hombres blancos y burgueses, la construcción de varias teorías tienen solo el pensamiento masculino y la percepción de los hombres, y este no sería universal, de aquí que los feminismos son en muchos casos revisitorios de los conocimientos producidos.

Sin embargo, esta es una comprensión compartimentada que deja por fuera otras opresiones que sufren las mujeres, es decir, desde los feminismos decoloniales se hace la crítica a ver una solo dimensión de opresión y universalizarla a todas las mujeres, como si fuera el único sistema de opresión de afecta a estas.

> Así, el importante debate abierto por las epistemólogas feministas blancas, a pesar de sus indiscutibles aportes, no ha podido resolver los problemas evidenciados por las feministas negras, lesbianas y de color, quienes entendieron tempranamente la interconexión profunda entre estructuras de dominación, en particular la relación entre la mirada androcéntrica, el racismo, la modernidad y la colonialidad. Ello impidió y sigue sin permitir, aun hoy, que el feminismo, al problematizar la producción de conocimientos y los criterios a los que se acoge esta producción, dé cuenta de la colonialidad que impregna todo su (propio) hacer. (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 11)

Creer que solo el androcentrismo ha sido un mecanismo de segregación de las mujeres en la ciencia es desconocer que categorías como raza, clase, etnia y orientación sexual también han sido estructurantes para dicha segregación. No solo el androcentrismo, el género y el patriarcado ha segregado a las mujeres, sino también el clasismo y el racismo, por lo cual no puede existir una sola categoría central que explique esta exclusión de las mujeres en la ciencia y producción de conocimiento. La invitación que hacen las feministas decoloniales es a comprender las múltiples opresiones imbricadas entre sí.

1.9 O uno o lo otro, pero no ambos: el binarismo en la producción de conocimiento

En el mismo sentido anterior, otra crítica de la epistemología feminista es al pensamiento binario, Patricia Castañeda menciona que

> El binarismo presenta al conjunto de elementos existentes y conocidos no en su unicidad sino en su contraste, sosteniendo la ilusión de que son opuestos y

> complementarios. En lo que toca a mujeres y hombres, actúa como una legitimación ideológica para justificar las posiciones diferenciadas e irreductibles de unas y otros, presentándolas como indispensables para la continuidad de la vida humana, de su relación con el entorno, de sus relaciones sociales y de las posibilidades de reproducción de la sociedad y la cultura. […] . La epistemología feminista visibiliza este binarismo para romper con la estructura mental que posiciona a los hombres como sujetos de conocimiento y a las mujeres como objetos del mismo. En este punto, la lógica binaria entraña una contradicción, pues en términos estrictos el sujeto no podría existir en su unicidad sino a partir, por lo menos, de una dupla de sujetos opuestos, lo que en términos de filosofía entrañaría una relación de alteridad: el Sujeto y el Otro. Sin embargo, como efecto de la prolongación del pensamiento androcéntrico, a ese par se le asocian rasgos que terminan por conducir a la connotación de las mujeres como No Sujetos, tanto en el plano social como en el filosófico y en el epistemológico, pues del Sujeto y el Otro se pasa a las dicotomías actividad/pasividad, objetividad/subjetividad, realidad/ilusión, hombre/mujer, sujeto /no sujeto. (Castañeda, 2008, p. 25)

Como podemos observar el feminismo clásico analiza el binarismo desde una posición eurocéntrica, ya que lo hace desde la crítica a la lógica dicotómica, pero no se pregunta por la imposición de esta lógica de los colonizadores, es decir, no contempla estudiar los "géneros" de los pueblos colonizados antes de la colonización, sino que lo da por universal, cuando en dichas comunidades no se regían por el orden de género eurocéntrico. Para Gunn Allen

> Muchas comunidades tribales de Nativos Americanos eran matriarcales, reconocían positivamente tanto a la homosexualidad como al «tercer» género, y entendían al género en términos igualitarios, no en los términos de subordinación que el capitalismo eurocentrado les terminó por imponer. El trabajo de Gunn Allen nos permite ver que el alcance de las diferencias de género era mucho más abarcador y no se basaba en lo biológico. También contrapone a la producción moderna del conocimiento una construcción del conocimiento y un acercamiento al entendimiento de la «realidad» que son ginecéntricos. De esta manera nos apunta en una dirección de reconocer una construcción «engenerizada» del conocimiento en la modernidad, otro aspecto oculto en la descripción de Quijano del alcance del «género» en los procesos que constituyen la colonialidad del género. (Lugones, 2008, p. 86)

Eso nos permite entender la importancia de analizar las opresiones basadas en género imbricadas con otros sistemas de poder como lo es en este caso el de colonización, para comprender que el orden actual de género que rige en Latinoamérica fue también

producto de una colonización. Por ello es importante, no solo criticar al binarismo desde una lógica dicotómica eurocéntrica, sino cuestionar su producción desde una imposición colonial.

1. 10 Mi elección epistemológica

En los apartados anteriores pretendí recopilar algunas críticas epistemológicas desde los estudios decoloniales y los feminismos que han realizado diferentes autoras y autores sobre la ciencia tradicional clásica androcéntrica, haciendo un diálogo entre las críticas que hace el feminismo clásico y las críticas de los feminismos decoloniales a este, evidenciando como las feministas clásicas, blancas y burguesas desde su lugar de enunciación privilegiado dejaban por fuera de sus análisis otras mujeres, al no comprender otros sistemas de opresión como el racismo, el clasismo y la homofobia y cayendo en universalismos conceptuales, como la construcción de la categoría de género y la comprensión de —mujer—.

Por lo anterior, es importante un ejercicio consciente de descolonización del conocimiento y por ende del pensamiento. Ochy Curiel menciona que:

> La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de "cimarronaje" intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas. (2009, p. 3)

Es decir, realizar una desobediencia epistemológica al eurocentrismo impuesto en la colonización que no nos permite ver un sistema de opresiones ni la interseccionalidad que hay en ellas. Por esto, me posiciono epistemológicamente desde un feminismo decolonial que busca otros marcos de referencia y producción de conocimientos distintos al eurocéntrico, ya que considero que una ciencia de estas características reproduce violencias y sistemas de opresiones antes mencionados. La educación, en este sentido juega un papel importante para asumir posturas sociopolíticas explícitas que trabajen a favor de resistir y finalmente abolir estos sistemas opresivos. Si las maestras y los maestros de todos los niveles educativos, de todas las áreas de conocimiento y con todos los estudios, tuvieran la apertura epistémica, política y de consciencia, y la formación para los estudios sobre el machismo, la

homofobia, el racismo y el clasismo se estaría propendiendo a una real transformación de la educación.

2. AMPLIANDO EL PANORAMA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL[5]

De acuerdo con mi posición epistemológica antes planteada, el propósito de este capítulo es presentar el problema de investigación y el horizonte metodológico, para ello en un primer subcapítulo (2.1) presento las reflexiones llevadas a cabo para identificar y plantear el problema de investigación, así como su justificación a la luz de los estudios decoloniales y feministas. Posteriormente, se define las preguntas y objetivos de investigación.

Seguidamente en el subcapítulo 2.2, presento el horizonte metodológico escogido y algunas reflexiones en términos de ir caminando, construyendo y configurando metodologías decoloniales y feministas. Y en este sentido traigo las voces de las mujeres coinvestigadoras participantes en esta investigación, sus opiniones respecto al problema de investigación.

Para finalizar con el subcapítulo 2.2a en donde presento los métodos y técnicas de investigación, es decir se explicita como se llevó a cabo la revisión documental que respondiendo a la primera pregunta específica de investigación y como se llevó a cabo la coteorización respondiendo a la segunda pregunta de investigación.

2.1 ¿Hacia dónde debe avanzar la educación ambiental?: Problema de investigación

El racismo, la colonialidad, el patriarcado y el capitalismo son sistemas de opresión que ejercen diferentes tipos de violencia sobre la naturaleza, las mujeres y las personas racializadas y empobrecidas, productos de un proyecto político que inicio en la colonización de Abya Yala bajo el nombre de modernidad. Estos sistemas de opresión no se estructuran

[5] En este capítulo presento algunas ideas que sirven de justificación para el objeto de estudio posteriormente planteado. Las retomo del mi artículo titulado: Educación ambiental crítica y feminismos del sur: un diálogo ineludible, publicado en el 2022. Teniendo en cuenta esto, parafraseo, organizo y autocito algunas ideas que considero ayudan a justificar mi investigación.

de manera independiente y compartimentada, pues son simultáneos e interrelacionados, Ochy Curiel expone que

> Uno de los aportes centrales del Black Feminism, de las mujeres de color de Estados Unidos, así como de las afrofeministas latinas y caribeñas fue proponer y mostrar que el racismo, el (hetero) sexismo, el clasismo son opresiones que operan de manera simultánea, co-existen y son consustanciales. Estas propuestas fueron hechas desde sus propias experiencias situadas como mujeres racializadas, como negras, generalmente sin privilegios de clase y muchas de ellas lesbianas. (2015, p. 16)

En este sentido, las mujeres negras y de color logran evidenciar a las feministas blancas que la división sexual del trabajo no se configura como el mayor problema para ellas, pues tanto Ángela Davis como *bell hooks* muestran como para las mujeres negras y de color las violencias se dan en el ámbito público en donde se una explotación colonial capitalista. (Espinosa-Miñoso, 2019), es decir no solo la categoría género se configura como la mayor opresión para las mujeres, sino que la raza y la clase también.

Por lo anterior es importante empezar a leer, comprender y analizar las opresiones de manera articulada, para Yuderkys Espinosa-Miñoso, feminista decolonial,

> El desafío consiste, pues, en llevar hasta sus últimas consecuencias la idea de que la lucha contra el (hetero)patriarcado moderno no puede hacerse sino desde una apuesta antirracista, descolonial, anticapitalista; y viceversa: que es imposible, como vienen señalando las compañeras feministas descendientes de pueblos originarios en Abya Yala, que el proceso de descolonización se lleve a cabo sin un atentando contra el patriarcado capitalista, tanto como es imposible acabar con el racismo sin luchar al mismo tiempo contra el régimen de género heterosexualista y contra el capitalismo, como lo vienen sosteniendo desde los setentas las feministas y lesbianas feministas negras y de color en los EEUU, y como lo venimos sosteniendo el movimiento de mujeres negras y el feminismo antirracista en América latina. (2016, p. 48)

En este sentido, las instituciones sociales de la modernidad como el estado, la educación, la familia y la iglesia reproducen y legitiman este tipo de violencias. En el caso de la Educación, podemos ver como el eurocentrismo y el androcentrismo permean los procesos formativos en todos los niveles y áreas, basta ver como los autores y autoras que se estudian y que en muchos casos son del norte global, y con ello las comprensiones teóricas

a las realidades sociales se hacen desde una adopción del pensamiento eurocéntrico y androcéntrico.

Estas ideas permiten comprender que la educación y la EA que se propongan estudiar este tipo de opresiones y violencias para aportar a transformaciones profundas desde los proceso educativos y pedagógicos, deben abordar estas como un sistema de opresiones que se articulan y se sustentan entre sí. Patricia Hill Collins (2019) sugiere entender el asunto como una matriz de dominación como un nivel macro de dominación política que se organiza en sistemas de opresión que se interrelacionan, el heteropatriarcado, el neocolonialismo, el capitalismo, el racismo y el imperialismo son formas de dominación en la geopolítica global.

En el contexto anterior, la educación juega un papel importante, ya que ella se convierte en una herramienta fundamental para la transformación de las sociedades, sin querer decir que solo ella pueda llevar a cabo dichas transformaciones pues la responsabilidad también recae sobre otras instituciones sociales como el estado, la iglesia y la familia, todas impuestas por la colonización. Sin embargo, y como plantea Paulo Freire (1967) es imprescindible una educación para la libertad, una educación libertaria, en donde se promueva en las personas una postura autorreflexiva y de reflexión sobre el tiempo y el espacio en el que viven, que posibilite una discusión valiente sobre los problemas (y conflictos) de sus contextos de tal manera que las lleve a construir nuevas posturas y actitudes en sus realidades. Freire nos impulsa a una educación libertaria, una educación que permita a cada persona cuestionar y liberarse de creencias, ideologías y prejuicios que generan violencia y opresión, como lo hace esta matriz de dominación que menciona Patricia Hill Collins., por lo tanto, una educación para la libertad debería de abordar temas como el capitalismo, el patriarcado, el racismo y el colonialismo, para a partir de estos estudios hacer, estar y ser de otras maneras más libertarias.

Por lo anterior, mi problema de investigación es: Una EA anunciada desde una perspectiva decolonial feminista en diálogo con feminismos marxistas, negros y comunitarios, que supere los sesgos androcéntricos denunciados dentro de sus fundamentos y prácticas.

a. *Pregunta, objetivos y justificación de la investigación*

De acuerdo con lo desarrollado anteriormente, presento a continuación las preguntas de investigación juntos con sus objetivos, como eje de esta investigación educativa.

Pregunta principal de investigación

¿Cuáles fundamentos teóricos-epistémicos, metodológicos, educativos e interpersonales ayudarían, desde las denuncias y anuncias, a configurar una educación ambiental decolonial y feminista?

Preguntas específicas de investigación

1. ¿Cómo se expresa el androcentrismo, como denuncias, en la EAC y en la EAD desde las perspectivas de los feminismos decoloniales, marxistas, negros y comunitarios?
2. ¿Cuáles categorías teóricas, como anuncias, desde de los feminismos decoloniales, negros, marxistas y comunitarios aportarían a configurar una EADF?
3. ¿Cuáles fundamentos co-construidos desde las prácticas y reflexiones de cuatro mujeres activistas, educadoras, académicas y talleristas de educación ambiental y feministas contribuyen para configurar una EADF?

Objetivo Central de Investigación

Proponer a partir de anuncias y denuncias los fundamentos teóricos-epistémicos, metodológicos, educativos e interpersonales que ayudarían a configurar una educación ambiental decolonial y feminista.

Objetivo Específicos de Investigación

4. Identificar, desde denuncias, los sesgos androcéntricos en la EAC y en la EAD desde una perspectiva feminista decolonial, marxista, negro y comunitario

5. Identificar, desde las anuncias, las categorías teóricas de los feminismos decoloniales, negros, marxistas y comunitarios aportarían a configurar una EADF
6. Co-construir los fundamentos, desde las prácticas y reflexiones de mujeres activistas, educadoras, académicas y talleristas de educación ambiental y feministas que contribuyan a configurar una EADF

Se justifica esta investigación, ya que en Latinoamérica y el Caribe, existen diversos feminismos que denuncian y teorizan sobre la relación entre las violencias contra las mujeres y la destrucción de la naturaleza. Algo que ya se ha venido discutiendo desde los ecofeminismos. Uno de estos feminismos es el Latinoamericano, para Astrid Ulloa "los debates aportados por los feminismos latinoamericanos asociados con las resistencias frente a los procesos capitalistas y las dinámicas neoliberales sobre territorios y naturalezas contribuyen a la comprensión de los extractivismos." (2016, p. 133). Los extractivismos configuran conflictos socioambientales en los territorios, en donde comunidades se ven altamente violentadas tanto por las transnacionales como por el Estado.

Los colectivos de mujeres, de líderes y lideresas ambientales denuncian y enfrentan los proyectos neoliberales y extractivistas en los territorios. Para diversos feminismos como el decolonial, el negro, el marxista y el comunitario, entre otros, hay una estrecha relación entre estos proyectos capitalistas y la profundización del patriarcado, "en otras palabras, el extractivismo conforma en los territorios un nuevo orden patriarcal que confluye y se enraíza en relaciones machistas previas, y profundiza y reactualiza su existencia." (COLECTIVO MIRADAS CRÍTICAS DEL TERRITORIO DESDE EL FEMINISMO, 2017, p. 69). Y lo anterior se puede evidenciar al analizar que en su mayoría los que toman las decisiones son sujetos "BBVAh"; es decir, el sujeto blanco, burgués, varón y adulto y heterosexual (OROZCO, 2014), comprendiendo con esto que no solo el patriarcado es reproducido en estos proyectos sino también el racismo.

Colectivas como Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, exponen que los proyectos extractivistas cuando se acercan al territorio lo hacen a las cabezas de familia, es

decir a los hombres, lo cual implica que las mujeres de estos hogares sean excluidas de las tomas de decisiones sobre los territorios y sobre sus vidas, así pues, la interlocución en estos proyectos es masculinizada. Por otro lado, el salario de las empresas es un instrumento de dependencia, en donde a las mujeres se les sitúa en subordinación respecto al salario de sus maridos. (COLECTIVO MIRADAS CRÍTICAS DEL TERRITORIO DESDE EL FEMINISMO, 2017)

En otro sentido más fuerte:

> Las dinámicas extractivas imponen un disciplinamiento y control de los cuerpos en los territorios, de unos cuerpos sexuados y racializados, pues los hombres manifiestan un fuerte sentido de apropiación de las mujeres y sus cuerpos. [...] Existe así una fuerte relación entre extractivismo y trabajo sexual –muchas veces forzado–, en tanto la prostitución es vista como una actividad que en los contextos extractivos resulta funcional para la acumulación de capital, ya que sirve de canalización del estrés de la fuerza de trabajo masculina (Laite, 2009). (COLECTIVO MIRADAS CRÍTICAS DEL TERRITORIO DESDE EL FEMINISMO, 2017, p. 70).

Por otro lado, Antonella Busconi (2018) advierte sobre la responsabilidad que se les carga a las mujeres por parte de los organismos internacionales, los cuales son promovedores del desarrollo sostenible. Cuestión que habían denunciado las feministas comunitarias en el Pronunciamiento del Feminismo Comunitario en la Cumbre de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra que se desarrolló en Cochabamba en el 2010 y en donde denunciaron que la depredación de la tierra es una actividad del neocolonialismo, capitalismo y que sus instituciones como el Banco Mundial y los países que se autodenominan desarrollados han sido los que han violentado más a la Pachamama. Países que se sostienen en el clasismo, el racismo, las invasiones y la deuda externa. Es en este contexto entonces se construye el concepto de Deuda Ambiental que es una visión capitalista de la vida y de la naturaleza, pues los malos del norte les pagarán a los buenos del sur para reparar su daño, legitimándolo.

En esta lógica, las feministas comunitarias se pronuncian diciendo que Instituciones como el Banco Interamericano, el Banco Mundial y otras instituciones y organismos llaman especialmente a las mujeres para que participen en la mitigación del cambio climático, para lo cual ellas responden que no serán las ejecutoras de las soluciones, pues vuelve a

imponerse una responsabilidad desde la visión patriarcal de la naturaleza como mujer y el hombre como cultura, por lo tanto, no van a asumir una responsabilidad que es colectiva y social, exigen entonces ser parte en el análisis de las problemáticas ambientales y en la toma de decisiones. (Gargallo, 2014)

Cómo pudimos ver desde los movimientos feministas latinoamericanos y comunitarios se brindan un amplio estudio para cuestionar y revisar sí hay sesgos androcéntricos en las educaciones ambientales, y sí es así es importante analizar, deconstruir y replantear las teorías y prácticas de las educaciones ambientales no reproducir sesgos y estereotipos de género, y discursos y prácticas patriarcales y colonialistas. Analizar la educación ambiental desde los feminismos del sur y con epistemologías del sur es central para dejar de teorizar, hacer y divulgar una educación ambiental occidental y 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)

Los feminismos del sur y los feminismos de las mujeres de color, afrodescendientes, latinas y caribeñas, en sus diferentes territorios y los estudios decoloniales, pueden ayudar a superar esa visión cíclope de la educación, pues han consolidado colectivamente categorías teóricas importantes que deben ser transversalizadas, articuladas y desarrolladas en la educación ambiental. Categorías como sistema sexo-género, patriarcado, racismo y colonialidad, permiten analizar los sesgos y estereotipos de género, de clase, y orientación sexual que no solo se asocia a las mujeres, sino que también atraviesan las epistemologías,

teorías y metodologías que usamos en la academia y en la investigación. (Polanco, 2022) Por lo cual, debemos de preguntarnos ¿si nuestras investigaciones reproducen estas violencias simbólicas, discursivas y epistémicas?

Entonces me pregunto: ¿cómo dialoga la educación ambiental con los feminismos y los estudios decoloniales? ¿Cómo la educación ambiental comprende, discute y plantea los dualismos opresivos ligados a un sistema de la modernidad colonial-patriarcal? ¿Hace asociaciones clasistas, racista, sexistas y binarias a sus planteamientos teóricos y metodológicos? ¿Cómo analiza, denuncia y comprende la educación ambiental las problemáticas, necesidades y denuncias que hacen las mujeres en territorios y en comunidades racializadas donde hay conflictos socioambientales? ¿En los análisis que se hacen de los conflictos socioambientales están presentes las relaciones de poder y sometimiento del patriarcado y la colonialidad, o solo se hace desde el capitalismo, neoliberalismo, extractivismo? ¿Comprendemos la relación histórica, social, cultural y económica entre el patriarcado, el racismo, el colonialismo y el capitalismo? (Polanco, 2022)

Todas estas preguntas evidencias la necesidad de investigar cómo vincular los estudios feministas y decoloniales a las diversas educaciones ambientales y de acuerdo con mi interés a las EAC, pues la crítica no se puede quedar solo en la discusión al capitalismo, sino que debe de ampliar su mirada a otros sistemas de opresión los mencionados anteriormente, de tal manera dejaremos de tener una mirada cíclope a los conflictos sociales y socioambientales y podremos comprender de una manera más compleja sus problemas.

2.2 ¿Por dónde y para qué?: el horizonte metodológico.

En un primer momento, expondré en que metodología sitúo esta investigación y en un segundo momento los métodos de investigación escogidos.

a. *Hacia unas metodologías con perspectiva decolonial y feminista*

De acuerdo con mi interés de dejar de hacer investigaciones androcéntricas y eurocéntricas expuesto en los referentes epistemológicos, al cual se adjunta la visión de las co-investigadoras, y aportar a metodologías del sur, he pensado mucho sobre cómo desarrollar lo que deseo, es por ello por lo que después de una búsqueda documental dentro de los estudios decoloniales, me acerco a desarrollar una metodología decolonial que además de cuidar los posicionamientos epistemológicos y teóricos, me permita reflexionar sobre las metodologías y métodos que usaría para responder las preguntas de investigación. Esto, debido a que considero importante que desde el Sur Abyayalense empecemos a posicionar nuestras epistemologías, teorías y metodologías propias.

Recordando la pregunta principal de investigación ¿Cuáles fundamentos teóricos-epistémicos, metodológicos, educativos e interpersonales ayudarían, desde las denuncias y anuncias, a configurar una educación ambiental decolonial y feminista?, propongo dos caminos metodológicos:

El primer camino corresponde a realizar una revisión documental de las producciones académicas e investigativas que se han dado en el marco de la EA Crítica y Decolonial, para identificar aquellos sesgos y ausencias discursivas que atraviesan estas corrientes y que podrían estar reproduciendo discursos androcéntricos, desarrollando con ello el primer objetivo específico. En este camino se dialoga con los estudios decoloniales y los feminismos decoloniales, marxistas, negros y comunitarios.

En el *segundo* camino, se realizó un trabajo colaborativo y participativo con mujeres que permita junto con ellas acercarnos un proceso de coteorización para aportar a la construcción de una educación ambiental feministas y decolonial, a partir de las experiencias y prácticas del grupo de mujeres, respondiendo así al tercer objetivo específico. Si bien, la coteorización es una metodología reciente y compleja, se intentará una aproximación a esta con la intención de buscar otros caminos metodológicos a los clásicos.

En vista de lo anterior y comprendiendo que las discusiones sobre las metodologías feministas y decoloniales son recientes, considero necesario especificar qué se comprende

por estas. Concretamente y siguiendo a Eli Barta (2012), las metodologías feministas no son sexistas, es decir, no discriminan en virtud del sexo y no son androcéntricas, es decir que no están centradas en los varones, para llegar a esto hay que comprender las epistemologías y teorías feministas.

Y Desde los estudios decoloniales, para María Lugones (2018), es importante

> Formular metodologías que introduzcan la cuestión de la subordinación de la mujer como una problemática que no se puede separar de la producción misma del conocimiento, de la organización social, de las decisiones comunales, de la relación entre todas las cosas, de la germinación de la vida. La intención es hacer posible que todo giro decolonial tenga metodologías que permitan incluir la colonialidad y decolonialidad de género en el análisis y en la coteorización de las luchas específicas y en el marco político-teórico mismo." (p. 82).

Como podemos ver, esta teórica propone incluir en las metodologías una mirada decolonial y decolonial de género que permita hacer un giro y superar la separación de la subordinación de las mujeres con la producción de conocimientos, por lo tanto, instrumentos, técnicas y análisis deberán comprender esto como posición política metodológica.

Por otro lado, de acuerdo con lo que expresa Ochy Curiel (2019), una posición decolonial feminista implica entender que tanto la raza como el género, la clase, la orientación sexual, etc., fueron constituidas por la episteme moderna colonial, no son simples ejes de diferencia, son diferenciaciones producidas por las opresiones imbricadas que produjo el sistema colonial moderno. En este sentido, una metodología decolonial debe pensar hasta qué punto reproducimos la colonialidad del poder, del saber y del ser cuando la raza, la clase y la orientación sexual son convertidas solamente en categorías analíticas o descriptivas, las cuales no permiten hacer una relación entre esas realidades con el orden mundial capitalista moderno-colonial.

Considerando lo anterior, esta misma autora propone tener en cuenta dos aspectos para hacer un desenganche epistemológico de la colonialidad del poder, del ser y del saber. Como primer punto, para Ochy Curiel (2019), es preciso reconocer y legitimar los saberes subalternizados "otros", es decir, identificar teóricas, categorías y conceptos que son

producidos colectivamente a partir de las experiencias subalternizadas, y que además tiene la posibilidad de generalizar y explicar diferentes realidades, sin universalizar, categorías no occidentales o a partir de estas, pero reelaborando nuevas categorías no hegemónicas que abran posibles interpretaciones "otras". Como segundo punto, esta autora plantea problematizar las condiciones de producción de conocimiento, ya que, en muchas propuestas decoloniales e incluso anticoloniales, existe una recolonización de imaginarios de gran parte de la intelectualidad, además es preciso hacer investigaciones en organizaciones, en comunidades para fortalecer los marcos analíticos propios y buscar una transformación social.

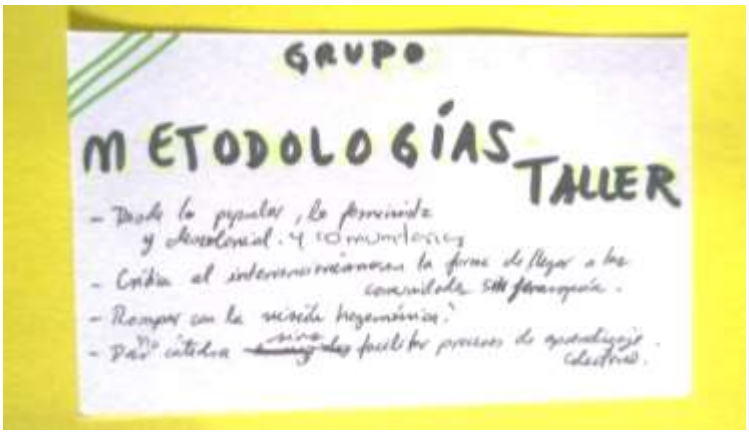


Foto 2: Categoría: Metodologías, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Karla.

Comprendiendo lo anterior, durante la coteorización realizamos una co-interpretación sobre *las metodologías* y llegamos a comprender que estas deben hacerse desde los enfoques populares, feministas, decoloniales y comunitarios. Criticamos las metodologías, técnicas y proyectos que se hacen con un enfoque intervencionista, una visión jerárquica y hegemónica, ya que se pueden violentar epistémica y simbólicamente a las comunidades, perspectivas que desde muchos proyectos sociales y educativos se asumen para llegar a las comunidades y aulas. Estas otras metodologías promueven procesos de aprendizajes, creación, construcción, resistencia colectiva participativa en donde todas, todes y todos puedan ser agentes de cambios. La coteorización es una metodología en este sentido.

b. *El sentir de las co-investigadoras sobre el problema de investigación*

Aunque el apartado anterior corresponde a mi interés de pesquisa, en este abro un espacio para exponer las ideas de las demás co-investigadoras sobre la articulación entre la educación ambiental, los estudios decoloniales y los feminismos.

Para Malti:

> La educación ambiental sin perspectiva política o de género no es más que un discurso vacío y privilegiado, pues las problemáticas ambientales son muy complejas de abordar, no se pueden reducir a una mirada tan corta como las de la ecología, la salud, la toxicología, etc., es más ni siquiera puedes separarles sino hacer una integración. Pues las temáticas ambientales deben ser observadas por las ciencias sociales porque nosotras habitamos ese paisaje, no podemos separarnos de esos ecosistemas, somos parte de él, por lo tanto, todo lo que nos atraviesa tiene que ser considerado. Y bueno, para reflejar la interrelación, amo una frase que se da en este contexto: "Ni las mujeres ni la tierra somos territorio de conquista"

Karla ha vinculado la educación ambiental con los estudios decoloniales y con los ecofeminismos, en sus palabras:

> En mis cursos sobre ecofeminismos y en los talleres sobre mapeos del cuerpo relaciono las reflexiones políticas de los feminismos comunitarios y los debates decoloniales de activistas e investigadoras latinoamericanas". Para ella acercarse al feminismo ha sido un constante aprendizaje. "Siempre me preguntaba cómo habitar este planeta de maneras más dignas si ni siquiera sabía cómo habitar mi cuerpo. Las claves ecofeministas me han permitido acercarme a generar algunas respuestas de manera amable, radical y tierna conmigo y los seres que habitamos esta casa común llamada Tierra.

Karina ha tenido un acercamiento desde la colectiva Geobrujas, en donde hacen trabajo con mujeres y comparten diálogos sobre ecofeminismos y feminismos decoloniales, de las reflexiones que le ha permitido tener en esta colectiva, está la siguiente:

> Creemos que es importante romper con la visión de occidente hegemónica, es necesario replantearnos la forma en como nos han enseñado a ver el mundo, es decir, romper con la visión hegemónica y revalorizar los conocimientos otros que son los de los oprimidos o los dominados.

Como podemos ver, Malti evidencia claramente una necesidad de articular la educación ambiental con la perspectiva de género, Karla en su experiencia ya ha trabajado esta articulación desde los ecofeminismos con lo cual reafirma la importancia de esta

vinculación y la consolida como un campo educativo, laboral y social. Y por su lado, Karina, va empezando sus acercamientos a los ecofeminismos y feminismos decoloniales, cuestión que ayuda a evidenciar las denuncias que plantean estos dos feminismos. Por lo anterior, considero que hay un interés en todas las mujeres participantes de la investigación pensar una educación ambiental decolonial y feminista.

2.2.A Encontrar lo que nos enferma para sentir-pensar-hacer lo que nos cura: métodos de investigación

Teniendo en cuenta la metodología planteada, se escogen como métodos de investigación la revisión documental y el desarrollo de talleres (virtuales y presenciales) colaborativos participativos hacia un proceso de coteorización, como estrategias para construir las respuestas a las preguntas de investigación planteadas.

Estos métodos de investigación se desarrollan y analizan comprendiendo lo que María Lugones (2018) menciona sobre la distinción dicotómica jerárquica, en sus palabras.

> Si las cargas epistemológicas como la distinción dicotómica jerárquica en la constitución moderna de la realidad; la centralidad de las categorías puras, atómicas, impermeables, homogéneas, separables; la constitución del individuo como el ser humano por excelencia, y la colonialidad del poder y del saber nos ahogan es porque hemos crecido aprendiendo o hemos aprendido, o estamos aprendiendo, cosmologías en las que todo es par, binario, pero fluido, sin dicotomías ni jerarquías, en las que la comunidad nos constituye, y en las que uno no recurre a lo externo para cambiar el mundo porque el vínculo entre uno, lo comunal y el mundo es fluido, permeable, una ligazón de lo heterogéneo. (p. 78)

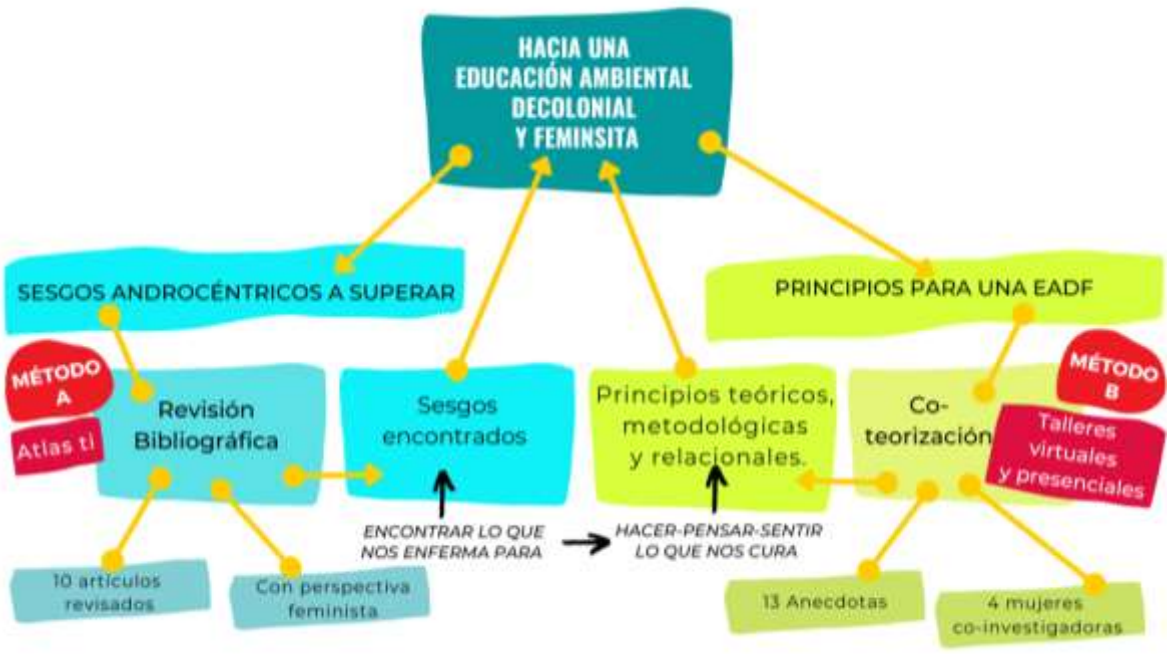
Así pues, para María Lugones (2018) es importante hacer una reflexión sobre cómo categorías como raza, género y clase van constituyendo una realidad, a partir de entenderlas como categorías dominantes homogéneas, monádicas, impermeables e inseparables que lo que muestran son relaciones de poder inter e intracategorial, reduciendo la complejidad de los social. Por lo tanto, se propone que los análisis a realizar de la revisión documental y el co-análisis realizado junto con las mujeres, en estos dos métodos de investigación intenten

romper con análisis fragmentados y de tal manera acercarse al rompimiento de categorías universales y centrales.

Estos dos métodos de investigación se realizaron secuencialmente, la revisión documental de los fundamentos de la educación ambiental crítica se desarrolló primero, este análisis fue una revisión con perspectiva feminista decolonial principalmente, sin embargo, dialogó también con el feminismo negro, marxista y comunitario. El diálogo fue entre los fundamentos de la EAC y diferentes autoras de estos feminismos.

Posteriormente, se realizará la coteorización, de tal manera que para el trabajo con las mujeres pueda articular en diferentes momentos de los talleres los hallazgos encontrados en la revisión documental como estrategia para contextualizar el trabajo de coteorización. En la siguiente Figura (1) explico mejor lo anterior.

Figura 1: Métodos de investigación



Nota: *Elaboración propia.*

Es necesario aclarar que ambos métodos pretender aportar teóricamente a la construcción de una educación ambiental decolonial y feminista, el primero desde la literatura y el segundo desde las experiencias. En esta lógica lo construido con el grupo de

mujeres se articulará como aporte teórico desde la práctica al proceso documental desarrollado anteriormente

a. REVISIÓN DOCUMENTAL: ENCONTRANDO SESGOS EN LA EA CRÍTICA Y DECOLONIAL

Para llevar a cabo la **revisión documental** se utilizó el Software Atlas Ti, ya que según Antonio Trinidad et al (2006) permite, a través de sus herramientas, hacer visibles aquellas relaciones entre los datos contenidos en la investigación. Estos autores explican la estructura de datos y por ende las herramientas que presenta el software y los cuales se utilizarán en la revisión documental:

- **Unidad Hermenéutica:** hace referencia a la aproximación teórica que se escogió para su interpretación y análisis, en este caso se escogieron 10 documentos de EAC y EAD para su análisis.
- **Citas:** son los fragmentos de los documentos que se consideran primarios y son importantes por su significado para la investigación.
- **Códigos y grupo de códigos:** estos son palabras claves a las cuales se asocia un código, así se pueden integrar aquellos conceptos o categorías que se articulen a un significado. Además, también se pueden hacer grupo de códigos. En esta investigación los códigos se sujetaron expresamente a la voz de las autoras y autores de las unidades hermenéuticas.
- **Memos y grupos de memos:** son anotaciones específicas que es posible hacer durante la revisión. Los memos fungieron el papel de expresar las reflexiones y análisis de la investigadora, finalmente ayudaron a configurar y conceptualizar los sesgos androcéntricos. No se hicieron grupos de memes.
- **Redes:** es una herramienta que permite visibilizar en forma de red los códigos con las citas asociadas, los grupos de códigos con los grupos asociados, etc. Permitió visibilizar los grupos de códigos creados para el análisis.

- **Comentarios:** además el programa permite hacer comentarios aclaratorios o complementarios a los documentos, citas, códigos o anotaciones, siendo esta una herramienta útil para las reflexiones y análisis de la investigadora.

Realicé una revisión de 10 producciones académicas sobre la EAC y la EAD publicadas en revistas o libro del Sur de Abya Yala, con el propósito de identificar y caracterizar los sesgos androcéntricos que se pueden estar reproduciendo. Estos documentos fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios

- Los títulos, resúmenes y palabras claves, debían tener: Educación Ambiental, Educación Ambiental Crítica, Educación Ambiental Transformadora y Educación Ambiental desde estudios decoloniales.
- Autores y autoras más reconocidos y citados en la educación ambiental crítica, transformadora; y decolonial
- Que las fechas de publicación fueran desde el 2000 o textos muy citados.
- Y que estén virtualmente asequibles y gratis.

De acuerdo con los criterios de selección presentados seleccioné los siguientes documentos (Ver Tabla 1), como se puede observar la mayoría de los textos están escritos en portugués, esto se debe a mi posición política pedagógica de la EAC desarrollada en Brasil y con la cual me identifico, debido a mi formación como magíster en educación ambiental en este país.

Tabla 1: Documentos de Educación Ambiental Crítica para analizar en Atlas ti.

TITULO	AUTORES	AÑO	TEXTO	PALABRAS CLAVES	OBSERVACIONES PERSONALE
Documento 1: Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica	Carlos Frederico B. Loureiro. Eunice Trein. Marília Freitas De Campos Tozoni-Reis. Victor Novicki.	2009	Artículo	Teoria marxista. Pedagogias críticas. Materialismo histórico-dialético. Educação ambiental.	Retoman los aportes de la teoría crítica y del neomarxismo, pero desde una visión androcéntrica, es decir no retoman los aportes, por ejemplo, de Silvia Federici. Lo critico, omite el feminismo y lo descolonial, no habla nada de la colonización. Sería bueno buscar cual es la crítica a la teoría de Marx desde la Decolonialidad.
Documento 2: Educação Ambiental Transformadora	Carlos Frederico Bernardo Loureiro	2004	Capítulo	Dialética, complexidade, pedagogias críticas e emancipatórias, emancipação	Retoma la Dialéctica Marxista para superar el dualismo sociedad naturaleza y verlo como una unidad. Hace una descripción detallada de los fundamentos teóricos (Marxismo, Pedagogía Crítica) y metodológicos (participativos) que puede abordar la EAC.
Documento 3: Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação	Isabel Cristina de Moura Carvalho	2004	Capítulo	Educações ambientais, educação ambiental crítica, pensamento crítico, subjetividade ecológica, saber ambiental.	Es interesante, porque discute primero el por qué lo ambiental y lo crítico de la EAC, y discute la multiplicidad de las EAs, para luego finalizar con algunos fundamentos de las EAC.

Documento 4: Educação ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental entrelaçando possibilidades	BARROZO, Luciana Aranda SÁNCHEZ, Celso	2015	Artículo	Educação ambiental crítica. Interculturalidade. Racismo ambiental	Es un artículo que aporta la discusión del racismo ambiental y la injusticia ambiental a la EA, diciendo que los conflictos ambientales afectan en mayor medida a comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes y de matriz africana, sea ya en lo rural o lo urbano, este último con asentamientos. Finaliza con la propuesta de trabajar comunidades interpretativas que son espacios para la participación y la emancipación de las comunidades, para romper con la democracia racial.
Documento 5: Educação ambiental crítica e decolonial: reflexões a partir do pensamento decolonial latino-americano	Anne Kassiadou	2018	Capítulo	No tiene	El artículo discute la relación entre el pensamiento decolonial latinoamericano, centra la discusión en los aportes de Boaventura con la colonialidad del poder, saber y ser, y destaca la Colonialidad de la Naturaleza de Catherine Walsh. Da aporte sobre la sociología de las emergencias y la traducción con vehículos para fortalecer una EAC.
Documento 6: Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental	Martha Tristão Rosinei Ronconi Vieiras	2017	Artículo	Abordagem pós-colonial. Modernidade. Descolonização. Modos de existência	Este artículo plantea una discusión inicial para descolonizar el pensamiento y a partir de aquí hacer una articulación con la EA. Para ello propone escuchar las otras experiencias, de las minorías, como los campesinos, los palenqueros, etc.
Documento 7: Descolonización de la Madre Tierra: la	Cristian Abad Restrepo	2019	Artículo	Educación ambiental, descolonización de la naturaleza,	Hace un buen aporte en la discusión sobre la lógica sujeto objeto que tiene aún la EA, y también aporta un análisis sobre una EA moderna, es decir, al servicio de la modernidad, además

cuestión crítica del territorio y de la educación ambiental relativa a la defensa y reproducción de la vida				territorio, Abya Yala	expone que los problemas ambientales no nacieron en la industrialización sino en la colonización. Por otor lado crítica aquellas EA que en vez de poner la culpa en el sistema la pone en los individuos, y encubre muchas cosas.
Documento 8: Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica en unidades de conservação.	Lara Mountinho da Costa	2011	Artículo	Conservação da natureza. Territorialidade. Racismo ambiental.	Hace una importante discusión sobre el racismo ambiental, lo explica y lo ejemplifica. Muy importante el aporte.
Documento 9: Educação Ambiental Crítica	Mauro Guimarães	2004	Capítulo	Educação, meio ambiente, sociedade, sustentabilidade	Mencionas la relación de lo individual y lo colectivo, así como lo de la trampa paradigmática y la practica escolar para desvelar las relaciones de poder, no solo quedarse en trasmitir conocimiento sino en hacer practica dentro y por fuera de los muros de la escuela.
Documento 10: Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica	Carlos Frederico B. Loureiro Philippe Pomier Layrargues	2013	Articulo	ecologia política; movimentos sociais; justiça ambiental; educação ambiental crítica; ambientalismo.	Retoman la ecología política y la justicia ambiental para contribuir a la EAC, exponen ideas alrededor de la "democratización" de la degradación ambiental sin la "democratización" del uso de los bienes ambientales. Es decir, los grupos marginados soportan la explotación del trabajo y los impactos de la degradación ambiental pero no del capital.

Nota: *Elaboración propia.*

Del proceso de lectura de cada uno de los 10 documentos, se crearon 408 citas, 432 códigos, 62 grupos y 19 memos, a partir de los cuales se realizó el análisis seleccionando 6 grupos de códigos y 6 memos.

En el siguiente Figura (2) se expone estas herramientas con los datos construidos.

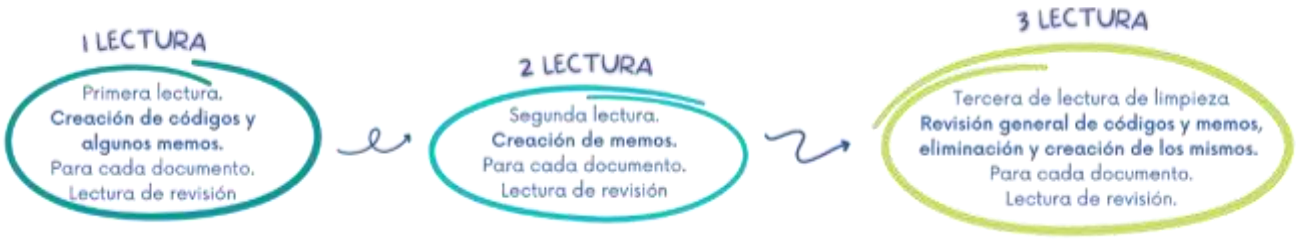
Figura 2: Herramientas usadas del Atlas Ti y los datos construidos.



Nota: *Elaboración propia.*

La ***revisión documental*** se realizó desde una postura y lectura inductiva en donde a medida que se iba leyendo se iban creando citas, que son fragmentos del texto a los cuales se les vincula códigos y memos, y a partir de los cuales se crean grupos. Esto permitió un análisis más detallado y profundo de los textos. El proceso de lectura (ver Figura 3) de los documentos fue así:

Figura 3: Proceso de lectura recurrente



Nota: *Elaboración propia.*

Grupos de Códigos.

A continuación, se presentan los *grupos de códigos* que se crearon a lo largo del proceso de revisión de los documentos y posteriormente el *grupo de memos*. Aclaro que no se presentan todos los códigos, ni memos, ni todos los grupos, sino, los que consideré pertinente para la investigación.

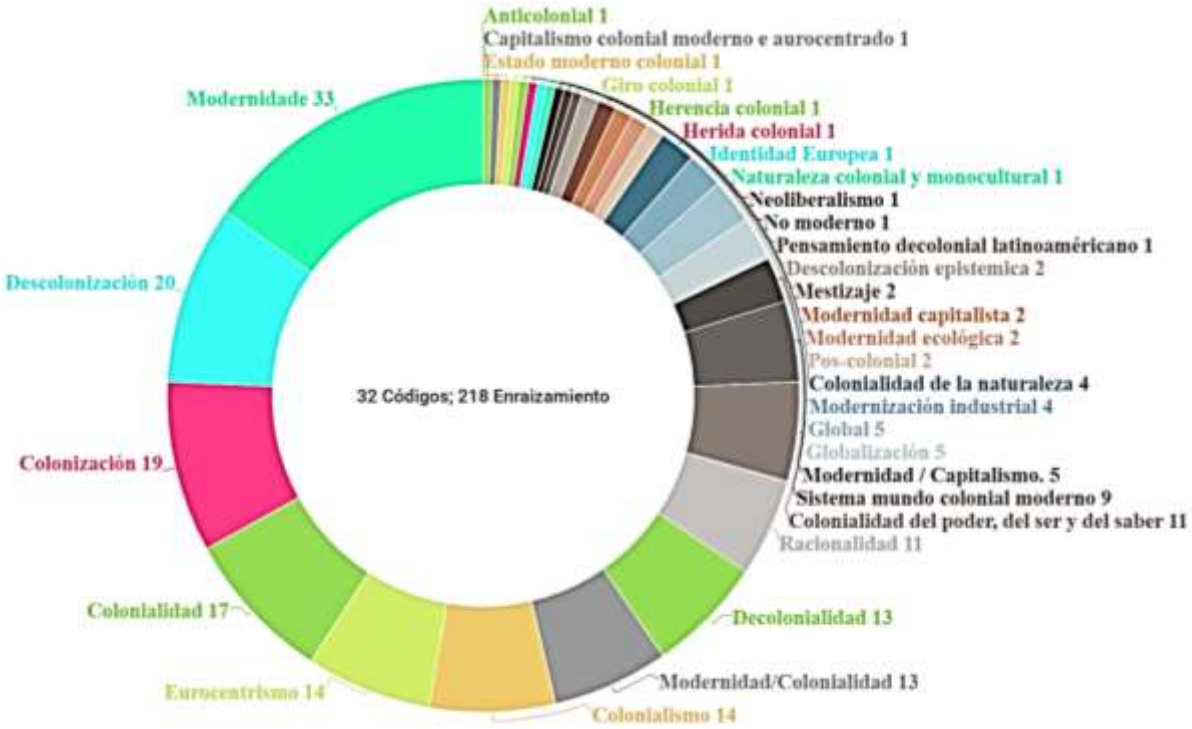
Los grupos de códigos fueron construidos de acuerdo con lo que consideré las categorías relevantes para la investigación, como lo son: modernidad/colonialidad-colonialismo, capitalismo, patriarcado, racismo y etnia. Se presenta a continuación los códigos asociados a cada grupo, así como el número de enraizamientos. Las Figuras se presentan del mayor número de enraizamientos al menor.

- Modernidad/Colonialidad, Colonialismo:

  En este grupo, asocié los códigos que se relacionan con los diferentes conceptos y categorías sobre la modernidad/colonialidad y el colonialismo. Esto me sirvió para visibilizar qué de los estudios decoloniales se estaba discutiendo en los textos analizados. (ver Figura 4)

  Asocié 32 códigos que se relacionan con esta categoría, con un total de 218 enraizamientos, en la leyenda de cada código se puede observar el número de enraizamientos, estos se pueden ver en la siguiente Figura:

Figura 4: Grupos de códigos colonialidad, colonialismo. Imagen tomada de Atlas ti.



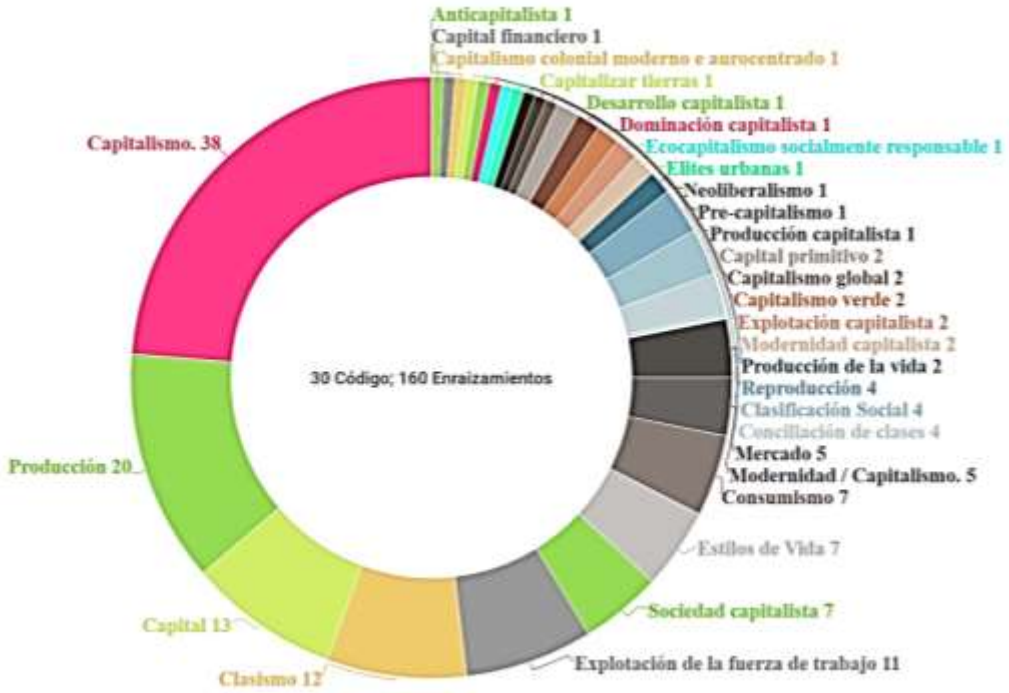
Nota: *Elaboración propia.*

- Capitalismo:

  En este grupo, asocie los códigos que se relacionan a los diferentes enunciados sobre los tipos de capitalismo, como el capitalismo verde y global, y también a los códigos relacionados con la producción, el mercado y el consumismo. Esto me sirvió para visibilizar qué del capitalismo se estaba discutiendo en los textos analizados. (ver Figura 5)

  Asocié 30 códigos que se relacionan con esta categoría, con un total de 160 enraizamientos, en la leyenda de cada código se puede observar el número de enraizamientos, estos se pueden ver en la siguiente Figura:

Figura 5: Grupo de códigos capitalismo. Imagen tomada de Atlas ti.



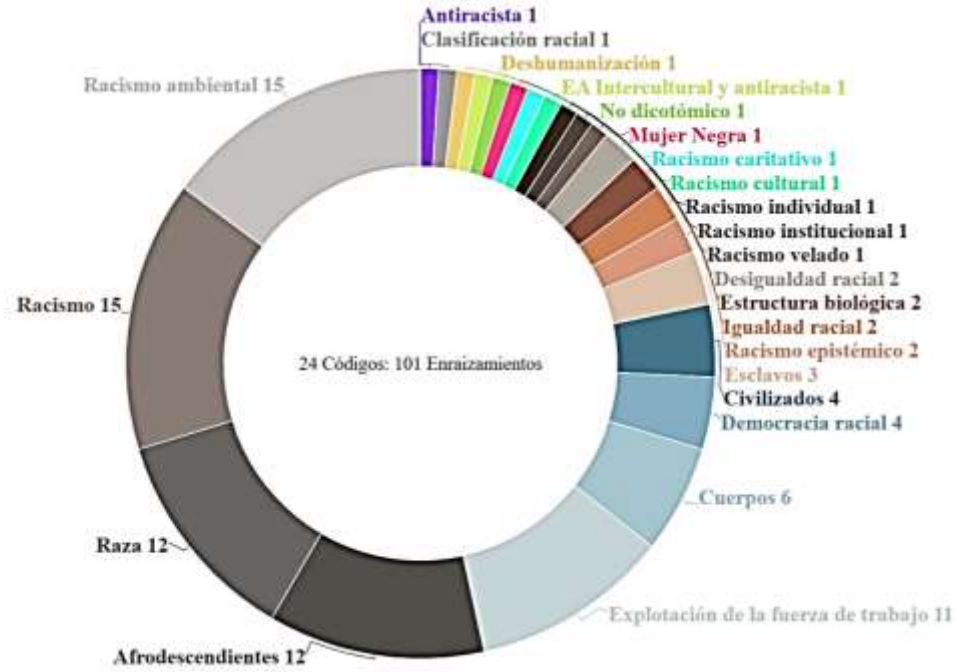
Nota: *Elaboración propia.*

- Racismo:

  En este grupo, asocie los códigos que se relacionan con el racismo, que van desde códigos relacionados con: la justicia, la interculturalidad y la epistemología. Esto me sirvió para visibilizar qué del racismo se estaba discutiendo en los textos analizados. (ver Figura 6)

  Asocié 24 códigos que se relacionan con esta categoría, con un total de 101 enraizamientos, en la leyenda de cada código se puede observar el número de enraizamientos, estos se pueden ver en la siguiente Figura:

Figura 6: Grupos de códigos de racismo. Imagen tomada de Atlas ti.



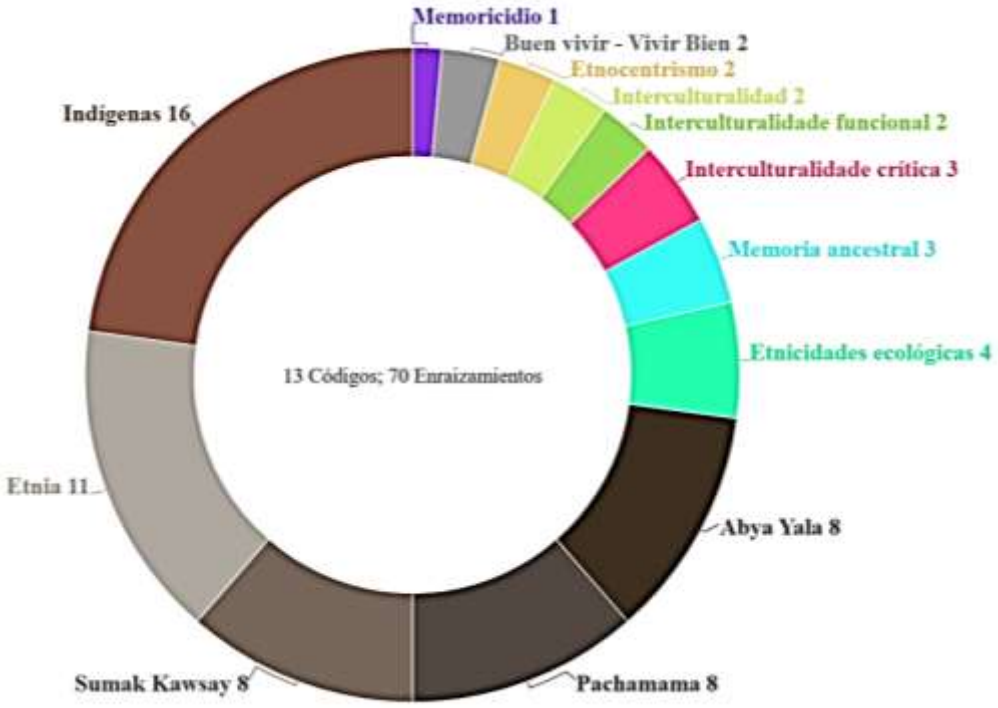
Nota: *Elaboración propia.*

- Etnia, Cosmovisiones, Interculturalidad:

  En este grupo asocié aquellos códigos que se relacionan con las etnias indígenas, así como la interculturalidad y las propuestas de cosmovisiones indígenas como el Sumak Kawsay. (ver Figura 7)

  Asocié 13 códigos que se relacionan con esta categoría, con un total de 70 enraizamientos, en la leyenda de cada código se puede observar el número de enraizamientos, estos se pueden ver en la siguiente Figura:

Figura 7:Grupos de códigos etnia.



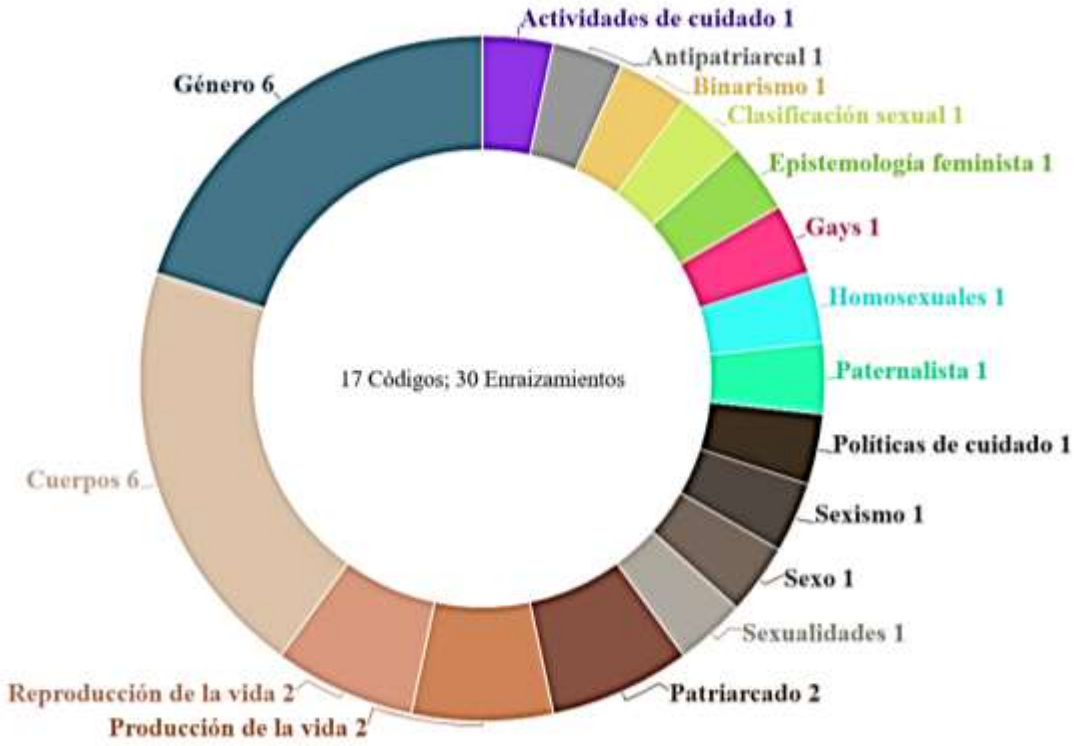
Nota: *Elaboración propia.*

- Patriarcado, Sexo, Género:

  En este grupo, asocie los códigos que se relacionan a los diferentes conceptos o categorías con relación al patriarcado, como el sexo, género, feminismos, etc. Esto me sirvió para identificar que de los estudios feministas se mencionan en los textos analizados. (ver Figura 8)

  Asocié 17 códigos que se relacionan con esta categoría, con un total de 30 enraizamientos, en la leyenda de cada código se puede observar el número de enraizamientos, estos se pueden ver en la siguiente Figura (8):

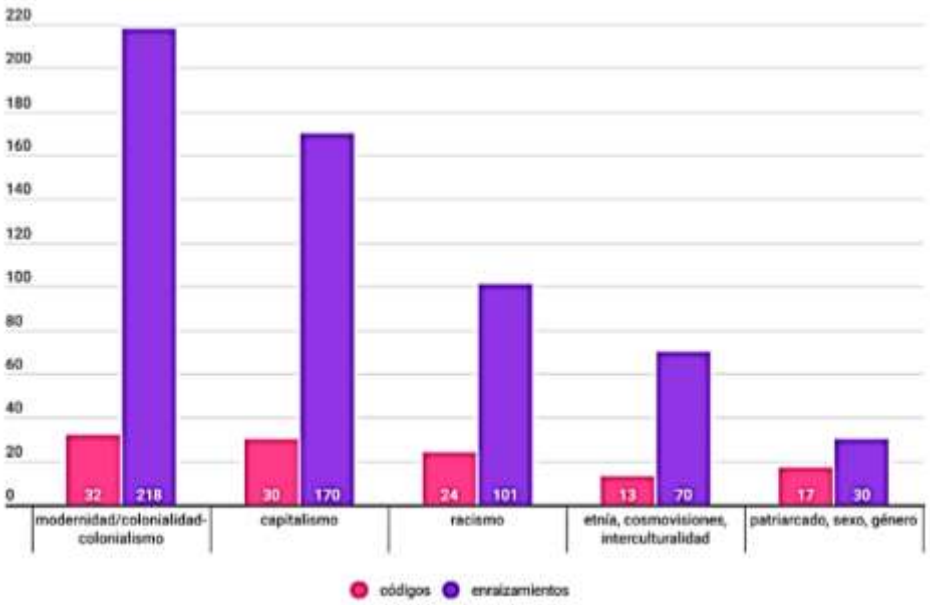
Figura 8: Grupos de códigos patriarcado, sexo, género.



Nota: *Elaboración propia.*

Con los datos identificados en las anteriores Figuras, realicé una que nos permite comparara el número de códigos y de enraizamientos que tuvo cada grupo, con lo cual pude identificar y visibilizar que las categorías de raza, etnia y género son poco relacionadas, estudiadas y discutidas en los textos analizados. Ver Figura 9.

Figura 9: Comparación de códigos y enraizamientos de los grupos de códigos creados. Gráfica realiza en Infogram.



Nota: *Elaboración propia*

Memos

Seguidamente, presento los memos usados para el análisis de los textos. Estos fueron construidos a partir reflexiones emergentes propias sobre las citas trabajadas, es decir, son opiniones sobre las ideas de las autoras y los autores. Los que presento a continuación son los grupos de memos seleccionados para la investigación, recordando que mi interés fue identificar el androcentrismo en las ideas que desarrolla la EAC y la EAD, creé en primera medida un solo memo llamado: *androcentrismo*. Sin embargo, luego fui analizando que este se expresaba de manera diferente con relación a diferentes ideas, por lo cual luego los agrupé de acuerdo con análisis a dichas ideas. Así, se construyó un grupo de memos llamado androcentrismo en dónde vincule los demás androcentrismos más específicos.

Estos memos fueron utilizados de la siguiente manera:

- Sobre las dicotomías: es un memo creado para vincular citas en donde se discuten y se propone superar las dicotomías jerárquicas, excluyentes y complementarias, pero sin analizar el subtexto de género que hay detrás de

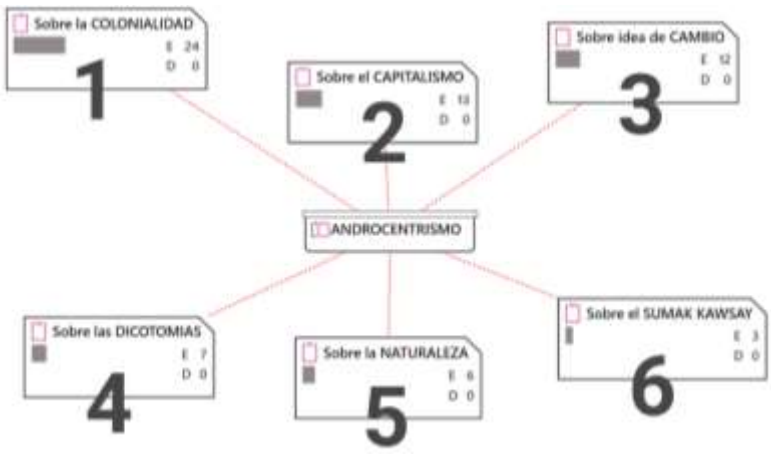
estas dicotomías, cuestión que se analiza en diversos feminismos, especialmente desde las propuestas epistémicas de estos.

- Sobre el capitalismo: es un memo creado para vincular citas en donde se desarrollan ideas alrededor del capitalismo, de la producción de capital y de la mano de obra, pero de una manera androcéntrica al no discutir o profundizar en el trabajo de reproducción de la vida, del trabajo doméstico y de cuidados, así como del papel de las mujeres en las luchas ambientales. Prácticamente, no tienen en cuenta las producciones de Silvia Federici para el análisis sobre la división sexual del trabajo.
- Sobre la colonialidad: es un memo creado para vincular citas en donde se discute alrededor de la modernidad/colonialidad, el colonialismo teniendo en cuenta categorías como clase y raza, pero sin tener en cuenta el sexo-género, prácticamente no tiene en cuenta los planteamientos teóricos de María Lugones para el análisis sobre la colonialidad de género.
- Sobre la naturaleza: es un memo creado para vincular las citas en donde la idea central es *insertar el hombre* a la naturaleza, o *insertar* al ser humano a la naturaleza, sin analizar esto con una perspectiva de género desde lo que plantea Helena Nogales sobre la idea de que las actividades de reproducción de la vida vinculan a las mujeres con la naturaleza que también cumple estas funciones.
- Sobre el cambio: este memo es creado para vincular ideas en donde se exponen ideas de cambio o de transformación de las sociedades al superar el racismo o el capitalismo, pero poco se discute sobre el patriarcado. También se vinculan ideas en donde se expone que la EAC y la EAD debe abordar y discutir el capitalismo, proponiéndola como una educación y una pedagogía de cambio, pero que no aborda en complejidad la matriz de poder según lo expone Patricia Hill Collins.
- Sobre el Sumak Kawsay: fue creado para vincular citas en donde se propone el Sumak Kawsay como proyección de sociedades más justas y sustentables.

> Sin embargo, según las feministas comunitarias e indígenas, se debería de tener cuidado, vigilando que esta propuesta tengas una perspectiva de género y feminista hacia la igualdad de todas, todes y todos en las sociedades.

A continuación, presento en forma de red el grupo de memos usando una herramienta del software mencionado, la E significa el número de citas a las que se vinculó cada memo y la D la vinculación entre códigos o memos, herramienta que no se usó por lo cual su valor va a ser 0.

Figura 10: Red de Memos. Imagen tomada de Atlas ti.



Nota: *Elaboración propia*

Los números representan el orden de mayor a menor de citas vinculadas a los memos, con lo cual se puede observar que se vincularon más citas al memo sobre la colonialidad que al del Sumak Kawsay. Estos memos, ayudaron a configurar y analizar los sesgos de la educación ambiental.

Análisis de las ausencias y presencias feministas

El análisis de la revisión bibliográfica hecha en Atlas ti, de los documentos de la EAC y la EAD se realizó teniendo en cuenta las epistemologías y teorías feministas decoloniales, marxistas, negras y comunitarias, en este sentido, se hace un análisis de carácter revisitorio, es decir, *re*-pasar, *re*-leer, *re*-visar los presupuestos teóricos y prácticos de estas EA. Es volver a ver desde otros ángulos y con otros lentes como los mencionados, para identificar las

ausencias, los silencios y silenciamientos como denuncias dentro de la EAC y la EAD; y para anunciar y proponer qué categorías de las epistemologías y teorías feministas contribuyen a los fundamentos de la educación ambiental decolonial y feminista.

b. *CO-TEORIZANDO: PROPONIENDO UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DECOLONIAL Y FEMINISTA*

Durante ***la coteorización*** se tiene el propósito de co-construir los fundamentos para configurar una EADF a partir de las prácticas y reflexiones de cuatro mujeres activistas, educadoras, académicas y talleristas de educación ambiental y feministas, para ello se realizó un trabajo de reflexión y colaboración participativa con el fin de acercarnos a un proceso de coteorización como metodología decolonial y feminista en construcción. En este proceso se concibe a estas mujeres como coinvestigadoras de esta investigación, ya que acompañaron todo el proceso investigativo correspondiente a la segunda pregunta específica de investigación.

En este proceso, se entiende el rol de las *participantes de investigación como coinvestigadoras*, ya que estuvieron vinculadas a reflexionar sobre la tercera pregunta específica de investigación y no solo como sujetas de investigación, pues como expone Joanne Rappaport sus pensamientos no son solo datos etnográficos, sino "formas paralelas de análisis" que en un trabajo de colaboración pueden permitir aproximaciones a nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas (Rappaport, 2007, p. 4). Por lo anterior, tanto su posicionamiento político como sus reflexiones, análisis y aportes las configuran como sujetas que aportan a la investigación, convirtiéndolas en coinvestigadoras y no como sujetas que solo aportan datos o sus experiencias para que otra, en este caso yo, pueda analizarlas y estudiarlas. En esto, se configura una diferencia investigativa y metodológica entre aportar datos a una investigación y ser parte de las reflexiones y análisis de esta, esta tesis se enmarca en la segunda intención.

Antes de entrar en la explicación metodológica sobre el proceso de co-teorización, considero necesario esclarecer que esta se hace teniendo en cuenta los planteamientos de

la *Grounded Theory* (GT) o *Metodología Arraigada* entendida como una metodología para desarrollar teoría que esta arraigada en información sistemáticamente recogida, organizada y analizada (Strauss & Corbin, 1994). En este sentido Stefano Sartorello menciona que

> El enfoque constructivista de la GT reconoce la naturaleza interactiva y colaborativa de la recolección de los datos y de su análisis y "promueve el desarrollo de la tradición cualitativa por medio del estudio de la experiencia desde el punto de vista de los sujetos que la viven" (Charmaz, 2000, p. 523). En particular, al establecer un importante enlace entre la teoría crítica (Denzin & Lincoln, 2005) y la GT, Charmaz (2000) reconoce que los "datos" o mejor dicho, las informaciones que se usan como fuentes para la construcción de categorías teóricas son narrativas, textos, construcciones sociales de sujetos culturalmente situados y, como Clifford (1988), Rosaldo (2000) y Christians (2005), destaca la importancia de estos sujetos y de su participación activa y consciente en el proceso de recolección y análisis de las informaciones, así como en la validación de los hallazgos de la investigación. En particular, sostiene la autora, las *categorías emergentes* de las informaciones tienen que ser validadas por medio de un *proceso multidimensional y polifónico de codificación* que represente las diferentes voces y visiones de todos los sujetos que participaron en el proceso. (2013, p. 146)

Comprendiendo estas bases de la GT planteo la coteorización como opción metodológica emergente para responder al problema de investigación. Para Joanne Rappaport (2018), la coteorización es la producción colectiva de vehículos conceptuales, haciendo énfasis en la intención de construir conceptos, categorías y/o teorías, y no solo de hacer un simple co-análisis. En este sentido, María Bertely (2018) menciona que una construcción colectiva es un proceso paulatino y cuidadoso que lleve a co-descubrir, co-nombrar y resignificar en co-autoría.

Comprendiendo lo anterior, esta investigación pretende co-descubrir, co-nombrar y co-teorizar códigos y categorías constantes que ayuden a interpretar otras formas de comprender y hacer EA desde comprensiones decoloniales y feministas, que generalmente no se abordan en las educaciones ambientales. Lo anterior, durante el desarrollo de un ciclo de talleres que tienen como objeto de estudio las experiencias y prácticas de EA del grupo de mujeres, nosotras. Para Stefano Sartorello

> "Los códigos seleccionan fragmentos de información, nombrándolos en términos concisos y proponiendo un incipiente manejo analítico para desarrollar ideas

> abstractas e interpretar cada fragmento. De esa manera nuestros códigos muestran cómo seleccionamos, separamos y clasificamos la información para comenzar a desarrollar una explicación analítica." (Sartorello, 2011 p. 121)

Así pues, codificar es etiquetar fragmentos de la información recolectada en un proceso inductivo, permitiendo que emerjan nuevas comprensiones y análisis. En esta fase se tuvo en cuanta la propuesta metodológica de Kathy Charmaz (2006) de utilizar "códigos en vivo", los cuales derivan de expresiones específicas que se han mencionado y que ayudan a comprender momentos claves del proceso que se está interpretando y que representan un término innovador que utilizan las y los participantes para explicar o expresar una situación o experiencia específica, cuestión que propicia una participación más activa de los participantes en un proceso inductivo de construcción teórica. (Charmaz, 2006). A su vez, estos códigos en vivo pueden dialogar con categorías teóricas que autores y autoras hayan ya trabajado.

Posteriormente a esta codificación se clasificó, integró y organizó conjuntos mayores de códigos generando categorías. De esta manera, los códigos que se construyen y las categorías que se desarrollan cristalizan y conceptualizan las experiencias de las participantes (Charmaz, 2006).

Es necesario aclarar que, si bien se toman algunas ideas de la GT para llevar a cabo esta coteorización, no es propósito de esta investigación llegar a afirmaciones universales, sino a compresiones contextuales desde las experiencias propias que puedan aportar otras formas de pensar, sentir y hacer EA desde un enfoque decolonial y feminista. Comprendiendo lo anterior, esquematizo en la siguiente Figura 11 el proceso llevado a cabo para la coteorización:

Figura 11: Co-teorización.



Nota: *Elaboración propia*

Debido a la Pandemia Covid-19 y al confinamiento durante los años 2020 y 2021, infelizmente la coteorización se realizó de manera virtual, su mayor parte fue con la ayuda de la plataforma gratuita con cuenta educativa de Zoom, la cual permitió grabar las sesiones de manera practica; y para finalizar se hicieron dos encuentros mixtos, presencialmente estuvimos Karla, Karina y yo en la Ciudad de México, y virtualmente conectadas con Malti, quien se encontraba en San Luis Potosí. (Ver Foto 2)



Foto 3: Momentos virtuales de la coteorización.

La coteorización se dividió en *4 momentos* como se muestra en la Figura 12. En el *primer* momento, se construyó el anecdotario con las experiencias de cada una, el *segundo* momento fue la codificación de cada experiencia en el software Atlas ti, en el *tercer* momento realizamos dos actividades, la concreción de los grupos de códigos que se hizo de manera virtual, y la co-creación de los sentidos y reflexiones que hicimos de cada grupo, es decir, con lo que co-comprendimos juntas de lo que significa cada grupo de códigos. En este momento se utilizaron fichas con el nombre de los grupos de los códigos para ayudarnos al ejercicio reflexivo.

El último y *cuarto* momento fue la construcción de un mapa mental para establecer las reflexiones necesarias alrededor de pensar y hacer una educación ambiental decolonial y feministas, este se hizo de manera mixta (presencial y virtual como el anterior), ejercicio que se realizó con ayuda de las mismas fichas utilizadas en el anterior momento.

Figura 12: Proceso de co-teorización con co-investigadoras.



Nota: *Elaboración propia*

A continuación, se describe un poco cada momento:

El anecdotario (*primer momento virtual)*, nuestras experiencias. Se creó una carpeta en *Google Drive*, en dónde se subieron las experiencias narradas en audios que cada una ha tenido en relación con la educación ambiental, estos audios se narraron con la ayuda de la opción de audios de *WhatsApp*, ya que se creó un grupo en esta *App* por medio del cual

estábamos en contacto, a este cúmulo de 19 experiencias se le llamó anecdotario, las cuales se resumen en la siguiente Tabla (2).

Tabla 2: Anecdotario

Anecdotas	Coinvestigadora
 CCHM sesión toallas de tela MNG.m4a	Malti
 Congreso Infantil anécdota MNG.m4a	Malti
 Estufas ecológicas anécdota MNG.m4a	Malti
 La Castilla Combativa anécdota MNG.m4a	Malti
 Taller Intégrame Down anécdota MNG.m4a	Malti
 Taller UPN anécdota MNG.m4a	Malti
 Unihuerto anécdota MNG.m4a	Malti
 PRAE ZOO.m4a	Mara
 PRAE ZOO.m4a	Mara
 PRAE ZOO.m4a	Mara
 1er acercamiento a la EA.m4a	Karina
 1er taller. Ahuihuiyuco-Guerrero.mp3	Karla
 2do Taller. Santa Cruz-Guerrero_.mp3	Karla
 3er Taller. Oaxaca Itsmo.mp3	Karla

4to taller. Cursos Ecofeminismo.mp3	Karla

Nota: *Elaboración propia*

La co-codificación *(segundo momento virtual),* nuestras palabras. Estas experiencias narradas por cada una de las coinvestigadoras se codificaron en Atlas ti, fue un trabajo grupal en algunos casos y en otros un trabajo de pares, entre la que narraba la experiencia y yo, sin embargo, todas escuchamos y compartimos las experiencias de todas. De este ejercicio se obtuvieron 314 códigos, se presenta a continuación una Nube de Palabras (Ver Figura 13) con los códigos que obtuvieron de 16 a 2 enraizamientos, los demás se pueden ver en el Anexo 1.

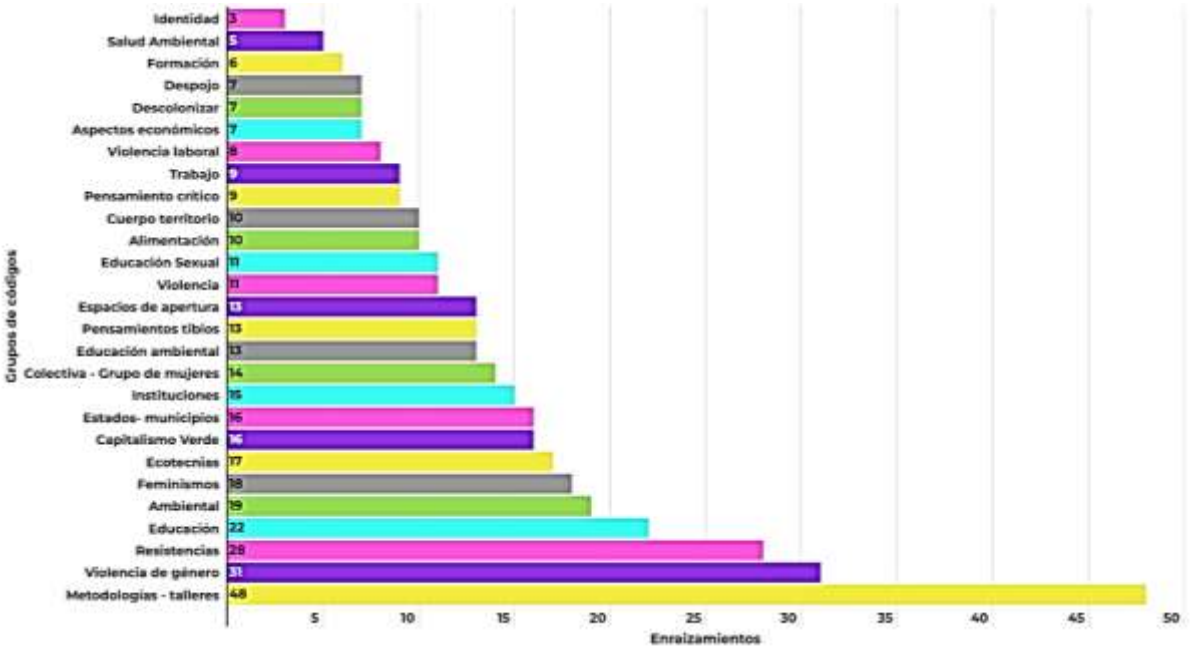
Figura 13: Nube de palabras de los códigos creados sobre las experiencias de las investigadoras



Nota: *Elaboración propia*

La co-agrupación (tercer momento virtual), nuestra organización. Agrupamos los códigos en 27 grupos, estos se presentan en la siguiente gráfica de acuerdo con el número de enraizamientos que se dieron en sus respectivos códigos. Fue un ejercicio conjunto en donde se utilizó la herramienta del software Atlas ti para agrupar y se compartió la pantalla en Zoom según las opciones de esta plataforma.

Figura 14: Número de enrraizamientos de los 27 grupos de códigos co-creados.



Nota: *Elaboración propia*

La co-conceptualización *(cuarto momento mixto),* se llevó en dos espacios en la Ciudad de México, el primero fue un encuentro de manera mixta, es decir, Karla, Karina y yo no encontramos presencialmente en el café de Karla llamado Amoxtli Barra Café, quien muy amable y generosa nos ofreció el espacio para el encuentro presencial, y de manera virtual se conectó Malti. De la misma forma, en un



Foto 4: Momentos de la coteorización de los encuentros mixtos.

segundo espacio nos reunimos en mi casa en donde terminamos el proceso de coteorización. (Ver Foto 3)

La co-conceptualización se realizó en dos partes, la primera fue la co-interpretación de las categorías, en la cual se discutió cada grupo y se escribieron en fichas cómo interpretamos cada uno, cómo los pensamos-sentimos. Esto con el propósito de acordar entre todas como concebíamos cada grupo de códigos los cuales comprendemos como categorías. En este sentido, si bien nuestras ideas están influenciadas por la formación académica y las lecturas que hemos realizado, son nuestras co-interpretaciones las que se exponen a continuación.

La co-interpretación la realizamos de dos maneras, la primera fue discutir previamente cada categoría, en donde leíamos los códigos asociados y luego escribíamos nuestros sentires pensares en un ejercicio de co-escritura. Sin, embargo, por cuestiones de tiempo, luego decidimos repartirnos los códigos y que cada una escribiera lo que interpretaba y luego lo legitimábamos entre todas en un ejercicio participativo. Para ver estar co-interpretaciones Ver Tabla 3 y el Anexo 2 para los códigos asociados a cada grupo creado.

Tabla 3: Co-interpretaciones de los grupos de códigos que emergieron desde la co-teorización.

	GRUPO DE CÓDIGO	COMPRENSIÓN COLECTIVA
1	ALIMENTACIÓN	Comprendemos la alimentación como un pilar fundamental de la vida, las decisiones sobre esta consideran poco o nulo los aspectos sociales y ambientales asociados durante sus procesos de cultivo, cosecha, elaboración y preparación de alimentos, procesos en donde las mujeres
2	AMBIENTAL	Esta categoría la entendemos como un ambiente que ha sido conceptualizado para el capitalismo verde, en donde la concepción de ambiente es despolitizada, romantizada y mercantilizada, y que en este ambiente se dan los conflictos socioambientales extractivistas, la justicia/injusticia ambiental, junto con el racismo, clasismo y machismo ambiental. Además, hay una blanquitud masculina en la mercantilización de la naturaleza.
3	ASPECTOS ECONÓMICOS	MARA: Lo entendemos como las estrategias y redes económicas, solidarias, afectivas, cooperativas, de autogestión entre mujeres como resistencias a los múltiples capitalismos. Critica los gastos económicos por menstruar y el impuesto rosa.
4	CAPITALISMO VERDE	Entendemos el capitalismo verde como una máscara camuflada del capitalismo y que se define como un sistema económico que es *eco-fiendly*, en donde hay una romantización, mercantilización de las energías renovables y otras técnicas y tecnologías ambientales, las cuales bajo se venden bajo un discurso solucionista, salvacionista, despolitizado y descontextualiza. Bajo el nombre de este capitalismo verde se hacen proyectos intervencionista a comunidades empobrecidas (y no a industrias) para imponer y obligar, con un discurso de culpa y androcéntrico en algunos casos (cocinas ecológicas, ESTO PUEDE SER UN MACHISMO AMBIENTAL), a la transición energética ecología.
5	COLECTIVA-GRUPO DE MUJERES	Son grupos de mujeres en defensa del territorio, hacen activismo ambiental, político y feminista, crean redes de economía solidaria entre mujeres, trabajan alrededor de resolución de conflictos desde el apoyo comunitario.
6	CUERPO TERRITORIO	KARLA: Comprendemos esta categoría como un espacio de poder, relacionada con el extractivismo epistémico, es decir en un primer momento hay un intervencionismo sobre quienes ponen el cuerpo y luego un extractivismo epistémico de quienes lo estudian. Hay una disputa mental y física de los cuerpos de obreros, proletariado, mujeres, etc.), en esta disputa se enriquecen las clases económicas privilegiadas, por lo cual esa mercantilización del cuerpo es lo que hace que haya una separación cuerpo mente es decir una fragmentación de la territorialidad del cuerpo, objeto de investigación-sujeto activo. Y que genera despojo, migración y

		desplazamiento forzado, exclusión de la comunidad, contaminación, daño a la salud corporal, desconfianza en el capitalismo verde y energías renovables, radicalización y privilegios de clase, raza y género Además, se mercantiliza los cuerpos antes del despojo en los territorios.
7	DESCOLONIZAR	MARA: Esta categoría la entendemos desde el lema "sentir la tierra para ubicarte" que menciono Karla en una de sus experiencias. Es decir, descolocarse y descolonizar la mirada el sentir-pensar para colocarnos y situarnos.
8	DESPOJO	KARINA: Esta categoría la entendemos como formas de violencia del capitalismo, racismo y patriarcado, qué genera migración, exclusión, desplazamiento y abandono de campos-pueblos. Además, lo entendemos como un despojo de las cosmogonías y cosmovisiones de los pueblos.
9	ECOTECNIAS	Es un grupo de técnicas ecológicas o técnicas ancestrales que consideramos se deben rescatar, pero no desde un capitalismo verde sino con una perspectiva comunitaria, decolonial y feminista, pues se están industrializando y acaparando el capitalismo verde. Cómo los sistemas de captación de agua, la bioconstrucción, etc., siendo una forma de extractivismo del conocimiento ambiental.
10	EDUCACIÓN	Comprendemos que puede haber dos lados de la educación, la educación institucional y la educación popular, esta último por lo menos en el campo de la educación formal debería de traspasar las paredes de la escuela para que no se quede en la teoría o en una educación de aula, para que sea un ir y venir entre el aula y la comunidad. Además, la feminización de las carreras educativas y ambientales; cuestionando esto desde lo epistemológico es decir preguntándonos ¿Quién genera este conocimiento? Y ¿Cómo se genera este conocimiento? Porque, por ejemplo, si a las mujeres se nos acerca más a la naturaleza, quién tiene que estudiar la naturaleza: nosotras o, por ejemplo, en los siglos pasados de las mujeres era la herbolaria, la partería, la cocina. Entonces si ontológicamente se piensa que las mujeres estamos destinadas por esencia a parir y cuidar, entonces, como mujer ¿qué carrera escojo? Cuestión que reproduce los dualismo razón/emoción respecto a carreras masculinizadas-razón/carreras feminizadas-emoción. También existe un techo de cristal desde la formalización de la educación para las mujeres, pues no podíamos estudiar cualquier carrera cuestión que históricamente ha contribuido a que sean hombres quienes ocupan cargos directivos tanto en el campo educativo como el ambiental, lo que ha generado que todas las estructuras de pensamiento, de investigación y acción políticas fueron construidas por lo hombres.

		Por el rol histórico de que las mujeres cuidan del otro, de la naturaleza, de la salud, de la casa, la económica, en términos de roles de base, no en términos directivos, sino desde la base de la pirámide. La educación debe tener un posición política y debe estar vinculada al territorio, una educación popular feminista para romper con la mirada hegemónica de la educación, y tomar las subjetividades, lo vivencial y experiencial de las mujeres como la herramienta pedagógica para hacer procesos de transformación no de aprendizaje colectivo.
11	EDUCACIÓN AMBIENTAL	MARA: Hay muchas corrientes de educación ambiental unas más críticas que otras, unas más populares que otras, unas más comunitarias que otras, ninguna pensando la educación ambiental y los feminismos, pero si el vínculo feminismo-ambiente y ecofeminismos.
12	EDUCACIÓN SEXUAL	MALTI: Entendemos la educación sexual como un derecho fundamental y básico al conocimiento de nuestro cuerpo y de los derechos reproductivos y sexuales sin prejuicios, sin culpas, sin miedos y de manera responsable.
13	ESPACIOS DE APERTURA	KARI: Son espacios en donde se comienza a experimentar un sentido de colectividad entre mujeres a través de la generación de lazos de confianza. Además, son espacios de resistencia que apertura la idea de reestructura un tejido social entre mujeres sean o no feministas. Son espacios de conspiración de mujeres que se dan en lugares feminizados como la cocina, en donde la plática puede ser de desahogo, de ayuda, de apoyo, de contención, de apoyo y empatía.
14	ESTADOS-MUNICIPIOS	Hace referencia al territorio en donde se dieron las experiencias de las coinvestigadoras, es decir en México.
15	FEMINISMOS	MARA: Los feminismos son movimientos sociales que apuestan por la igualdad para las mujeres, en la sociedad hay una exclusión de estos o una aceptación parcial de los feminismos. Dentro de espacios feministas hay una violencia entre las mismas mujeres y un feministometro. Y hay una ausencia entre los feminismos y la educación ambiental.
16	FORMACIÓN	Esta categoría la entendemos desde una idea de formación hegemónica, disciplinaria, de disciplinamiento, la verticalización del saber, bancaria e institucional. O sea, la formación, como formar y moldear, para enmarcarnos en un pensamiento sesgado. Esta categoría en contraposición de la Educación.
17	IDENTIDAD	KARINA: Entendemos esta categoría como construcción sociocultural y como forma de resistencia, que genera sentido de pertenencia a una comunidad, a un territorio. La identidad es mercantilizada y folclorizada (siendo la parte romántica) para el turismo como forma de camuflaje del capitalismo cultural. Las comunidades ceden-resisten para su sustento económico y por el empobrecimiento que viven.

18	INSTITUCIONES	KARINA: Las entendemos como aquellas que reproducen el discurso ambiental despolitizado desde una falta del pensamiento crítico y por lo cual caen en un pensamiento intervencionista. En muchas ocasiones tienen una ausencia ética en sus prácticas y en casi todas, una ausencia de práctica feminista.
19	METODOLOGÍAS-TALLER	Esta categoría se comprende desde el enfoque popular, feminista, decolonial y comunitaria, en donde se critica al intervencionismo, la visión jerárquica y hegemónica que desde las metodologías de los proyectos sociales y educativos se asumen para llegar a las comunidades y aulas, y promover los procesos de aprendizajes colectivos.
20	PENSAMIENTOS CRÍTICOS	KARLA: El pensamiento crítico es el que tienen una perspectiva feminista y posibilita la comprensión de dinámicas socioculturales, políticas y con apertura al diálogo con otrxs especialistas. Sirve para resistir al control del discurso y al pensamiento hegemónico versus pedagogías anarquistas para un pensamiento libre para la toma de decisiones.
21	PENSAMIENTOS TIBIOS	MARA: Entendemos esta categoría como la despolitización, ausencia, exclusión y superficialidad en las críticas y el discurso, que tiene que ver con ausencia de una perspectiva feminista y ambiental, es decir, ideas poco denunciantes, neutras y cíclopes.
22	RESISTENCIAS	KARINA: Las entendemos como propuestas políticas-activistas-comunitarias por la defensa del territorio con una visión feminista decolonial como alternativas al modelo capitalista.
23	SALUD AMBIENTAL EN MUJERES	Entendemos esta categoría desde un enfoque feminista, ya que como mujeres nos repercute en la salud y en nuestros cuerpos las actividades por roles de género, los conflictos socioambientales y en lo hormonal, tanto en el control natal, como en la menstruación. También se cuestiona la ciencia y salud androcéntrica. La relación entre mujeres y ambiente es contundente, pero no está visibilizada, desde la visión territorio-cuerpo-tierra están más expuestas y afectadas por los daños ambientales que repercuten más marcada en nuestros cuerpos. Quienes trabajan en la milpa están expuestos a los agrotóxicos, y las mujeres terminan cuidando a quienes se enferman de esto.
24	TRABAJO	Es categoría la comprendemos desde el trabajo de hogar y de cuidados, en el contexto de las comprensiones dicotómicas del excesivo reconocimiento del trabajo masculino sobrevalorado versos el no reconocimiento e invisibilización del trabajo femenino infravalorado.
25	VIOLENCIA	KARLA: Entendemos esta categoría vinculando al estado, o sea, hay una violencia de estado que se expresa en la militarización, narcotráfico y violación a DDHH, despojo y alteración del paisaje. Otras violencias como alcoholismo y jóvenes armados (por falta de oportunidades) genera riesgos, desconfianza y desarticulación social

26	VIOLENCIAS DE GÉNERO	Comprendemos que las violencias de género se dan nivel estructural como a nivel de los microespacios, en donde se dan los micromachismos, como la apropiación, reapropiación o robo masculino de las ideas de las mujeres, que, aunque son micro en algunos casos parecen comunes y naturalizadas. Además, identificamos diversos territorios en los que se da estas violencias de género: Territorio cuerpo-corazón. Territorio educativo, académico, laboral. Territorio hogar familiar Territorio circulo de mujeres. A veces todas esas violencias a pesar de que se dan en nuestras corporeidades y capacidades logran materializarse en nuestras emociones y duele, en nuestros nudos de garganta, en el dolor de estómago, etc. Y esto también se relaciona con: "a las mujeres se nos vigila más con esta parte emocional". Además de que el amor romántico llega al territorio cuerpo-corazón y se vuelve un mercado.
27	VIOLENCIA LABORAL	La entendemos como aquellas materiales, epistémicas, simbólicas y físicas que se dan en los ambientes laborales, y que, además, tienen una gran relación con la violencia de género.

Nota: *Elaboración propia.*

Tabla 4: Co-interpretaciones de los códigos en vivo de la co-teorización.

CÓDIGOS EN VIVO	COMPRENSIÓN COLECTIVA
TERRITORIO-COMUNIDAD	Entendemos esta categoría en la relación territorio-comunidad, aunque sabemos que en el territorio se configura a partir de las relaciones entre una comunidad y su espacio geográfico
SOBERANIA ALIMENTARIA	La soberanía alimentaria la entendemos como una herramienta que, desde el estado para mercantilizar las semillas y alimentos, y que juega a ser modelo de seguridad alimentaria el cual responde al capitalismo verde
AUTONOMIA ALIMENTARIA	La autonomía alimentaria como una herramienta de resistencia ante el despojo de los alimentos y de las semillas.

CLASISMO AMBIENTAL	Entendemos el clasismo ambiental como aquellas discriminaciones y desigualdades que se dan en los diferentes espacios de conflictos ambientales, de movimientos ambientales y de educación ambiental que recaen, afectan, discriminan u oprimen a comunidades empobrecidas, reproduciendo un clasismo en estos espacios de lucha ambiental.
MACHISMO AMBIENTAL	Lo entendemos como la carga estructural que, desde el patriarcado, por la división de roles de sexo-género, se les impone a las mujeres para sobrellevar el daño ambiental tanto en el cuerpo territorio, como en el cuerpo tierra. Además de las violencias que sufren las mujeres a causa de los techos de cristal, los micromachismo (la explicación por hombres y el robo de ideas por parte de hombres a mujeres, entre otros) y el extractivismo de saberes a mujeres por parte de los hombres, cuestiones que hacen que hombres acaparen y se apropien de espacios y discursos para posicionarse en lugares de más privilegio dentro de la lucha ambiental, la académica o la investigación, invisibilizando y silenciando las voces de mujeres que realmente han construido dichos saberes, prácticas y luchas ambientales.

Nota: *Elaboración propia.*

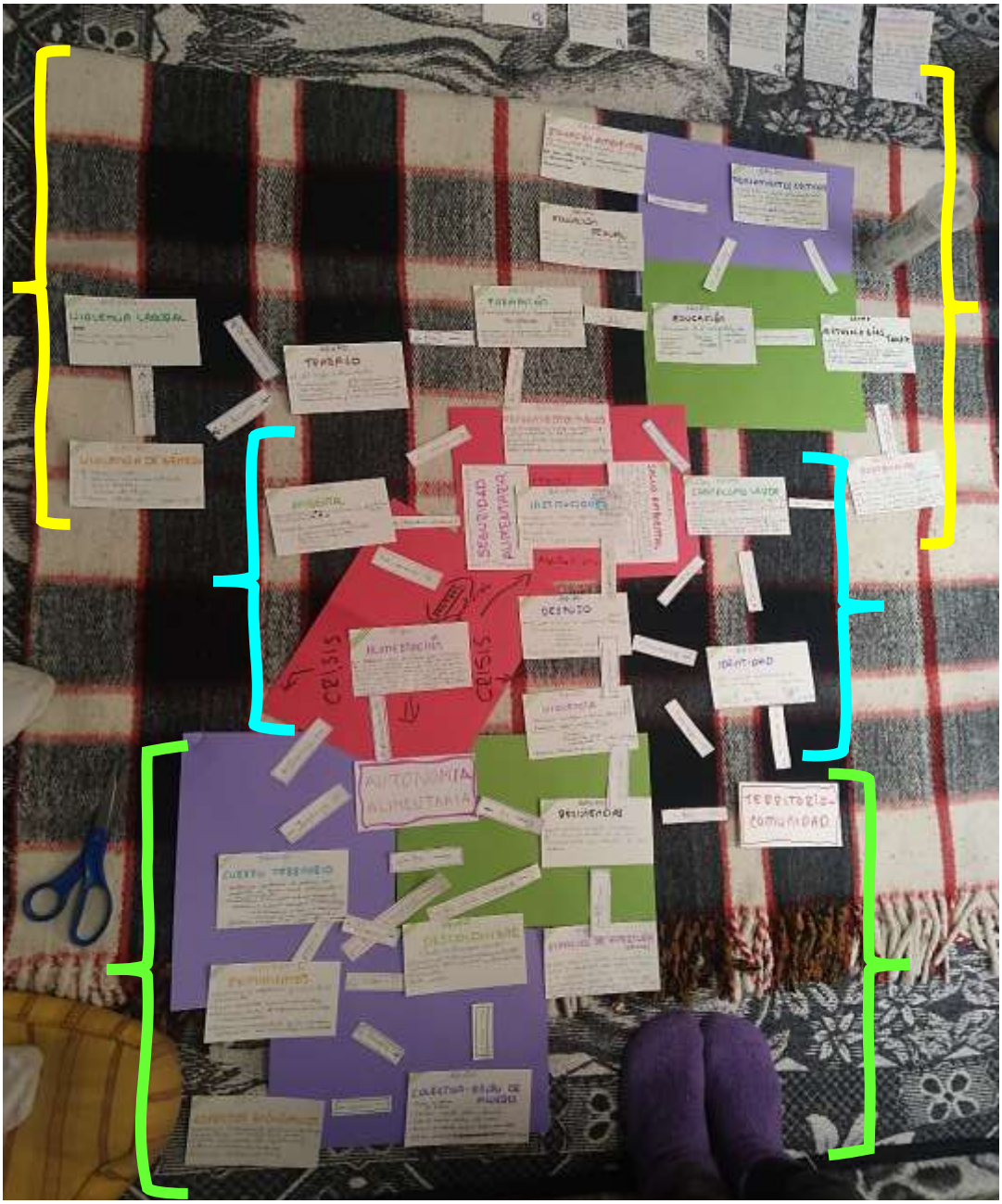
La segunda parte de la co-conceptualización fue **co-creacion del mapa mental** para establecer las relaciones entre los grupos de códigos de tal manera que nos permitiera analizar cuáles eran las ideas, que, a partir de nuestras experiencias y vivencias, estábamos analizando en relación con la educación ambiental. Este mapa co-mental lo podemos observar en la siguiente Foto (2).

1

co-reflexión

2

co-reflexión



3

co-reflexión

Foto 5: Mapa de co-reflexión final de la coteorización, realizado por las coinvestigadoras.

Durante la realización del mapa emergieron muchas reflexiones, sin embargo, para efectos de la escritura de esta tesis se engloba en tres grandes co-reflexiones, las cuales son:

1. La primera, alrededor de la educación.
2. La segunda, alrededor del capitalismo verde.
3. La tercera, alrededor de las resistencias.

Estas reflexiones se entretejen en el capítulo 5 de los referentes teóricos. Si bien emergieron otras reflexiones particulares, estas se han seleccionado para delimitar un poco los análisis y la escritura de estos. La realización de este mapa se realizó en una tarde de diciembre del 2022, fueron alrededor de cuatro horas construyéndolo y dialogando entre todas, Karla, Karina y yo de manera presencial y Malti de manera virtual. Al final del ejercicio hicimos entre todas una narración explicativa de todo el mapa, estas narraciones se exponen en el capítulo de los referentes teóricos, en los subcapítulos denominados "construcción reflexivas y teóricas de mujeres" y aunque sea a varias voces la co-narración, cada idea narrada en este ejercicio final es producto de las ideas y voces de todas las coinvestigadoras.

i. ¿Con quienes?: situando a las mujeres participantes en la investigación.

En el siguiente apartado presento al grupo de mujeres que participa en la coteorización. Deseo aclarar que, de acuerdo con lo discutido en los capítulos anteriores, las mujeres son sujetas cognoscibles es decir que producen conocimientos, argumentos, reflexiones o ideas. Por lo cual, como investigadora no asumo la posición de estudiar a estas mujeres, sino estudiar con estas mujeres, con el propósito de no replicar la relación de los y las investigadores con los sujetos y sujetas de estudio, al entenderles como personas que se estudian.

A demás, recuerdo que teniendo en cuenta los referentes epistémicos, teóricos y metodológicos expuestos, hago parte del grupo que realiza la coteorización es decir participo del proceso de coteorización, no como alguien que observa desde afuera, ni que realiza observación participante, sino que participo junto con ellas en el proceso de coteorización.

También es menester mencionar, que la investigación inició en agosto del 2019 en un contexto presencial, cuestión que cambio para el siguiente semestre. Es decir, en marzo del 2020 se estableció a nivel mundial la pandemia *SARS Covid-19*, lo cual obligó a todo el planeta a entrar en confinamiento y cuarentena, que duró alrededor de año y medio, aproximadamente para enero del 2021 ya volvíamos a la presencialidad con los cuidados necesarios. En este contexto sanitario mundial, todo encuentro presencial se suspendió, la vida profesional, académica y recreativa se confinó al espacio doméstico.

Entonces tuve que replantear el proceso de coteorización, ya que inicialmente pretendía trabajar con las mujeres de una colectiva de manera presencial. Sin embargo, se daba la ventaja de trabajar con mujeres en diferentes lugares, así pues, decidí empezar el trabajo de campo de manera virtual. Aclaro que decidí, trabajar con mujeres de la Ciudad de México, ya que pensaba que el confinamiento iba a acabar pronto, pero no fue así. Si acababa pronto podríamos tener encuentros presenciales, algo que me motivaba.

Este contexto afectó con quién podría trabajar, ya que la pandemia además de generar en las familias un ambiente tenso, de tristeza y en muchos casos de luto debido al Covid-10, también generó estados de soledad o de hacinamiento y de sobrecarga laboral o desempleo. Mi preocupación entonces era, qué mujeres estaban dispuestas a un trabajo virtual y sí el perfil de las que estaban interesadas coincidía con el propósito de la investigación.

ii. Información de las participantes

A continuación, se presenta cada una de las mujeres, sus profesiones, experiencias laborales y en el colectivas ambientalistas o feministas. Los siguientes párrafos se construyeron tomando como referencia sus respuestas a un formulario que se construyó para conocernos un poco entre todas. El orden de presentación corresponde al orden temporal de las respuestas. Para ver el formulario y sus respuestas ver Anexo 3.

Malti:

Actualmente, es emprendedora de un negocio de cosmética natural, tiene una Licenciatura en Ciencias Ambientales y Salud; y su experiencia en educación ambiental ha sido en:

- Escuelas primarias públicas con niñas y niños,
- En educación ambiental para la juventud y la adolescencia dirigida a personas que viven con discapacidades,
- En educación sexual con perspectiva ecofeministas,
- En educación ambiental para adultos en contexto comunitarios dirigido a personas migrantes,
- En educación ambiental con metodologías de educación popular, educación ambiental para juventudes (aprovechamiento de recursos y construcción de huerto urbano en contexto universitario),
- Educación para la salud en comunidades de la periferia desde la salud ambiental comunitaria,
- En educación ambiental para trabajadores de la industria.

Como activista, estuvo dentro del movimiento del "Agua para todxs", aportó en conjunto con otras personas a un movimiento de defensa del territorio en una comunidad cercana, y posteriormente se adhirió al movimiento feminista de su localidad desde una colectiva, participando en talleres y en diversas actividades. Comenzó con movimientos sociales ambientales, pero después se acercó al movimiento feminista, en la colectiva de su comunidad "La Castilla Combativa".

Además, estuvo como concejala propietaria de la "Instancia de las mujeres" perteneciente al ayuntamiento a nivel municipal.

Karla:

Actualmente, Karla está sin empleo y se autogestiona a través del *freelance*, es decir como trabajadora independiente ofreciendo cursos y talleres sobre ecofeminismos.

Tiene una Maestría en Agroecología, territorio y soberanía alimentaria, Universidad Campesina Indígena en Red. Su experiencia abarca lo siguiente:

- Diseñó un curso de ecofeminismo en 2019 y fue pionera en este tema al lanzarlo de forma autogestiva, en línea y presencial, desde un enfoque de educación popular en la ciudad de México.
- En 2012 comenzó a dar sus primeros talleres con mujeres indígenas y con niñas de comunidades rurales de Guerrero y Oaxaca, sobre soberanía Alimentaria y defensa del territorio.
- De 2014 a 2018 colaboró con proyectos de agroecología para crear una certificación participativa de producción en Xochimilco con una organización
- Se certificó en huertos urbanos y participó en la creación de manuales sobre huertos medicinales y técnicas básicas de agroecología
- Comenzó a impartir talleres sobre ciclidad, alertando sobre el impacto ambiental de las toallas y tampones y el peligro de los agrotóxicos.
- Diseñó materiales para generar conciencia sobre los ciclos de la luna, la tierra, la ecología y los feminismos.

Como activista, comenzó con el movimiento zapatista y con los movimientos estudiantiles desde los 15 años. Participó en las asambleas de su escuelas, preparatoria y universidad, en grupos de discusión política.

Se formó primero como defensora de derechos con la escuelita del Comité Cerezo México, después estudió un diplomado en Justicia Transicional con el Centro Pro DH Agustín Juárez A.C., formó parte de un movimiento contra el feminicidio por 3 años, haciendo acompañamiento a familiares de víctimas.

Fue cocreadora de un Grupo Interdisciplinario Feminista en la universidad por 4 años, después fue parte de una Red de denuncia sobre el acoso sexual en las universidades por 2 años.

En el 2014 cocreó una Ecored de economía entre mujeres, también cocreó una comunidad de geógrafas, GeoBrujas, con quienes sigo haciendo activismo e investigación social sobre geografía ambiental, feminista, cartografías comunitarias y mapeos corporales.

Y finalmente, forma parte de Mujeres y la Sexta, que es una red de apoyo zapatista en donde se crean espacios de formación política y acompañamiento a movimientos sociales en defensa del territorio.

Su experiencia es de 12 años en el movimiento feminista transitando por diversas agrupaciones y redes. Cursó un diplomado en Feminismos desde América Latina en 2017 y actualmente curso otro sobre Feminismos Campesinos, indígenas y populares

Karina:

Actualmente, Kari trabaja en un proyecto de educación ambiental en Guerrero, México. Hizo una Licenciatura en Geografía Humana, en la Universidad Autónoma Metropolitana y está realizando una Maestría en Ciencias (Energía y Medio Ambiente), Universidad Autónoma Metropolitana. Su experiencia es la siguiente:

- Participó en algunos talleres sobre sensibilización de problemáticas ambientales (agua y residuos), en donde ha dado algunas platicas en recorridos o caminatas sobre el agua, suelo y bienes naturales.

Su experiencia como activista es en una colectiva llamada Geobrujas.

Mara:

Actualmente, hago el Doctorado en Educación en México, realice una Maestría en Educación Ambiental en Brasil y tengo una Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Mi experiencia es la siguiente:

- Participé en un proyecto de ciudad para incorporar la dimensión ambiental en las escuelas públicas de Cali, siendo asesora pedagógica y ambiental. E

implementando una metodología que podría llamarse de co-construcción colectiva pedagógica, inspirada en la investigación acción participativa.

- Trabajé en la Secretaría de Educación en la oficina de proyectos transversales, en especial el de educación ambiental.
- He participado en diferentes proyectos de formación docente sobre currículum, las TIC en la educación, entre otros.

No he tenido experiencia como activista social, sin embargo, en algún momento espero realizar un activismo escolar u universitario dependiendo en donde esté trabajando.

iii. El perfil de grupo

Expuesto lo anterior, hago a continuación un perfil del grupo de mujeres que participan en la investigación, con la intención de identificar las experiencias, conocimientos y prácticas que las mujeres han desarrollado en vidas. En lo identificado en las tablas anteriores se puede decir lo siguiente:

- En un grupo de mujeres que han sido y son talleristas, diseñadoras de cursos y materiales sobre feminismo y ambientalismo, divulgadoras de conocimiento en redes sociales, pioneras en la creación de cursos ecofeministas en sus ciudades, académicas, participantes en eventos académicos, formadoras de formadores, participantes de grupos interdisciplinares, concejalas, de redes de denuncia, de eco-redes de economía y de espacios de formación política.
- Manejan temas como educación ambiental, ecofeminismos, feminismos, soberanía alimentaria, defensa del territorio, agroecología, huertos urbanos y medicinales, ciclidad alertando sobre el impacto ambiental de las toallas y tampones y el peligro de los agrotóxicos, toxicología, menstruación, salud ambiental, currículum y las TIC.
- Consideran la relación entre la educación ambiental y los feminismos a través del ecofeminismo, el feminismo comunitario y el decolonial, la mayoría conoce los

estudios decoloniales y algunos de sus autores y autoras. Consideran también que la perspectiva política y de género debe ser transversal a todo, ya que opinan que "ni las mujeres, ni la tierra, deben ser territorio de conquista"

- Han desarrollado y participado en metodologías, basadas en educación popular, la co-creación, la co-construcción, investigación acción participativa, las cartografías comunitarias y mapeos corporales.
- Han trabajado con diferentes poblaciones como: niñes, adultos y adultas, adolescentes, migrantes, personas en situación discapacidad, indígenas, activistas, docentes y estudiantes.
- Han participado en colectivos feministas, movimientos sociales, ambientalistas, feministas, zapatistas, estudiantil y en contra del feminicidio, como en un activismo en redes.
- Han trabajado la educación ambiental en contextos rurales, urbanos, citadinos, industriales, académicos y comunitarios.

Como podemos observar, el grupo ha realizado metodologías participativas de co-construcción, co-creación y co-participación lo cual está en coherencia con la co-teorización, así mismo están en sintonía con temas de la educación ambiental, de los feminismos del sur y de los estudios decoloniales. Cuestiones que permiten el diálogo, los puntos de encuentro y el pensamiento reflexivo para la construcción de una educación ambiental feminista y decolonial.

Es pertinente aclarar que, aunque en su mayoría este grupo de mujeres no conocían la EAC, sin embargo, en todas se ha encontrado ideas que dialogan con la misma, al criticar los sistemas de producción capitalista, el consumismo y le neoliberalismo, por ejemplo. Por ello, aunque oficialmente no se suscriban a esta corriente, desde sus posturas políticas se puede encontrar el diálogo.

3. EDUCACIONES AMBIENTALES Y FEMINISMOS: nadando en un mar de corrientes y perspectivas

El propósito de este capítulo es presentar el estado del arte documental que realice para conocer les principales autoras y autores, corrientes teóricas, metodológicas, y postulados epistemológicos y políticos que se han desarrollado, por lo menos, en los últimos 20 años, sobre educación ambiental y feminismos, ejercicio que ayudó a definir el problema de investigación. Además, presento también el *estado del arte personal* de la transición conceptual que cada coinvestigadora ha tenido a lo largo de los años respecto a la educación ambiental y a los feminismos, con un ejercicio creativo de construcciones personales de collages. En este sentido, tener apertura a lo nuevo y diferentes es fundamental, así como el des-aprender lo que ya no explica nuestras realidades y lo que genera de manera inconsciente violencias, y re-aprender aquello que puede ayudar a construir realidades más libres, justas y pacificas.

Sin embargo, más allá de lo anterior, mir propósito al realizar este *nadado en el mar de corrientes y perspectivas fue hallar mi archipiélago*, es decir para poder posicionarme frente a estos dos ejes: educaciones ambientales y feminismos dentro del cual abordé también los ecofeminismos debía conocer varias de sus corrientes, y así escoger desde mis interés y experiencias el lugar epistemológico, político y pedagógico en dónde quería realizar esta investigación.

A manera de analogía, en este mar de corrientes, de archipiélagos y profundidades tal cual capitana no podría dejar de mirar la Luna, aquella que nos recuerda las fases de las realidades y vidas, y en este caso de las teorías. A lo largo de este estado del arte, recorro con ella sus resplandores y oscuridades, en una primera fase de la Creciente Luna como cuál navegante voy en búsqueda de nuevos caminos ya transitados por otras, otres y otros, describiendo corrientes llenas de educaciones ambientales y feminismos. En una segunda fase, como marinera cansada de navegar junto a la Luna Menguante, se aquieta un poco el recorrido para comprender, descubrir y porque no intuir. Miro hacia atrás, hacia adentro y

desde afuera para evaluar y denunciar los mapas recorridos y descubrir precisamente las aguas no navegadas, ávidas por ser mapeadas, ávidas por ser cruzadas y navegadas entre educaciones ambientales y feminismos. Y sin querer ya estoy en la Luna Llena con todo su brillo y con un catalejo mirando en las profundidades de las presencias y ausencias, y con el deseo de navegar hacia lo no navegado, entre la incertidumbre y las certezas.

Y el deseo de mapear las ausencias me lleva a la luna nueva, en donde me doy cuenta de que no soy la única capitana, ni marinera, ni navegante, otras capitanas, marineras y navegantes, e incluso piratas han recorrido caminos más largos y cortos que los míos, y todas navegan hacia lo mismo, hacia aguas más libre, justas y pacificas. Y ese es el viaje de la coteorización.

Estado del arte documental

En coherencia con lo anterior, Mariela Jiménez (2009) menciona que el estado del arte permite encontrar vacíos en los campos investigativos, es decir, encontrar aquello que no se ha investigado para preguntarse por lo inédito. La autora señala que el estado del arte es el primer paso para el desarrollo de nuevas perspectivas conceptuales o metodológicas, y de esta manera avanzar en los diferentes campos de estudio. En este sentido, es también necesario que como investigadora asuma una actitud abierta a las emergencias y a las nuevas posibilidades, que pueda generar nuevas formas de comprensión de las realidades.

Para realizar esta revisión bibliográfica me apoyé en las fases propuestas por Mariela Jiménez (2009), la fase heurística, la fase hermenéutica y la fase holística, que esta autora usa para la elaboración de estados del arte y que explicaré a continuación.

Fase Heurística

Esta fase consistió en realizar la búsqueda bibliográfica, para ello se llevó una indagación documental a profundidad sobre las corrientes que se han desarrollado en los ejes mencionados, educaciones ambientales y feminismos, incluyendo en estas últimas los ecofeminismos. Para esto, utilicé diversos buscadores como Redalyc, JSTOR, Scopus, Academia, ResearchGate y Google Scholar. Los documentos encontrados fueron

organizados y posteriormente seleccionados y agrupados a partir de sus resúmenes, palabras claves y con conclusiones, seleccionando aquellos que fundamentaran cada corriente.

Consecutivamente, sistematice los documentos en un Excel en el cual se rescataron los siguientes datos: título, referencia bibliográfica en formato APA, nivel de importancia (alto, intermedio, superior), autor/as/es dato autor/as/es , año, país/es, idioma, tipo de documento, encontrado en: (buscador o bases de datos), enlace internet, enlace biblioteca personal, palabras claves, aporte principal, síntesis en documento en PowerPoint, citas en documento en Word, referencias principales, problema/pregunta, hipótesis, objetivos, enfoque epistemológico-teórico, contexto, población, enfoque metodológico, tipo de metodología, instrumentos, tipo de análisis, software de análisis, análisis, conclusiones, proyección de investigaciones. Sistematización que ayudó a identificar los aportes de cada documento.

Fase Hermenéutica

Esta fase consistió en realizar las lecturas e interpretaciones a los documentos seleccionados en el anterior momento. Para la lectura de estos documentos opté por subrayar de diferentes colores las ideas expuestas en cada artículo o capítulo, es decir, para el enunciado de la pregunta o problema de investigación usé un color diferente al subrayado de la metodología y de igual manera otro color para los resultados, esta estrategia me sirvió después para identificar las diversas ideas expuestas en cada documento.

Durante la lectura y la sistematización anterior, separé en un Word las citas que consideré pertinente para la redacción futura de los diversos capítulos de mi investigación, citas que en su momento consideré oportunas para la escritura posterior. Otra estrategia que adopte fue la construcción de síntesis de las lecturas, las cuales escribí con el propósito de tener un diálogo con les autores, esto me ayudo a identificar las ideas con las que estaba de acuerdo y con las que no, y especificar el por qué, iniciando así un análisis previo.

Fase holística

En esta tercera fase llevé a cabo la fase holística, la cual consistió en analizar cada una de las corrientes encontradas, para identificar convergencias y divergencias, y hacer posteriormente diversas discusiones. Esta fase me permitió construir el objeto de estudio, es decir, escoger desde qué perspectivas iba a realizar la pesquisa y posteriormente construir mis cuestiones e inquietudes investigativas, configurándose en preguntas de investigación.

Comprendiendo lo anterior, este capítulo está dividido en tres apartados, el primero y segundo corresponde a las corrientes encontradas sobre EA y feminismos incluyendo ecofeminismos consecutivamente, en donde expongo de manera breve qué desarrolla cada corriente, es decir los resultados de la fase heurística y hermenéutica. Posteriormente, en el tercer apartado presento una discusión en donde muestro sus convergencias, divergencias y diferentes, posturas académicas y políticas, realizando una discusión integrada que me ayudó a consolidar mi objeto de estudio, o sea los resultados de la fase holística.

Esta organización la realizo teniendo en cuenta varias ideas, la primera es sobre el eje central de mi investigación, la EAC, el cual corresponde a mi formación académica e investigativa y a mi experiencia profesional, en este sentido es el campo al cual quiero contribuir, por lo cual es mi primera agrupación que se organiza en el primer subcapítulo (capítulo 3.1). Aunque pareciera que ya tengo una postura teórica en esta corriente, deseo indagar en otras corrientes de educaciones ambientales y poder aprender sobre ellas, con el propósito de saber si sigo en esta postura teórica o cambia a otra.

La segunda idea que me llevó a organizar en un segundo subcapítulo (capítulo 3.2) a los feminismos correspondió a mi interés personal en los últimos años sobre los feminismos, cuestión que me ha llevado a trascender este interés personal al campo profesional y cuestionarme sí las educaciones ambientales has estado construidas teóricamente con perspectiva feminista. Dentro de esta perspectiva encontré una corriente de gran interés a las educaciones ambientales, los ecofeminismos, por ello rescato estas corrientes de manera específica en un subcapítulo (capítulo 3.2.a).

El tercer subcapítulo (capítulo 3.3) corresponde a la discusión que di con las autores y autores y entre estas y estos, en donde pude analizar sus ideas y posturas teóricas para analizar o reafirmar desde qué corrientes de EA deseo hacer mi investigación. De igual manera, siendo mis estudios académicos iniciales sobre los feminismos esta discusión me ayudo a escoger teórica y políticamente desde dónde deseo hacer el aporte de los feminismos a la educación ambiental.

Cómo cuarto y quinto subcapítulo (3.4; 3.5) presento lo que he denominado estado del arte personal construido de manera creativa en collage por cada una de las coinvestigadoras mostrando el proceso de cambio y transición que cada una tuvo por las corrientes de educación ambiental y feminismos, comprendiendo que no solo basta con realizar un recorrido por las producciones académicas del tema de investigación, sino también comprender el recorrido de nuestras experiencias en estos dos ejes investigativos.

3.1 Educaciones Ambientales: una variedad de posiciones políticas y pedagógicas

Durante el estado del arte documental encontré diversas corrientes de *educaciones ambientales* a partir de las cuales realizo una discusión entre y con sus planteamientos. Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira (2011) plantean que existen diversas concepciones de naturaleza, medio ambiente, sociedad y educación, por lo cual también existen diferentes concepciones de educación ambiental. Siendo así, esta dejó de ser vista como una práctica pedagógica monolítica y comenzó a ser entendida como plural, pudiendo asumir diversas expresiones debido a sus contextos, necesidades, problemas ambientales, conflictos socioambientales, gobiernos, entre otros.

Es necesario aclarar que lo que presento en este apartado corresponde especialmente a dos textos encontrados, el primero *Una Cartografía De Corrientes En Educación Ambiental,* publicado por Lucie Sauvé en el 2004 y el segundo *Mapeando As Macro-Tendências Político-Pedagógicas Da Educação Ambiental Contemporânea No Brasil*, publicado por Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa en el 2011, en los cuales se

presenta cartografías levantadas sobre este tipo de corrientes. Sin embargo, a lo largo del estudio también se encontraron tres tipos de corrientes más, la educación ambiental comunitaria, la educación ambiental decolonial y la educación ambiental popular, corrientes que también se retoman.

Las ideas expuestas aquí no abarcan todos los fundamentos e historia de cada corriente, sino que se toma de los artículos mencionados, a manera de tener un visión y comprensión general de cada una de ellas. Para ver lo que cada corriente propone ver el Anexo 4.

a. A modo de discusión: ¿por cuál corriente de educación ambiental navegar?

A partir de las diferentes corrientes sintetizadas anteriormente, desarrollo una discusión teniendo en cuenta sus convergencias y divergencias. Como se pudo observar, a pesar de las diferencias entre las corrientes de educación ambiental, algunas de estas presentan ideas en las que convergen intereses y posturas, por lo cual en la siguiente Tabla (4) se agrupa las corrientes de EA de acuerdo con sus argumentos centrales.

Tabla 5: Convergencia entre las corrientes de educación ambiental.

CORRIENTES	CONVERGENCIAS
Naturalista, Humanista, Moral-ética, Eco-educación.	Desde lo afectivo, lo moral-ético, la espiritualidad, lo artístico, lo creativo, el desarrollo personal, lo pedagógico y la pertenencia.
Conservacionista (Sauvé- Layrargues y Ferreira da Costa) -recursiva,	Desde el proteger y conservar.
Resolutiva, Científica, Sistémica, Holística	Desde el resolver problemas, el uso de la visión cognitiva y sistémica.
Bio-regionalista, Etnográfica, Comunitaria.	Desde la comunidad, el sentido de pertenencia, la relación con diferentes culturas
Práxica, Critica-Social (Sauvé- Layrargues y Ferreira da Costa) -, feminista, Popular y Decolonial.	Desde la teoría crítica social, la investigación – acción, y el cuestionamiento a las relaciones de poder.

Sostenible-Sustentable (Sauvé) Pragmática (D.S. Sauvé-Layrargues y Ferreira da Costa)	Desde un conservar la naturaleza sin alterar el sistema económico actual

Nota: *Elaboración propia.*

De acuerdo con la Tabla (5) anterior, se pueden discutir varias ideas. Una de ellas es que las corrientes *naturalistas, humanista, moral-ética, de eco-educación y comunitaria* abordan aspectos diferentes a los solamente racionales, científicos u objetivos. Características que podrían ser consideradas como poco científicas por parte de autoras y autores que prefieren otras corrientes más científicas.

En este sentido, Alicia Puleo (2005) expone que la emoción, la benevolencia, la empatía son considerados poco científicos, femeninos y reprimidos, por lo tanto, considerados de naturaleza inferior; así explica que consciente o inconscientemente, esta conceptualización está en la educación ambiental hegemónica y androcéntrica. En consecuencia, estas corrientes estarían marcando una diferencia frente a la ciencia tradicional que solo válida lo racional al dialogar con las emociones y las afectividades. Esto me hace reflexionar sobre el distanciamiento tan marcado que se ha generado entre las personas y el "resto" de la naturaleza, es decir pareciera que como seres humanos hemos perdido la empatía por el dolor de los demás seres vivos. Para Alicia Puleo, en la EA "existe un subtexto de género que exige la separación y el dominio con respecto a lo considerado <Naturaleza>" (Puleo, 2005, p. 210) rasgo que proviene de una ciencia androcéntrica tradicional, la cual, según Patricia Castañeda (2008) presenta simbolismos de género en sus comprensiones.

Sin embargo, no solo el carácter androcéntrico de la ciencia puso a la naturaleza como elemento para ser modificado, colonizado y explotado a beneficio de los seres humanos, sino también una ciencia moderna, Cristian Abad expone que

> Lo que observamos en los procesos de despojo como resultado de la autoridad colonial del Estado en los territorios con conciencia comunitaria, es la severidad e intensidad con la cual se vive el conflicto. Percibimos que al interior de los conflictos es donde se establecen de forma nítida los territorios, donde se muestran los diversos horizontes de sentido. En definitiva, es en el conflicto donde se muestra, de forma

> explícita, las formas en cómo se concibe y se produce lo que llamamos Naturaleza en los territorios. (2020, p.70)

A partir de lo anterior es necesario preguntarse por las concepciones de <naturaleza> que se pueden tener, si traen consigo comprensiones sexistas, colonialistas o/y capitalistas, el significado y valor que se tenga de ella va a variar de acuerdo con las formas de relacionarse con esta, en otras palabras, personas, comunidades (urbanas y rurales), gobiernos y transaccionales tienen intereses diferentes y por ende la asumen de manera diferente. Por lo cual, es importante posicionarse epistemológica y políticamente respecto a la comprensión de naturaleza y a las relaciones sociedades-comunidades-naturaleza.

Por otro lado, Carlos Frederico Loureiro (2012) menciona la importancia de trabajar una EA que no reproduzca el discurso hegemónico de que todas, todes y todos somos igualmente responsables e igualmente víctimas del proceso de degradación de los ecosistemas, pues de manera clara no es así, sino trabajar una EA que construya y asuma posiciones pedagógicas políticas más críticas. Este aspecto es el que cuestiono sobre este primer grupo de corrientes de EA, ya que pareciera ausente. Es decir, también es importante comprender los conflictos socioambientales desde lo político y lo económico, de tal manera que se propenda por un análisis más profundo de los mismos, y de esta manera construir colectivamente otras formas de relacionarnos entre nosotras, nosotres y nosotros y con la naturaleza.

De estas corrientes rescato la importancia de incluir relaciones de empatía con la naturaleza, pues como menciona Alicia Puleo (2005) es un "prejuicio androcéntrico y antropocéntrico despreciar como <sensiblería> los sentimientos empáticos hacia los animales, las plantas y el resto de la naturaleza", lo cual ayudaría a romper con el dualismo Cultura/Naturaleza, tan presente en la ciencia clásica y tan generador de relaciones de opresión. Sin embargo, al reflexionar respecto a los posicionamientos políticos, estas corrientes podrían no dar cuenta de manera explícita y clara las diferencias en los mecanismos de uso, apropiación y explotación de la naturaleza por parte de diversos grupos y colectivos humanos, y de los impactos negativos que conllevan la degradación de los

ecosistemas y de las comunidades, los cuales afectan en su mayoría y en primera instancia a las comunidades menos favorecidas que han sido diferenciadas ya sea por raza, clase o sexo.

Continuando con la discusión, el segundo grupo de corrientes, las *conservacionista (tanto de Sauvé como de Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa)-recursiva* (Ver Tabla 4) denotan una comprensión sobre la naturaleza como <recurso> propio de la modernidad, el cual puede ser utilizado indiscriminadamente por los seres humanos, y solo por este sentido de utilidad es que debe ser protegido, de manera que se hace énfasis en una adecuada gestión ambiental, en otra palabras en una adecuada explotación de la naturaleza. Sobre este asunto Cristian Abad (2002) expone que "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" (p. 75).

Lo anterior me permite reflexionar que para las comunidades campesinas y pueblos originarios la naturaleza es fuente de vida y para las trasnacionales, que son producto de la modernidad capitalista, es fuente de sustento o de lucro, los primeros la trabajan en cultivos y ganaderías a pequeñas escalas para el sustento de sus comunidades, en su mayoría, los segundos para ser explotada a través de mecanismos violentos y masivos de extracción, ya que su interés es el lucro, cuestión que debería ser analizada desde una EA de corte crítico.

Es importante entonces reflexionar sobre las concepciones que se tienen alrededor de la naturaleza para descolonizarlas y despatriarcalizarlas, y buscar otras comprensiones como el *Sumak Kawsay* que es la "vida en plenitud", la cual abarca lo material y lo espiritual y se expresa en armonía en una comunidad (Macas, 2010). Estas corrientes, por lo tanto, son bastante cuestionadas desde un pensamiento crítico y social, ya que su principal interés es mantener el sistema económico a partir de la explotación de la naturaleza.

Por otro lado, Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa (2011) mencionan que la corriente *conservacionista,* al tener una mirada solo ecológica de la crisis ambiental pierden de vista las dimensiones sociales, políticas y culturales que son indisociables de su

dinámica. Es decir, la crisis alrededor de la naturaleza no es solo una cuestión ecológica o de responsabilidad científica - tecnológica, sino que es una cuestión de visión de sociedad y de naturaleza, que pasa por intereses políticos y económicos. Además, conservar la naturaleza de una manera intocada sin la relación con los seres humanos, puede ser un pensamiento reducido sobre la relación de codependencia que tenemos con ella.

Por ejemplo, las áreas de conservación y preservación de la naturaleza, como los parques naturales conllevan una discusión más profunda en términos de injusticia y racismo ambiental, para Lara Moutinho da Costa (2011) estas áreas son constituidas a través de una intervención gubernamental que por medio de leyes y decretos pretenden reducir la perdida de la biodiversidad que el desarrollo neoliberal ha dejado. Esta misma autora menciona que estas áreas no permiten la presencia de comunidades humanas, por lo cual estos grupos de las "nuevas" áreas de conservación son expulsados ya sea por indemnización, por reasentamiento o expropiación como se ha hecho con hidroeléctricas y minerías, conflictos que implican casos de racismo ambiental en donde grupos étnicos, afrodescendientes y campesinos entran a un estado de vulnerabilidad al ser removidos y expulsados de sus territorios de origen.

Siguiendo con lo organizado en la Tabla 4, el eje que une a las corrientes *resolutiva, científica, sistémica y holística*, es el aspecto cognitivo-racional. Estas abordan lo ambiental de manera científica, es decir con una rigurosidad a través del método científico establecido en la ciencia moderna y con una mirada sistémica y compleja de los mismos. Corrientes que asumen una postura más objetiva de los conflictos ambientales con el propósito de entender mucho mejor sus realidades. Sin embargo, relaciono esto con el posicionamiento feminista frente a la objetividad que se ha planteado en la ciencia clásica, el cual, en palabras de la Bióloga y Filósofa Dona Haraway (1991), cuestiona

> Los construccionistas sociales dejan bien claro que las ideologías oficiales sobre la objetividad y el método científico son malos mentores sobre cómo el conocimiento científico es practicado en realidad. (p.315)

Estas posturas feministas explican, por lo tanto, que toda perspectiva es parcial, pues, la objetividad consistirá en una conjunción de visiones parciales o conocimientos situados y encarnados, por lo cual es necesario incluir perspectivas como la ética política en las investigaciones, lo anterior no significa caer en relativismos, sino hacer explícitos y conscientes los sesgos y parcialidades (Puleo, 2005; Harding, 2012; Haraway, 2012). Por otro lado, Diana Maffía expone que la racionalidad puso en una relación dicotómica y jerárquica la emocionalidad y la racionalidad, dejando de lado, y como negativo, las emociones y lo afectivo. Idea que ya se discutió anteriormente.

Ahora bien, y respecto específicamente a la corriente resolutiva, es necesario analizar cómo se comprende "problemas ambientales". Si bien este término es usado comúnmente cuando se habla del tema ambiental, es necesario preguntarse qué puede significar. Me pregunto si esta connotación podría presuponer que los problemas tienen solución, dejando de lado la comprensión política de los mismos, es decir, dichos problemas son más que problemas, son conflictos, generados por una tensión que se da entre las comunidades, las trasnacionales y los Estados, comúnmente. Una tensión de poderes y de intereses alrededor de un territorio por algún elemento natural que genera, en dónde los hombres y las mujeres son afectados de manera diferenciada por su clase, raza, sexo, identidad de género y orientación sexual. Por lo cual, esta corriente podría estar dejando de lado una comprensión crítica de los mismos. Según Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa (2011), Henri Acselrad está entre los autores que comprenden una perspectiva conflictiva de los problemas ambientales, ya que menciona que es una manifestación entre los intereses privados y públicos, y que las luchas ambientales proponen atribuir el carácter público de la naturaleza.

Por otro lado, estas corrientes no retoman las denuncias de las mujeres en términos de la relación que se establece entre los conflictos socioambientales y la opresión de las mujeres, ya que una gran parte de las investigaciones académicas y científicas parece que no dialogan con las producciones teóricas de las feministas y ecofeministas, por lo tanto, presentarían un sesgo a la hora de analizar dichos conflictos. La visión holística y sistémica

queda corta o podría estar excluyendo el posicionamiento político y social de las mujeres en relación con los conflictos socioambientales, no solamente como víctimas diferenciadas de estos, sino también como ciudadanas políticas que puedan incidir en las decisiones para sus comunidades. Por lo anterior es que una de las corrientes es la feminista, la cual la enmarco en el grupo de las siguientes corrientes.

Además, es importante comprender que dichos conflictos socioambientales desarrollan un racismo ambiental. Para Luciana Barrozo y Celso Sánchez (2015) las bases del racismo, en la modernidad, la colonialidad y el capitalismo convergen con los orígenes de la degradación ambiental y de las desigualdades sociales, las cuales recaen en poblaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes. Cuestión que debería abordarse en toda corriente de EA que propenda a soluciones a las diferentes opresiones mencionadas (clase, raza, género y orientación sexual)

Siguiendo con la discusión, las corrientes: *práxica, crítica social (tanto la de Lucie Sauvé como la de Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa) feminista, popular y decolonial*, conservan una idea central en común: se adscriben a la teoría crítico social por su nivel de análisis y denuncia, cuestión que deja entrever una posición política frente a los conflictos socioambientales y frente a las violencias contra las mujeres (en el caso de la feminista) y las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes de la reciente corriente decolonial. Esta corriente tiene varios puntos de encuentro con la EA popular, pues ambas retoman el legado de Paulo Freire, sin embargo, esta se vuelca más hacia las demandas de los movimientos ambientalistas de las comunidades indígenas y originarias.

Aunque política y pedagógicamente me siento identificada con estas corrientes, cuestiono el hecho de que en su discurso no aparezca fuertemente una crítica al patriarcado, como sistema articulado al capitalismo. Silvia Federici (2004), 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)

De aquí que existan otro tipo de corrientes que tienen su vinculación con los ecofeminismos y es la corriente *feminista.* De acuerdo con Lucie Sauvé (2004), esta corriente de EA transciende las relaciones de poder en términos político y económicos pues enfatiza 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 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 quieren nuevos tipos de sociedades, sociedades sustentables, es preciso nuevas relaciones entre seres humanos que logren trascender el machismo, la misoginia, etc. Además, puede combinar una posición crítica con enfoques afectivos espirituales que vienen desde los diferentes ecofeminismos, generando así un diálogo entre lo racional y lo afectivo, idea discutida anteriormente. Esta corriente también dialoga con los feminismos decoloniales y comunitarios.

Siguiendo con la línea crítica de las corrientes, se encuentra una corriente reciente, la educación ambiental decolonial, cuál vincula los estudios decoloniales con la EA. Una de las ideas principales, poco abordadas dentro de estos estudios, es la Colonialidad de la Naturaleza. Para Catherine Walsh (2009) existe otro tipo de colonialidad, la colonialidad de la naturaleza, la cual niega y silencia las cosmovisiones de los pueblos originarios y afrodescendiente que tienen otra comprensión de la relación entre seres humanos y naturaleza. El tener en cuenta las cosmovisiones de otros pueblos, hace de esta corriente,

una que resiste e intenta superar la racionalidad, pues se abre el discurso y las prácticas a otras espiritualidades, idea que se discutió anteriormente.

En esta corriente, por lo tanto, también se preguntan por la comprensión que desde la modernidad se le ha hecho a la naturaleza, para Cristian Abad Restrepo (2019)

> El contenido categorial de la EA para realizar el salto civilizatorio actual, depende tanto de la subjetividad o concepción de territorio que tengamos cómo del diagnóstico epistémico sobre el origen de la crisis ecológica global. Estos dos aspectos organizan los discursos de apropiación colonial y de la descolonización de la Naturaleza o de la Madre Tierra. Dicho de otro modo, el territorio es la objetivación espacial de un tipo de subjetividad, que expresa epistémica y ontológicamente la forma de apropiación de la Naturaleza como resultado de la visión de mundo. (p. 64)

Esta corriente introduce una importante reflexión a la educación ambiental, desde los estudios decoloniales, comprender que la forma de relación con la naturaleza es una imposición del discurso colonial, permite cuestionar y visibilizar que desde los pueblos originarios y afrodescendientes podría haber otras formas de relacionarnos con ella, como el *Sumak Kawsay,* en pro de la vida y no del desarrollo sostenible. (Restrepo, 2020)

Por último, y según la Tabla 4 de convergencia, se tiene a las corrientes *sostenible-sustentable* de Lucie Sauvé y la *Pragmática* de Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa. Estas corrientes tienen su centro en el desarrollo sustentable y pueden presentarse también como una EA *para* el desarrollo sustentable o sostenible, dependiendo de la región desde la que se hable. Sin embargo, 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. Frente a esto Moacir Gadotti (2000) mencionando a Elmar Altvater considera que teoría del desarrollo sostenible desarrollada en el Informe Brundtland, que la define como un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin poner en peligro la posibilidad de las generaciones futuras, es una fórmula vacía, ya que supone una solidaridad sincrónica y diacrónica entre las personas y entre las sociedades, lo cual implica un distanciamiento del principio de lucro y, por lo tanto, también de la situación de no tener que respetar restricciones externas y monetarias.

Siguiendo con esta discusión, Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa (2011) plantea que el carácter pragmático incorpora la ausencia de reflexión, cuestión que puede no permitir una comprensión precisa de las causas, consecuencias y peculiaridades de los problemas ambientales. Esta falta de reflexión se da en gran medida por la creencia de la neutralidad de la ciencia y la tecnología, y da como resultado una percepción superficial y despolitizada de las relaciones sociales y sus interacciones con el medio ambiente. Por otro lado, Frederico Loureiro (2004), expone que es necesario promover y cuestionar los abordajes comportamentalistas, reduccionistas y dualistas sobre el entendimiento de la relación cultura-naturaleza que se presentan en la educación ambiental.

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.

Teniendo en cuenta lo anteriormente discutido, presento a continuación, la Figura 1 que intenta agrupar las corrientes de EA a partir de sus ideas centrales y evidenciar sus divergencias. Como se puede observar, planteo las divergencias respecto a las concepciones que tienen de: naturaleza, problemas ambientales o conflictos socioambientales, educación, las posturas políticas frente a los proyectos de sociedad y la perspectiva de género.

Figura 15. Divergencias encontrada en las corrientes de educación ambiental.



Nota: *Se puede observar que las corrientes naturalistas, humanista, moral-ética y eco-educativa se encuentran en un azul más claro, debido a la cercanía que estas corrientes podrían tener con la ecofeminista, cuestión que discutí anteriormente. Elaboración propia.*

La discusión planteada anteriormente permite identificar las diversas posiciones epistemológicas, políticas y culturales que se han abordado desde la educación ambiental. Sin embargo, para la presente investigación es necesario identificar desde qué posición epistemológica pretendo abordar esta. Para lo anterior, traigo a colación una reflexión de Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa (2011), quienes explican que, a principios de la década de 1990, los educadores ambientales que compartían una perspectiva social y ambiental, insatisfechos con las direcciones que la EA había estado tomando, comenzaron a diferenciar dos opciones: una conservadora y una alternativa. Pensaron que la opción conservadora, materializada por los aspectos conservacionistas y pragmáticos, era limitada, ya que las prácticas educativas que predominaron estaban centradas en acciones individuales y de comportamiento en las esferas domésticas y privadas, de una manera ahistórica y apolítica. Trataban contenidos instrumentales y normativos, por lo cual no superaría el paradigma hegemónico que tiende a tratar al ser humano como un ser genérico

y abstracto, reduciendo a los humanos a la condición de causantes y víctimas de la crisis ambiental, sin tener en cuenta ningún aspecto social

Por otro lado, Anne Kassiadou (2018) menciona que es necesaria una aproximación entre la educación ambiental crítica y la decolonialidad. La autora menciona que son poco los estudios que apuntan a estas relaciones, siendo estás muy necesarias, ya que permite revelar las condiciones de expropiaciones de los bienes ambientales y de los grupos más vulnerables resaltando los determinantes sociales. Corriente que está empezando a resonar en otros países como México con los aportes de Mónica Yadeun de Antuñano (2020) quien propone cuatro principios para este tipo de educación ambiental, el primero la deconstrucción del mundo mundial, el empoderamiento de la ciudadanía, el diálogo intercultural y la investigación.

En este sentido, Catherine Walsh (2009) menciona que existe una colonialidad de la naturaleza que se da en marco de la lógica binaria entre humano/naturaleza, cultura/naturaleza, civilizado/primitivo, racional/irracional, occidente/oriente, entre otras, con la cual se pretende socavar las cosmovisiones que no se sustenten en lo occidental. Considero interesante y necesario para la región Latinocaribeña indagar sobre las relaciones que se pueden establecer con los estudios decoloniales para fortalecer el pensamiento crítico y las posturas políticas de la educación ambiental.

Por lo anterior, considero necesario que la EA sea feminista y decolonial para poder comprender que los conflictos socioambientales son tensiones sociales, políticas, económicas, culturales, étnicas y raciales, y que, por lo tanto, una EA de contenidos e intenciones solamente individuales y domésticas no propenderá mucho por una transformación en las relaciones entre seres humanos-naturaleza. También aclaro que no se puede pretender tener una sola postura de educación ambiental, ya que esta dependerá mucho del territorio, de las comunidades, de los conflictos socioambientales que se den en los contextos específicos, entre otras características, es decir, va a depender de dónde, para quien y por qué, sin embargo, sí es fundamental que se base en un pensamiento crítico y anticolonial.

La discusión desarrollada anteriormente permite observar la importancia de la formación de docentes y de la transformación y/o pertinencia de los currículos universitarios en el campo de la educación ambiental, de tal manera que puedan abordarla de manera transversal, interdisciplinaria y crítica; especialmente en aquellos programas de pregrado de formación de docentes, ya que estos estarían formando las futuras generaciones de docentes.

En este sentido, el trabajo de Sosa, S. B., Isaac-Márquez, R., Eastmond, A., Ayala, M. E., & Arteaga, M. A.[6] (2010) menciona que la falta de una definición clara por parte de las instituciones de educación superior, en el caso de México, lleva a que haya resistencias e inercias para el desarrollo de esta dimensión en el currículo y en la actividad docente, situación que propicia una educación fomentada en una visión reduccionista del ambiente, es decir, centrada en aspectos de conservación de la naturaleza, sin hacer énfasis en las cuestiones sociales, económicas y culturales. Una idea muy pertinente de estos autores, no obstante, su posición de la EA está en la educación ambiental para el desarrollo sustentable, por lo tanto, y comprendiendo la discusión presentada anteriormente, sería necesario y pertinente saber desde qué desarrollo sustentable están basando la educación ambiental.

Para cerrar esta discusión, con y entre autoras y autores, expongo una concepción de EA que puede ser pertinente para la intención de pesquisa. Michèle Sato e Isabel Carvalho (2005), exponen que la EA no es una tarea inocente libre de intencionalidad y propósito, ni se trata de enseñar a los niños cómo el mundo está yendo mal, ni lo está ocultando. La acumulación de conflictos, valores, culturas e idiosincrasias que se cruzan en esta parcela de realidad le da al medio ambiente un valor sobreestimado de complejidad epistemológica y un estado disciplinario de riqueza singular, ya que contiene una diversidad de intereses opuestos, ideologías contrarias, supuestos filosóficos divergentes, ética diversa y prácticas diarias muy desiguales y variadas. Esta heterogeneidad, por supuesto, no puede entenderse

[6] No encontré los nombres de las o los autores de este artículo, por ello solo nombro los apellidos.

a partir de la linealidad y asepsia de un modelo de pensamiento simplista estrictamente lógico-positivista que ignora subjetividades, significantes, intenciones e intereses

Relacionando esta discusión con la intensión de pesquisa, cabe resaltar que la corriente crítico-social, debido a sus posturas epistemológicas y políticas, sería uno de los ejes centrales de la investigación, además que va de acuerdo con la posición pedagógico-política de la investigadora. Corriente que se profundizara en el capítulo de los referentes teóricos.

3.2 Feminismos: mujeres organizadas exigiendo sus derechos

A continuación, presento ideas generales de algunas de las diferentes corrientes feministas que se han dado a lo largo de la historia, pues como menciona Nuria Varela (2008):

> A estas alturas de la historia lo que parece incorrecto es hablar de feminismo y no de feminismos, en plural, haciendo así hincapié en las diferentes corrientes que surgen en todo el mundo. De hecho, podemos hablar de sufragismo y feminismo de la igualdad o de la diferencia, pero también de ecofeminismo, feminismo institucional, ciberfeminismo…, y podríamos detenernos tanto en el feminismo latinoamericano como en el africano, en el asiático o en el afroamericano. (p. 11)

Es necesario aclarar que lo presentado en este subapartado corresponde a lo encontrado en cinco documentos específicos de la revisión general que se realizó para indagar sobre las corrientes feministas. Por un lado, se toma como referencia el libro publicado por Nuria Varela en el 2008 llamado: *Feminismos para Principiantes*, el artículo de Susana Gamba publicado en el 2008 titulado: *Feminismo: historia y corrientes*, el libro *Feminismos desde Abya Yala* de Francesca Gargallo publicado en el 2013, el libro *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala,* de Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa como editoras y el libro de *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina,* de Karina Bidaseca y. Vanesa Vázquez Laba como compiladoras.

En un primer momento, abordo los feminismos explicados por Nuria Varela y Susana Gamba, ya que corresponden a los feminismos iniciales que la historia del movimiento fue generando; en un segundo momento se aborda los feminismos mencionados por Francesca Gargallo en su investigación sobre los feminismos del Abya Yala (Latinoamérica) pues esta investigación tiene el propósito de centrarse en la producción académica de y sobre esta región, y para finalizar se expone la idea central de los feminismos decoloniales que se rescata de la Red de Feminismos Decoloniales, Karina Bidaseca, Vanesa Vázquez y Gabriela Pombo de los dos últimos textos mencionados en el anterior párrafo. Para ver lo que cada corriente propone ver el Anexo 5.

a. A modo de discusión: ¿Derechos para quién?

A partir de las diferentes corrientes encontradas, desarrollo unas reflexiones teniendo en cuenta sus convergencias y divergencias. Para esto, primero presento las ideas convergentes y divergentes, que se encuentran entre las corrientes mencionadas.

En la siguiente Tabla (6), como un primer análisis, agrupo las corrientes feministas de acuerdo con sus argumentos centrales. Es necesario resaltar que, aunque cada corriente se centra en propósitos diferentes, todas coinciden en una idea general: exigir la igualdad de las mujeres a nivel social, económico y político.

Tabla 6: Convergencias de las corrientes feministas.

CORRIENTES	CONVERGENCIAS
Radical, Igualdad, Equidad.	Feminismos que buscan posicionar a la mujer en el espacio público, laboral y académico.
Institucional, Académico.	Sus campos de acción son las instituciones gubernamentales, privadas, ONG y académicas, entre otras, estos feminismos buscan posicionar a las mujeres en estos estamentos, así como la creación de políticas públicas.
Ciberfeminismo	Busca la creación, la información alternativa y el activismo social a través del ciberespacio.
Ecofeminismo, Indígena, Comunitario, Decolonial, Marxista y Negro.	Coinciden en la articulación de los problemas naturaleza-mujer, a partir de la crítica al patriarcado, el colonialismo y el capitalismo, cuestionan el pensamiento colonizador sobre el Sur, la Naturaleza y la Mujer.

Nota: *Elaboración propia.*

A continuación, como un segundo análisis, presento la Figura 16 que muestra las divergencias entre las corrientes feministas. Como se puede observar las divergencias son respecto a las concepciones que tienen de: naturaleza, mujeres, articulación del patriarcado con el capitalismo y el colonialismo, corrientes epistemológicas.

Figura 16. Divergencias entre las corrientes feministas.



Nota: *Elaboración propia.*

Como se puede observar, la gran diversidad de feminismos refleja una variedad de posturas políticas e ideológicas al interior de estos movimientos, cada uno de ellos se han ido configurando de acuerdo con las denuncias y demandas que las mujeres han realizado y por la exigencia de sus derechos como personas. En general cuestionan, denuncian y se oponen al sistema de dominación y opresión patriarcal.

Estas demandas al ser contextuales y temporales van generando que el movimiento feminista tengas sus bifurcaciones y variaciones, por ello, es necesario, siempre, contextualizar las opresiones en contra de las mujeres. Así, por ejemplo, es muy diferente las luchas de las mujeres europeas, a las luchas de las mujeres latinoamericanas, centroamericanas y/o caribeñas, las opresiones y violencias que nos atraviesan son muy

diferentes. Otro ejemplo completamente válido también, es sobre las luchas de las mujeres de las grandes ciudades a las luchas de las mujeres en comunidades indígenas, o la lucha de las mujeres negras racializadas, lésbicas y mestizas a la lucha de las mujeres blancas. Por lo anterior no podemos hablar de un solo feminismo y no se puede imponer uno solo sobre el resto.

En este sentido podemos ver cómo Francesca Gargallo clasifica algunos feminismos como occidentales y no occidentales, los primeros también se pueden identificar como hegemónicos o anglo-eurocéntricos y han tenido una fuerte discusión por parte de los feminismos latinoamericanos, ya que

> Una de las críticas constantes hacia los feminismos hegemónicos es que muy poco problematizan las relaciones de poder y de dominación entre mujeres diversas. Estos poderes se pueden manifestar no necesariamente en formas abiertas de autoritarismo y de violencia, pueden traducirse como afectos maternales o posturas tutelares que dan como resultado la minorización de las mujeres subalternizadas por las condiciones sociales. (Red de Feminismos Decoloniales, 2014, p. 460)

Por lo anterior, es importante comprender, diferenciar y posicionarse al interior de los movimientos feministas, de acuerdo con los contextos de cada una y leyendo de manera crítica y reflexiva sus posicionamientos epistemológicos, teóricos y políticos.

De acuerdo con la Figura 16 sobre las divergencias entre las corrientes feministas y mi interés de pesquisa, puedo observar que los feminismos: *radical, liberal, de la diferencia, el institucional, académico y el ciber-feminismo,* se ubican en un tipo de lucha que no vincula o no se articula con la crisis ambiental o el deterioro de la naturaleza. Sin embargo, los feminismos: *indígenas, comunitario, marxistas y los eco-feminismos* relacionan en cierta medida la violencia entre la explotación y degradación de la naturaleza y las diversas violencias contra las mujeres, de tal manera cuestionan tanto al sistema patriarcal, como el capitalismo. Y que los feminismos decoloniales y negros traen a discusión los mecanismos de opresión y dominación que se construyeron a raíz del colonialismo, es decir el racismo y la colonialidad, cuestión que ninguno de los feminismos anteriores lo trabaja.

Analizando sus postulados, rescato las siguientes ideas generales del *feminismo comunitario, decolonial y del ecofeminismo:*

Sobre el Feminismo Comunitario, teniendo como principales autoras Adriana Guzmán (boliviana) y Lorena Cabnal (guatemalteca), rescato la categoría de territorio—cuerpo y territorio-naturaleza creada por esta última autora, la cual comprende que para des-patriarcalizar el territorio-naturaleza es necesario des-patriarcalizar el territorio-cuerpo, ya que este es el primer territorio que habitar por cada ser humano, (Cabnal, 2010). En este sentido se puede discutir, analizar y estudiar cómo el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo se ha instaurado en las formas de ser y las formas de relación entre seres humanos (sociedades) – naturaleza, para plantear nuevas formas de ser, nuevas formas de relación mujeres-hombres, mujeres-mujeres, hombres-hombres y nuevas formas de relación sociedades naturaleza.

En cuanto a los feminismos marxistas, negros y decoloniales de manera muy general, rescato la denuncia que hacen sobre los feminismos hegemónicos de imponer la categoría del género como la opresión de las opresiones, cuando otras categorías como raza, clase, etnia y orientación sexual también influyen en la opresión de otras mujeres no blancas y sobre la relación que existe entre patriarcado, capitalismo, colonialismo y racismo. Es decir, analizan que no solo el patriarcado domina y oprime a las mujeres, sino que estos otros sistemas de manera articulada, simultánea, e/o interseccional generan otro tipo de violencias hacia estas, por lo cual estos feminismos amplían su campo de visión y de análisis.

Comprendiendo toda la diversidad de corrientes feministas que existen y sus denuncias y demandas, es pertinente que estas atraviesen la formación docente, ya que sus teorías y epistemologías son la base para generar otras formas de ser no sexistas, no machistas. Así pues, es importante que la educación en general desde la escolar hasta la universitaria se transforme a fin de responder a estos retos y desafíos que la sociedad demanda, para ellos es importante la formación de docentes en temas de género, orientación sexual y feminismos, entre otros.

Como menciona Irene Martínez y Gema Ramírez (2017):

> Se reconoce la formación inicial del profesorado como un momento prioritario para sensibilizar y visibilizar las desigualdades de género normalizadas a través de la educación; y para poner de manifiesto la necesidad de transformación de lo individual y lo colectivo. (p. 87)

Así pues, si se pretende establecer nuevas relaciones entre los seres humanos (hombres, mujeres y otras formas de ser y de expresión) y la naturaleza, configurando nuevas relaciones sociedades naturaleza, nuevas formas de ser y estar en el mundo, es importante iniciar por la formación docente, formar sobre las desigualdades de género a docentes y todo el personal educativo, ya que, en la educación y en los espacios escolares se pueden estar legitimando y reproduciendo este tipo de violencias.

Estás misma autora menciona que unos de los instrumentos que puede permitir el cambio en las prácticas sexistas, sin una visión reduccionista de género, por parte de los docentes, es el currículo (Martínez y Rodríguez, 2017). Cuestión que también plantean María Consuelo Sánchez González, Gina Irene Villagómez. Valdés (2012), autoras mexicanas quienes menciona que:

> La estrategia prioritaria para cumplir con estos mandatos de equidad, es la incorporación de la denominada perspectiva de género en la educación superior para generar cambios culturales y organizacionales en centros educativos y de investigación. (p. 11)

Siendo el machismo una práctica aceptada culturalmente, que legitiman y reproducen todas las personas, se presentan en todos los espacios y actividades de las sociedades, entre ellas, la educación. En este sentido Valeria Sardí (2017) menciona la necesidad de estudiar los conocimientos que los profesores en formación construyen a lo largo de sus pregrados, en relación con los sujetos, contextos y experiencias por lograr una formación más igualitaria, en palabras de ella:

> De allí que analizar cómo los saberes son pensados desde los espacios curriculares y desde los sujetos nos permite establecer cómo se construye a lo largo del profesorado la trama epistemológica, ya sea en tanto epistemología feminista generizada o, bien, en tanto epistemología des - sexualizada (López Louro, 1990),

> donde se observan diversas operaciones: se borra o se visibiliza la dimensión sexo genérica o bien se la subsume al binarismo heterosexual obligatorio. Los discursos en torno a los saberes específicos de cada asignatura que explicitan lxs docentes en relación con sus áreas disciplinares y la relación con la perspectiva de género en las entrevistas que venimos realizando en el proyecto de investigación dan cuenta de ciertas disputas epistemológicas que entran en tensión con los saberes de lxs estudiantes y los saberes de género o generizados. (Sardí, 2017, p 3)

De acuerdo con lo anterior, es importante incorporar en la educación, en general, y específicamente en la educación superior para la formación docentes una perspectiva feminista transversal, que permita formar a las nuevas generaciones docentes en epistemológicas claras frente a la violencia, desigualdad e inequidad que sufren las mujeres, de tal manera que se puedan establecer nuevas formas de ser y nuevas formas de relación mujeres-hombres más igualitarias a nivel social, económico, político y cultural. Además, desde un feminismo decolonial, la formación docente no solo debería de fortalecerse con temas de género y feminismos, sino también propender por descolonizar los saberes que se enseñan en pro de una educación anticolonial, anticapitalista, antirracista y antipatriarcal.

3.2.A Ecofeminismos: las mujeres y la naturaleza

Siguiendo con la revisión bibliográfica de las corrientes feministas, se presenta a continuación las corrientes ecofeministas, es decir, como se pudo observar en los apartados anteriores, existen perspectivas tanto de EA como del feminismo que dialogan entre sí, de las corrientes más nombradas son las ecofeministas, por lo cual considere pertinente realizar una búsqueda bibliográfica de estas corrientes, de tal manera que me permitiera identificar aquellas ideas articuladoras de fondo que relacionan mujeres-naturaleza.

Además, como menciona Juan Rubio e Isabel García (2013):

> No se puede hablar del ecofeminismo como una unidad sino como diferentes variantes de movimientos feministas que establecen en sus propios fundamentos conexiones estrechas con la biosfera. (p. 77)

Es necesario aclarar que lo presentado en este subapartado corresponde a lo encontrado en cuatro documentos específicos de la revisión general que realice, por un lado, se toma como referencia el artículo publicado por Juan Rubio e Isabel García en el 2013 llamado: *El movimiento feminista en los años 80;* el artículo de Marta Pascual Rodríguez y Yayo Herrero López publicado en el 2010 y titulado: *Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro;* el artículo publicado por Alicia H. Puleo en el 2008 y titulado: *Libertad, igualdad y sostenibilidad, por un ecofeminismo ilustrado;* y el artículo de Bina Argawal publicado en 1996 titulado: *El debate sobre las relaciones de género y ecología, conclusiones desde Italia.* Para ver lo que cada corriente propone ver el Anexo 6.

a. A modo de discusión: la naturaleza de las mujeres y la feminidad de la naturaleza

A continuación, presento una discusión sobre aquellos postulados importantes a rescatar de algunas de las corrientes de acuerdo con el interés de pesquisa. Y posteriormente se presentan algunos argumentos de porque los planteamientos ecofeministas deberían de incorporarse al currículo universitario.

Como se plantee en el anterior apartado, existen diversas posturas frente a los ecofeminismos, por lo cual seguidamente (Tabla 7) agrupo las corrientes del ecofeminismo de acuerdo con sus argumentos centrales.

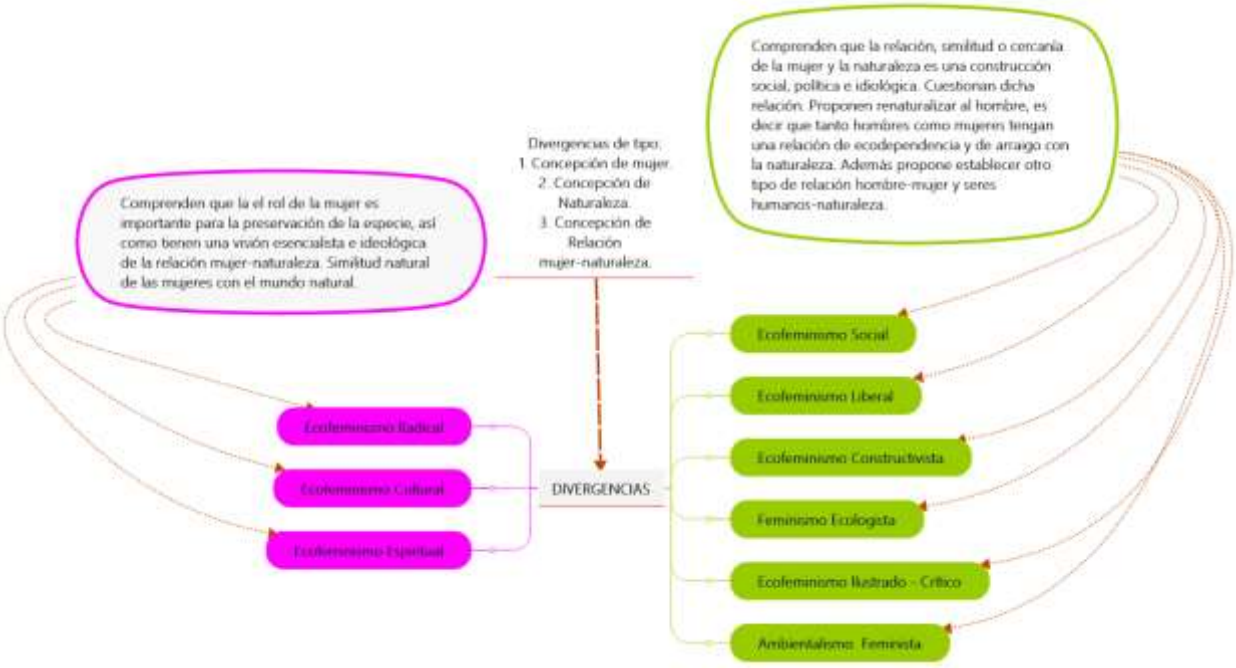
Tabla 7: Convergencias de las corrientes del ecofeminismo.

CORRIENTES	CONVERGENCIAS	IDEA INTEGRADORA
Radical, Cultural y Espiritual.	Visión esencialista e ideológica de la relación mujer-naturaleza. Similitud natural de las mujeres con el mundo natural.	La denuncia de la asociación que el patriarcado establece entre las mujeres y la naturaleza.
Social, Liberal, Constructivista, Feminismo Ecologista, Ilustrado y Ambientalismo Feminista.	Visión constructivista, social y política de la relación mujer-naturaleza.	

Nota: *Elaboración propia.*

Si analizamos la tabla anterior, podemos encontrar que hay una diferenciación de las ideas centrales entre algunos ecofeminismos, por esto, a continuación, presento la figura 17 que muestra las divergencias entre las corrientes ecofeministas.

Figura 17: Divergencias entre las corrientes ecofeministas.



Nota: *Elaboración propia.*

Como se puede observar en la Figura 17, las divergencias entre las corrientes, se establecen a partir de una idea diferenciadora que gira alrededor de la concepción que se tiene sobre la "cercanía" de la mujer con la naturaleza, es decir algunas corrientes se posicionan desde un esencialismo que concibe a las mujeres más cercanas a la naturaleza por el hecho de poder quedar embarazo y dar a luz una vida, al contrario de otras corrientes que dicen que esta relación no es natural, sino que es una construcción social.

Para Sherry Ortner (1979) en Helena Nogales (2017), las funciones reproductivas de las mujeres la vinculan con la naturaleza que también cumplen funciones reproductivas, esta lógica inferioriza a las mujeres por sus estructuras fisiológicas y biológicas, y, por tanto, se induce un modelo ejecutor de dominación. Por lo cual, es menester preguntarse por qué el

vínculo que se establece entre las mujeres y la naturaleza resulta significado de inferiorización. Elena Martínez (2017) menciona que:

> El origen de esta condición es el papel que ha desempeñado la concepción dualista ser humano/naturaleza. Como explica la filósofa ecofeminista Val Plumwood en Feminism and the Mastery of Nature (1993), el pensamiento occidental dominante se ha caracterizado por una concepción de la naturaleza humana pensada absolutamente fuera del ámbito de la naturaleza. La oposición se formula en términos de "razón", como sinónimo de "lo humano", versus "naturaleza". Dado que las relaciones entre los dos términos de la lógica dualista son siempre de poder, la racionalidad ha sido entendida como el dominio de un grupo que se autoconstituye como "la razón" o "la cultura" y que concibe como subordinados a la naturaleza, a lo material, a lo femenino, y a otras culturas supuestamente más cercanas a la naturaleza. "naturaleza" es el concepto clave dado que, dentro de esta lógica dualista, la naturaleza constituye el campo de exclusión múltiple en el que se ejerce control. (p. 145)

Así pues, el dualismo entre razón/naturaleza concibe a la razón por encima de la naturaleza, es decir es un par dicotómico jerárquico. Si a esta lógica se le suma la idea de que la mujer es más "cercana" a la naturaleza que el hombre, por ende, esta va a ser también, un campo en el que ejercer control. Esto deja entrever el pensamiento sexista detrás de la lógica dicotómica.

Por su lado, Vandana Shiva (2004) en Helena Nogales (2017) menciona que el dominio del hombre sobre la naturaleza y las mujeres se hace sobre la idea de considerar al *otro*, *el no yo pasivo*, ese *otro yo* se lo ve como lo externo al hombre y, por lo tanto, con características inferiores, expropiables y moldeables, la autora explica que en esta perspectiva el *otro* es distinto a uno, lo cual genera que se reconozca *al otro*, pero desde su inferioridad, una inferioridad construida a partir de categorías como género, raza, etnia, clase y orientación sexual, entre otras. De aquí la importancia de comprender que no es solo una categoría la que predomina sobre otras, como se comprende en los feminismos occidentales, sino que hay unas relaciones categoriales e interseccionales entre ellas. Categorías como raza y clase pueden afectar más a diferentes mujeres que la misma de género, comprender esto desde los feminismos negros y decoloniales es importante.

Respecto a la concepción de naturaleza Elena Martínez (2017) citando a María Luisa Cavana (2004) menciona que:

> Ser definido como "naturaleza" significa, entonces, ser una fuente o reserva vacía por sí misma de cualquier propósito y ser, por tanto, no sólo susceptible de ser utilizado y explotado para los fines de la "razón", sino que esta utilización o anexión es considerada como algo "natural". Este concepto dualista de razón no sólo va unido a lo masculino, sino más bien determinado por la identidad cultural del amo en contexto de clase, raza y género (Cavana, 2004). (p. 144)

De aquí la importancia de situarse de manera crítica y reflexiva frente a la concepción que se tiene de naturaleza y de mujeres, ya que dependiendo de su comprensión así mismo se construirán las relaciones entre ellas y con ellas. Así pues, si a la mujer se le concibe solamente como reproductora, cuidadora y sanadora, características que también se le pueden atribuir a la naturaleza, va a generar una visión deshumana y a-política de ellas, y que por ende desde esta comprensión se ordenará socialmente los roles de cada persona.

El estudio del vínculo entre mujeres-naturaleza que hacen los ecofeminismos deja entrever la importancia de la interseccionalidad, para Elena Martínez "los vínculos entre ambos nos sitúan ante un nuevo paradigma con matices propios, y recogen, a su vez, el legado de la interseccionalidad más completa dentro del movimiento feminista" (2017, p. 136), cuestión que debería de estudiarse y abordarse también desde la educación ambiental.

Comprendiendo lo anterior, y en una investigación realizada por Adelina Espejel-Rodríguez, Aurelia Flórez-Hernández e Isabel Castillo-Ramos (2014) sobre la EA desde una perspectiva de género en la educación superior en Tlaxcala, México, se concluye que:

> El presente trabajo ofrece información para que el aprendizaje de la educación ambiental pueda llevarse a cabo con perspectiva de género. De esta manera, se podrían dejar atrás ciertas creencias y estereotipos de género que dualizan los intereses y las inquietudes de hombres y mujeres por el cuidado ambiental, además para alejar una visión esencialista donde las mujeres "por naturaleza" son propensas a proteger la naturaleza y los hombres funcionan como "protectores" de las mujeres. (p. 36)

Por lo tanto, la educación, al ser una de las herramientas claves de las sociedades para su construcción y reproducción, debería de ayudar a construir sociedades sustentables en donde puedan existir otras formas de ser y estar no patriarcales, no racistas, no colonialistas y no capitalistas. La educación, en consecuencia, debería de cuestionar sus prácticas y discurso en pro de lo anterior.

3.3 Una discusión articulada. Educación Ambiental y Feminismos.

Teniendo en cuenta los apartados desarrollados anteriormente, sobre las corrientes que se han gestado en los dos ejes escogidos para desarrollar esta revisión bibliográfica: educación ambiental y feminismo, y de este último profundizar en los ecofeminismos rescato varías ideas generales. La primera idea es sobre las posturas teórico-políticas que los dos ejes desarrollan, como se pudo observar en las *convergencias y divergencias*, existen ideas, que se pueden decir de corte hegemónico e ideas de un corte más crítico político.

Por ejemplo, en el caso de la EA se menciona problemas ambientales, esta definición comprende que dichos problemas tienen la capacidad de ser resueltos, sin embargo, una idea más crítica de la situación comprende que dichos "problemas" son en realidad conflictos socio-ambientales, es decir tensiones de poder entre los diferentes actores que los componen, que por lo general son: el estado, las trasnacionales y las comunidades del territorio que lo habitan, tensiones y luchas que se dan en lo general por la obtención y/o protección de un elemento natural en un territorio determinado, lo anterior deja entrever la manera ingenua que se puede tener, una concepción reduccionista de la naturaleza y de los conflictos que se dan alrededor de ella,

En este sentido, Enrique Leff (2004, p. IX) plantea estos conflictos

> como una crisis de civilización: de la cultura occidental; de la racionalidad de la modernidad; de la economía del mundo globalizado. No es una catástrofe ecológica ni un simple desequilibrio de la economía. Es el desquiciamiento del mundo al que conduce la cosificación del ser y la sobreexplotación de la naturaleza; es la pérdida

> del sentido de la existencia que genera el pensamiento racional en su negación de la otredad.

El autor plantea la cosificación del ser y de la naturaleza como una de las principales causas de la crisis civilizatoria, en esta idea podemos encontrar un vínculo con los movimientos feministas, ya que plantea que no solo la cosificación de la naturaleza es parte de la crisis, sino la cosificación del ser, por lo cual se puede entender que se cosifica a hombres, mujeres, o a todas las formas de ser, esta idea dialoga con la colonialidad del ser que plantean los estudios decoloniales. Por lo cual podríamos interpretar que los sistemas de opresión como el patriarcado, colonialismo, capitalismo y el racismo deben de comprenderse de manera integrada y compleja para posibilitar nuevas formas de ser y de relacionarnos con nosotras-os mismas-os y con nuestro ambiente.

Otra idea con la cual no concuerdo es plantear una educación ambiental para el desarrollo sostenible, como ya se planteó en el apartado de discusión de este eje, esta propuesta puede estar en últimas a favor de un sistema económico y social que realmente no propenda por transformar las prácticas de transnacionales, gobiernos y de los seres humanos en relación con la naturaleza, no significa un cambio de proyecto social y político frente a sociedades sustentables, justas e igualitarias.

Por lo tanto, la EA que no está al servicio de la modernidad ni del capitalismo, debe configurarse como una herramienta de formación de las actuales y nuevas generaciones, una definición de esta cercana a la intención de esta investigación es la planteada por Frederico Loureiro (2012)

> "Entendemos que falar de Educação Ambiental é afirmar a educação de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológico seja seu cerne." [Entendemos que hablar de educación ambiental es afirmar la educación de una sociedad pautada por nuevas formas de civilización y sociedades, distintas a las actuales, en las cuales la sustentabilidad de la vida, la acción política consciente y la construcción de una ética que se afirme como ecológica sea su núcleo.] (LOUREIRO et al, 2002, apud LOUREIRO 2012, p. 100). (traducción propia)

Teniendo en cuenta lo que platea el autor, la EA debe propender por la transformación de las relaciones sociedades-naturaleza y debe ser crítica frente a la manera en la que se analiza y estudia, para posibilitar la construcción de criterios políticos, sociales y culturales en las, les y los estudiantes de tal manera que puedan tomar las mejores decisiones para su vida personal-colectiva y para la sustentabilidad de la vida en general.

Para Fabio Vieira

> A perspectiva do "envolvimento ambiental" advém de uma leitura de que, a priori, os referenciais na Educação Ambiental conduzem, de maneira bastante homogênea, à discussão sobre as possibilidades de conservação ambiental, nos mais diversos territórios. Essa matriz ratificada pelo pensamento moderno-colonial, a partir de uma lógica na produção do conhecimento em que há uma história única dos lugares e dos territórios, induz para que a Educação Ambiental sirva aos interesses dos segmentos hegemônicos que conduziram o planeta à degradação ambiental. [La perspectiva de la "participación ambiental" surge de una lectura que, a priori, las referencias en Educación Ambiental conducen, de manera muy homogénea, a la discusión sobre las posibilidades de conservación ambiental, en los más diversos territorios. Esta matriz ratificada por el pensamiento colonial moderno, basada en una lógica en la producción del conocimiento en la que hay una historia única de lugares y territorios, induce a la Educación Ambiental a servir los intereses de los segmentos hegemónicos que llevaron al planeta a la degradación ambiental. (Pessoa, 2018, p. 319) (traducción propia)

Lo anterior me llama la atención, pues se puede entender cómo el pensamiento colonial puede estar atravesando la educación ambiental, de aquí la importancia de tener un pensamiento crítico y posicionamiento político que permita identificar como las epistemologías y teorías occidentales o del norte global están permeando de manera hegemónica los procesos del Sur, invisibilizando sus epistemologías y problemáticas contextuales, y, por lo tanto, haciendo imposible su avance.

Además, y para el caso de las corrientes del feminismo y el ecofeminismo, y en relación con mi interés de pesquisa, pude observar algo similar, existen aquellas corrientes que realizan sus posturas solo desde un cuestionamiento y un enfrentamiento al patriarcado, sin relacionarlo con el capitalismo y/o colonialismo. Y existen aquellas posturas que no desligan estos tres u dos sistemas opresores en sus análisis. Es decir, existen corrientes que

comprender la relación entre las violencias que sufren las mujeres con las violencias ejercidas contra la naturaleza, como ya se planteó en el apartado de discusión de ambos ejes (feminismo y ecofeminismo) algunas corrientes se sitúan desde una visión esencialista y naturalista de la "cercanía" de la mujer con la naturaleza y otras optan por comprender qué dicha "cercanía" es una construcción social, por lo cual influyen también en los roles que se imponen a las mujeres.

Sin embargo, no encontré aportaciones directas o explicitas de los feminismos o ecofeminismos a la educación ambiental más allá de lo propuesto por Alicia Puleo (2005) quien menciona que la educación ambiental predominante no se halla libre de los marcos conceptuales que reproducen dualismos opresores, comprendiendo estos como aquellos dualismos jerárquicos en donde, por un lado, se adscriben características nobles y de belleza, y en su extremo, lo contrario. Por lo cual se establece quien o que predomina sobre quién o qué. Pensemos un poco en los dualismos: Blanco/Negro, Bello/Feo, Fuerte/Débil, Activo/Pasivo. En esta idea, la autora, menciona que la educación ambiental hegemónica no superaría un examen crítico feminista, ya que puede estar reproduciendo los dualismos vinculados al par Cultura/Naturaleza o la Razón/Emoción, y que, por lo tanto, esta educación desarrolla, legitima y reproduce profundos juicios androcéntricos. Por lo anterior, aquí emerge un vacío teórico, práctico y social a investigar en el campo de la educación ambiental.

En consecuencia, para algunos postulados feministas no se puede pretender enfrentar el patriarcado sin comprender su vinculación con el capitalismo y o el colonialismo, en donde todos ejercen opresión y violencia contra las mujeres y la naturaleza. Por ello, y como se vio en el apartado correspondiente, existen corrientes que cuestionan el colonialismo que ha generado la construcción de categorías excluyentes como el género y la raza, es decir no solo cuestionan el patriarcado y el capitalismo sino también el colonialismo y la colonialidad, en este sentido como dice Walter Mignolo (2014):

> La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entrenamiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo descolonial es la sanación de la herida y de

> viciosa hacia el "querer tener" desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para re-aprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de AmawtayWasi. (p.7)

Según lo anterior, el des-aprender para re-aprender es algo que debe ser considerado desde la Educación, por lo tanto, es fundamental que desde la universidad y en especial desde el currículo de la formación de docentes, se incorpore una EA con una perspectiva feminista y decolonial que rebata aquellos esencialismo e ideas violentas de la colonialidad, racistas, capitalistas y patriarcales. En este sentido Andrea Benavidez, Valeria Diez, Victoria Galoviche, Paula Mavrich., Mariana Guerra, Franco Pirán, & Gabriela Bazán (2018) realizan una investigación con docentes universitarios y exponen que:

> Los posicionamientos epistemológicos son el cimiento desde el que docentes entienden y posteriormente conceptualizan —objetivan— los contenidos conceptuales —formales u ocultos— en las planificaciones de las asignaturas. En cuanto a los posicionamientos mencionados, observamos que principalmente refieren a cuerpos teóricos que comprenden la colonialidad, postcolonialidad, feminismos y la reconstrucción epistémica de la historia del género. (p. 106)

Lo anterior deja entrever que de acuerdo con las posturas epistemológicas que los y las docentes tengan frente a las educaciones ambientales y a los feminismos, van a plantear discusiones con sus estudiantes. De aquí la importancia de estudiar qué ideas epistemológicas se podrían plantear al currículo que comprendieran una formación ambiental, decolonial y feminista de cara a la sociedad latinoamericana y caribeña.

3.4 ¿Cuáles son las concepciones de educación ambiental de las mujeres participantes?

Una vez hecho el recorrido por las corrientes de educación ambiental y feminismos, presento en este subcapítulo las concepciones que cada una de las coinvestigadoras concibe como educación ambiental. Para esto se realizó un ejercicio creativo en donde por medio de una construcción individual de un collage, cada una exponía en dos momentos las concepciones de EA que hemos tenido, la primera al lado izquierdo pusimos la concepción inicial de EA que tuvimos y al lado derecho la concepción de EA que tenemos en la actualidad.

De tal manera ver si esta ha cambiado, identificando, así como fue el caminar de unas concepciones a otras.

Este ejercicio creativo se hace con el propósito de conocer las concepciones de educación ambiental que las coinvestigadoras hemos tenido y tenemos en la actualidad, o sea, conocer en que mar de corrientes y perspectivas estuvimos y estamos navegando en la EA, de tal manera que podamos identificar las convergencias y divergencias que tenemos alrededor de la EA y desde aquí realizar el proceso de coteorización. A modo de analogía, propongo un estado del arte personal, es decir, el estado del arte de nuestro sentir-pensar-hacer de la EA y su proceso de cambio y de transición de una concepción inicial a una concepción final de la EA.

El ejercicio se hizo virtualmente, en dónde todas nos conectamos por medio de la plataforma Zoom, y cada una desde una computadora fue construyendo los collages, al finalizar los compartíamos en pantalla y explicábamos el significado de las imágenes. Recuperé de sus explicaciones los siguientes párrafos para poder sistematizar las concepciones de todas.

Karina

A continuación, se muestra el collage que Karina construyo.

Figura 18: Concepción de educación ambiental, un antes y un después, de Karina. Representado en un Collage



Para Karina, la EA realizaba varias actividades en pro de un mejor consumo, entre ellas: campañas de reforestación, celebración de días ambientales, promovía el reciclaje, el reducir el consumo, así como el reparar, recuperar y rechazar productos innecesarios o de un solo uso. Hoy en día ella identifica que era un discurso verde, clasista blanco, que no cuestionaba los privilegios, haciendo que fuera una EA romantizada y punitiva, la cual culpaba a las personas que no tenían los comportamientos adecuados para no contaminar el plantea. Además, en esta concepción de EA las personas eran ajenas a la naturaleza y el Estado hacía campañas intervencionistas, jerárquicas y descontextualizadas en los territorios.

Karina expone el ejemplo de campañas para proteger el ajolote o especies en riesgos o peligro de extinción o campañas para reforestar terrenos que se hacen "desde afuera" o sea sin tener en cuenta las relaciones comunitarias, sus economías o incluso las dinámicas de los ecosistemas. En sus palabras:

"Está muy cabrón, porque si buscas espacios que manejan este discurso verde, pues, te das cuenta de que están elitizados, son super caros y es banda (gente) super clasista y blanca, que tienen esas prácticas, es decir, que no cuestionan sus privilegios, no es lo mismo vivir en la periferia (CDMX) que vivir ahí en el centro a lado de Huerto Roma, porque al final ¿quién puede pagar ese tipo de rentas? O sea en el centro …… las personas que viven en la periferia tienen que desplazarse al centro para trabajar y apenas si tienen tiempo… y caen en la crítica de que esa gente no se cuida porque come muy mal… pero wey no les da tiempo, que día tienen para descansar… a veces se deja de lado las desigualdades sociales dentro del discurso verde y todo esto está dentro del ecocapitalismo o el capitalismo verde y también esto, quien tiene el capital para invertir en proyectos verdes, o sea como que son los mismos, blancos, privilegiados, etc."

Actualmente, Karina concibe a la EA como una estrategia para que grupos minoritarios exijan justicias sobre los que tienen el poder económico. Además, piensa que todas y todos deberíamos tener acceso al disfrute de la naturaleza y no ser esto algo de pocas personas que tienen privilegios. Una EA que comprende la opresión que hace el sistema económico sobre la naturaleza, en donde se ejecutan varios mecanismos de opresión como el despojo para poder explotar los recursos naturales. Y que además es crítica respecto a propuestas como el capitalismo verde. Metodológicamente, esta EA es horizontal y no jerárquica y tiene diversas metodologías participativas para su ejecución.

En sus palabras: "creo que el despojo se deja de lado, porque predomina todo el discurso blanco occidental… la justicia se va hacia el lado donde pesa más, y pesa más lo monetario"

Malti

A continuación, se muestra el collage que Malti construyo.

Figura 19: Concepción de educación ambiental, un antes y un después, de Malti. Representado en un Collage



Para Malti, la EA hacía hincapié en la reforestación y era una EA sin un conocimiento aplicado, pues, muchas veces la reforestación que realizaban en sus estados era la inadecuada para los territorios, los ecosistemas y el tipo de suelo en los que se hacía. Además, era una EA culpígena, en dónde quien no reciclaba se le culpaba de contaminar el planeta, es decir, se hablaba de la huella ecológica desde una visión culpígena. Hacía énfasis en el reciclar, rechazar y recuperar; en el uso de las bicicletas como medios de transporte que no

contaminan y en campañas para no usar fuego en lugares naturales. Una EA que hablaba de la perdida de las especies, de los objetivos del milenio y de los estatutos institucionales.

Además, Malti expresa: "la educación ambiental hacia los niños es culpígena, nos enseñan a apuntarnos con el dedo, quien hace más o quien hace menos, de acuerdos a perceptos que no tienen nada de mención política, …, porque cuando llegas a problemas realmente serios por los recursos no hay a quien apuntarle, porque son ricos, empresarios y ahí cómo volteas el discurso para señalar al verdadero "culpable" o responsable de la problemática"

En la actualidad, Malti concibe la EA desde un enfoque comunitario y saludable, la cual es crítica y discute la toxicología que hay en los productos que consumismo y que es parte del capitalismo. Por lo cual concibe que la EA debe ser anticapitalista y no blanqueada en donde haya una mayor perspectiva de las diferencias y los privilegios. Metodológicamente, esta EA se hace desde la participación activa comunitaria, comprende que las investigaciones de escritorio poco encajan con la realidad y que no deben ser intervencionistas de ahí la importancia de la participación y la co-creación. Expresa: "soy una sola con los dos temas, porque se entrecruzan y porque lo veo desde una perspectiva de derechos humanos" (ambiente y feminismo).

Mara

A continuación, se muestra el collage que construí.

Figura 20: Concepción de educación ambiental, un antes y un después, de Mara. Representado en un Collage



La concepción de EA que tuve inicialmente es bastante ecologista y biologicista, en donde las personas quedan por fuera de la naturaleza. Una EA que hacía énfasis en la reforestación, el reciclaje y en concientizar a las personas de las problemáticas ambientales quienes eran igualmente responsables de estas, es decir, se culpaba a todas y todos por igual, además era una EA institucional, es decir que obedecía las declaraciones de la ONU o PNUMA.

También evidencio en el collage, al lado derecho, la imagen de hombres blancos y burgueses discutiendo por bienes naturales que los ven como recursos, generando situación de guerra por el control de tierras. Además de criticar las jerarquías de clases sociales en donde la repartición del capital por la explotación de los bienes naturales es extremadamente desigual, y la repartición de la solución a los problemas y a la crisis ambiental es igualitaria.

Respecto a la culpa expreso: "cabe reflexionar como se maneja la culpa respecto a lo ambiental y sería interesante analizar cuantos copiamos de esa culpa, por ejemplo dependiendo de nuestro sexo-género, que tanto asumimos esa culpa frente a lo ambiental, o desde las diferentes clases como se asume esa culpa, o sea, no sé si alguien rico sentirá culpa por lo ambiental o solamente nos meten la culpa a los pobres, la culpa por ser pobres… habría

que hacer una diferenciación en las responsabilidades y también una diferenciación respecto a las estrategias de solución y el aporte a estas"

Actualmente, pienso que la EA debe criticar el modelo económico hegemónico capitalista, además de comprender el colonialismo y la modernidad/colonialidad como proyectos políticos para despojar a Latinoamérica y el Caribe de sus recursos naturales y fuerza de trabajo, o sea empecé a comprender que la riqueza del norte-occidente y la pobreza de Abya Yala se debe a sus proyectos colonizadores.

Esta EA es consciente de la relación entre lo personal y lo colectivo, entre lo familiar y lo comunitario, entre la comunidad y el estado, y entre lo local y lo global. Metodológicamente, la EA es participativa, comunitaria y una estrategia para formar personas con una posición política clara y crítica frente a los conflictos socioambientales que se dan. Sin embargo, me pregunto sobre la relación entre el patriarcado y el capitalismo; y cuestiono un posible esencialismo en el pachamamismo, cuestiones que debo profundizar. Por otro lado, también veo la relación entre el estado, ejército y transnacionales, y como en muchos territorios el ejército y por ende, el estado no está para proteger a las comunidades de sus naciones sino a las empresas y transnacionales que llegan a violentar la naturaleza y las comunidades.

Karla

A continuación, se muestra el collage que Karla construyó. Dejé de último a Karla, ya que su visión es particular a las de las demás, para ella la EA siempre fue crítica, en términos de cuestionar y denunciar el sistema económico capitalista, por lo cual en su collage podemos ver que no hay un antes y un después.

Figura 21:Concepción de educación ambiental, un antes y un después, de Karla. Representado en un Collage



Karla siempre tuvo una visión crítica de la EA y de la vida, pues desde chica su Mamá y Papá fomentaron esto a partir de lecturas críticas y reflexiones familiares. Para ella la EA denuncia los discursos ecológicos, clasistas, racistas, eurocéntricos e individualistas, así como el elitismo que se da dentro de la EA, en donde se ve a esta como un producto que producir y consumir. En su collage hace burla a expresiones individualista como: "la paz está en ti", por lo cual denuncia el romanticismo y la espiritualidad romantizada ligada a la naturaleza y el individualismo desconectado de lo comunitario, en su collage ironiza el Chacra de la Sexualidad en analogía al reciclaje como centro de la EA.

Comprende la Unión Europea como un conglomerado bélico de despojo que se enmascara con un discurso de energías renovables y, por lo tanto, esta EA es consciente de la militarización, el despojo y la violencia hacia pueblos y mujeres por apropiarse de los recursos de la naturaleza. Crítica, por ejemplo, el ver otros territorios como expropiables para el capitalismo, como la luna como negocio. Metodológicamente, la EA educa desde modelos de enseñanza comunitaria, social, colectiva e integral.

Por otro lado, Karla crítica el elitismo de la EA, sin embargo, no ha encontrado las críticas formales dentro de la academia que se tienen que hacer sobre ese elitismo de la

educación ambiental, cuando por ejemplo en algunas organizaciones ambientales se realizan curso a niñas, niñes y niños para "conectar con la tierra" con altos precios que dificulta su acceso y que además no dan becas a familias con menos recursos. Entonces el discurso verde se vuelve un negocio. En sus palabras: "yo tengo muchos conflictos con el Huerto Roma Verde… tienen un curso para niñas y niños adinerados para trabajar con la naturaleza y conectar con la tierra, que es muy bonito, pero es carísimo, no dan becas a niñas y niños con menores recursos y es un negocio, o sea el discurso verde se vuelve un negocio para estos espacios, entonces es bonito el espacio en términos estéticos, y si llega a haber gente muy chida ahí, pero es mínima, porque predomina su clasismo y racismo en su mirada ecologista, está cabrón"

En sus palabras, nos comenta una situación: "en la mañana mi hermana me compartió un Twitter de una chava que este fin de semana fue al huerto roma verde, y vio una actitud bien clasista por parte de los directores del huerto con una familia de origen campesina que llegó a vender tlacoyos y traían platos de unicel porque se les habían acabado los platos reutilizables porque la gente se los llevaba para comer su tlacoyo, y pues llegó mucha gente, entonces la chava va poniendo (en Twitter) que los empezaron a agredir porque ¿cómo era posible que utilizaran unicel?, y dice que fue super molesto como los agredieron y se pusieron tan nefastos, en vez de ellos solucionar el tema, en vez de pensar, me salgo y voy a comprar unos platos de fécula de maíz, fue nefasto ver el discurso ecológico tan clasista y que ella sabe que ya el Huerto Roma Verde se caracteriza por ese clasismo que llega a tener, aparte son puros hombres y mujeres blancas y extranjeros dirigiendo todo y toda la gente vendedora, mujeres y hombres morenos, más bajitos, de otras condiciones desiguales y económicas, llegaron a rentar esos espacios de tres mil pesos para poder vender el fin de semana, entonces critica estas actitudes por parte de quienes dirigen."

"La educación ambiental debería de ser un derecho y se está convirtiendo en un producto del mercado privatizado, por espacios tomados para un supuesto beneficio de un barrio o de una parte de la ciudad y se vuelve elitista, se cobra para entrar, se renta para eventos privados, se le cede a empresas que promuevan sus productos bajo el discurso de

empresas socialmente responsables y en realidad no están cambiando nada, ni estás dando una vinculación comunitaria, sino individualistas, racistas y clasistas, si está cabrón"

"Yo veo que, en la educación ambiental, hay gente como muy ideática, fanática e intolerante, como cuando te metes a una secta religiosa, desde una mirada clasista y racista con la educación ambiental, … Los discurso de odio del clasismo creo que es a lo que más fuerte nos vamos a enfrentar en la educación ambiental, porque si está muy fuerte en el fascismo, en el ecofascismo, entonces yo creo que eso es lo que está justificando la privatización de muchos espacios y a eso le sumas que estos ecofascistas son remachistas, entonces ¿!Qué combinación!?, está más tremenda. Yo de repente quiero apostarle a la educación más incluyente, con lenguaje incluyente, no sexista, una educación ambiental que incluya todo esto, anticolonialista, dejar de copiar lo que funciono en Holanda que no es México y contextualizar, creo que ese es el reto que tenemos, contextualizar todo, es por ahí y no por esta onda de los pachamameros, que además de que despojan los saberes de los pueblos, los vuelven curso de coaching"

Concluyendo los análisis.

Durante el ejercicio de discusión de los collages, emergieron varias ideas a reflexionar. Una de ellas hace referencia al clasismo en las personas que hacen educación ambiental en lugares urbanos como los huertos, es donde se reproduce una EA romántica, aparentemente solidaria, cuestión que criticamos pues no solo basta tener un posicionamiento político crítico frente al capitalismo, el consumismo y el extractivismo, etc., si a nivel personal, interpersonal y local reproducimos una lógica de clases, en donde se tiene una actitud punitiva con personas, grupos y comunidades empobrecidas, pero esta misma actitud desaparece para señalar a quien tiene poder económico y poder en la toma de decisiones. Es decir, se excusa a "los de arriba" mientras se señala a "los de abajo". Una idea que va muy relacionada con la falacia romántica de reproducir un discurso en donde todas, todes y todos son igualmente responsables de los conflictos socioambientales y por ende igualmente responsables en su solución.

Si bien, son ideas que se han discutido desde la justicia ambiental o el ecologismo de los pobres no puede quedarse en una denuncia a nivel social, sino que debe trascender lo personal, es decir el clasismo que se reproduce en los ambientes interpersonales universitarios, escolares, investigativos, urbanos comunitarios, rurales comunitarios, etc. Ideas como "prefiero leer los libros físicos que virtuales porque me gusta como huelen los libros"; o actividades como los cursos ambientales que se ofertan con precios desbordados; o "espacios comunitarios" en donde la exigencia del "reciclaje" se pone al cien por ciento; son cuestiones que se deben abordar en los microespacios de la educación ambiental, de ¿qué sirve denunciar el capitalismo si reproducimos un clasismo a nivel interpersonal?

Además, estos grupos clasistas que adoptan el discurso de un capitalismo verde y lo desarrollan en una educación ambiental clasista terminan reproduciendo lo mismo que pretenden transformar, en este sentido, es fundamental cuestionar el clasismo (es decir, no solo el capitalismo) en las prácticas de la educación ambiental entre los grupos activistas, académicos, comunitarios, investigativos, etc. Preguntas como: ¿cómo se reproduce el clasismo en los espacios de educación ambiental? Serían importantes investigar para pensar y hacer una educación ambiental más justa e igualitaria.

Otra de las ideas que emergieron a partir de los collages estuvieron alrededor de la toxicología capitalista, es decir, de los tóxicos que llegan a nuestros cuerpos a partir de los productos que consumimos y que nos enferman, y que están presenten en productos como toallas higiénicas, juguetes para niñes y alimentos, un capitalismo que no piensa en la salud ambiental, un capitalismo que nos enferma y nos ofrece la medicina que "aparentemente" nos cura.

A nivel metodológico todas las coinvestigadoras coincidimos en que la participación comunitaria, horizontal, de procesos de cocreación, en contra posición, al intervencionismo "salvacionista" que muchas veces hacen la ONG, las universidades, etc., cuanto llegan a las comunidades, escuelas, grupos, etc. La educación ambiental debe contemplar a las comunidades y sus voces para hacer educación ambiental y no llegar desde un lugar

jerárquico investigativo academicista que poco logra influenciar en las realidades contextuales.

Cómo podemos observar, las coinvestigadoras han apropiado y construido diversas concepciones de educación ambiental, tres de las cuatro investigadoras iniciaron con una educación ambiental convencional, tradicional o conservadora. Sin embargo, después transitaron sus concepciones a unas más críticas, en donde critican, cuestionan y denuncian por lo menos, el sistema económico capitalista.

De igual manera, al revisar los collages construidos por las coinvestigadoras, podemos ver que 3 (collage de: Malti, Karina y Mara) de los 4 collages, evidencian una concepción inicial de educación ambiental conservadora (lado izquierdo de los collages) que luego fue transitando a una concepción crítica del capitalismo y del colonialismo y la colonialidad (lado derecho), lo cual nos permite reflexionar si dentro de la escuela y la universidad existe una comprensión crítica de la educación ambiental desde un inicio o si esta comprensión llega de manera tardía y extra-universitaria en la formación de las coinvestigadoras. Entonces podemos preguntarnos ¿Qué educación ambiental se enseña, discute y práctica en las escuelas y universidades?, ¿Qué tan denunciante y crítica son las educaciones ambientales que se enseñan en las escuelas y universidades?, ¿Hacia dónde debe caminar la educación ambiental para que logre denunciar el capitalismo, el racismo y el patriarcado?

Si bien, esta investigación doctoral se enmarca en la EAC y la EAD corrientes que se desarrollan en Brasil, las concepciones y denuncias de las coinvestigadoras dialogan con el carácter crítico y decolonial de estas. Es decir, aunque tres de las participantes no conocían estas corrientes, se puede establecer un dialogar al tener en común estas denuncias.

3.5 ¿Cuáles son las concepciones de feminismo de las mujeres participantes?

Una vez hecho el recorrido por las corrientes de educación ambiental y feminismos, presento en este subcapítulo las concepciones que cada una de las investigadoras conciben como educación ambiental. Para esto se realizó el mismo ejercicio creativo de los collages.

Malti

A continuación, se muestra el collage que Malti construyó.

Figura 22: Concepción de Feminismo, un antes y un después, de Malti. Representado en un Collage.



Malti explica en su collage que comenzó con un feminismo institucional de la ONU, que promulgaba los objetivos del milenio y que estaba representado con Emma Watson. Hoy en día piensa que son cuestiones blancas, es decir, comprende que inicio en un feminismo blanco. También nos comenta que lo que realmente la atravesó para llegar a los feminismos fue estar en una relación violenta. En sus palabras:

"Realmente lo que me atravesó después, en cuestiones de feminismos, fue cuando tuve una relación muy violenta y pues empecé a buscar respuestas, quise hacer una tesis de esto, pero ni siquiera fue aceptada en la facultad en donde estaba, era un análisis de las violencias en las relaciones de pareja, quería replicar un estudio del Instituto Politécnico Nacional, pero al comité de ética no le gusto porque preguntaba sobre prácticas sexuales, entonces eran super conservadores, no sé ahora, nunca pasó y tuve que cambiar el tema. […]

Continuando con lo de los feminismos, empecé a buscar respuesta a lo de la relación violenta y empecé a juntarme con mujeres, en círculos de mujeres en donde se ponía en cuestión lo que nos pasaba y fue doloroso, porque empezaba a ver todo con ojos de dolor y todas las violencias que nos atravesaban en todos los espacios, como con la tesis y otras cuestiones, luego me empecé a acercar a estudios de ciencia con perspectiva de género por medio de una doctora que trabajaba con mujeres y tóxicos en la leche materna, y me interesó, y empecé a relacionar los temas de ecotoxicología con cuestiones de género, ya que estábamos expuestas a estas sustancias y empecé a enriquecer la visión de las ciencias ambientales desde dónde me la habían enseñado.

Ya cuando me gradué, me empecé a meter más en educación popular, en círculo de mujeres, círculo de lecturas, en el activismo, en trabajo con mujeres, con cuestiones artísticas, en las marchas, cuando éramos como 50 mujeres solamente aquí en San Luis y todos nos veían raras y nos decían las feminazis, éramos la única colectiva aquí en San Luis Potosí y empecé a deconstruir muchas cosas, pero también me topé con la realidad del feministometro y empezaron otro tipo de experiencias. […]

También empecé a reflexionar lo que era recuperar los temas de mi carrera, es decir, incluirlos en los espacios feministas en los que estaba, porque en ese entonces había muchas con perfiles de abogacía o ciencias políticas y sociales, empecé a llamar la atención porque asumían que era abogada y pues no. Me empezó a gustar lo de las luchadoras sociales, por eso puse a Bertha (Cáceres), o sea el papel de ser mujer dentro de las luchas ambientales y el uso de la tierra, las propietarias de la tierra y también quienes hacían el trabajo de campo; y empecé acercarme también a los estudios de esta investigadora de leche materna, de la exposición a tóxicos, o sea que por los roles de género estábamos expuestas a otros factores que atentaban contra nuestra salud. Y me empezó a impactar que nadie te volteaba ver, porque estaban desde la perspectiva usual, pero nadie entrecruzaba los temas (feminismo, ambiental), por ahí me empecé a meter. Y ver los temas de las violencias dentro del gremio de los y las ambientólogas, y las científicas y científicos ambientales o de las personas que nos dedicamos al medio ambiente, y como no hay espacio para nosotras, nos usan nada más para la simpatía, para dar cursos, como no creen que somos profesionistas, como creen que

no podemos tener puestos de autoridad, como ser coordinadora, por ejemplo, en el sector industrial era algo que no podía imaginar porque eso era de hombres, y como todo en lo ambiental son puros regaños y puras sanciones pues tenía que ser un hombre no, y ya.

Por ahí empecé a abrir los ojitos, pues que también entre mujeres podemos hacer cosas, por ejemplo, coincidir en este espacio (el proceso de coteorización)*, por eso yo estaba tan contenta cuando las encontré, porque supe que hay otras mujeres como yo que tienen una formación en ciencias de la tierra o ambientales o educación ambiental y que están atravesadas también por los feminismos. […] Y salirnos un poquito, de lo que aquí era cerrado, bueno aquí era como un poco cerrada la praxis feminista, bueno así la sentía o veía yo, pero hoy por hoy, por ejemplo, en la marcha pasada ya me di cuenta de que morras o colegas ya se están metiendo en los temas, yo creo que también es una cuestión de ir aperturando los temas y de que las mujeres dejemos el miedo a nombrarnos feminista. Yo me acuerdo de morras que me decían "ah eres feminazi" pero, así como entre burla y en serio, y que ahora siento mucho orgullo, no. Pero que también me atraviesan otras cuestiones, por ejemplo, una amiga, que es colega, me decía "es que como le haces, yo apenas estoy entrando a esto del feminismo, o sea de que está bien y que está mal, tú que llevas más tiempo", y yo así de esto no se trata de eso, no te voy a aleccionar, ni te voy a decir que te atraviesa y que no, o sea, porque justo aprendí eso de estas experiencias yo lo único que te puedo aportar es lo que una vez me dijeron y es que los feminismos es un traje que a cada una le queda a su manera simplemente no dejes que el privilegio te nuble y pues ya dale desde donde tú puedas, desde tu trinchera y pues empodérate o lo que tú quieras, que aunque no nos guste esa palabra, simplemente toma tú las riendas de lo que quieras o a lo que te quieras sumar en esta lucha social y pues en esas estoy.*

Y me sigue costando definirme como feminista, por todo lo que pasó después de que me metí al activismo, pero si pudiera decir que soy ecofeminista y que no me funcionó el feminismo radical. Y también podría decir que en lo ambiental me gusta nombrarme científica ambiental y también educadora ambiental, pero me gustaría formarme más como educadora ambiental popular […] Quiero desarrollar una maestría en educación ambiental con otras perspectivas, (educación, feminismo, ambiental) y yo tengo ganas de integrarlas y de

abordarlas de esa manera porque es muy pertinente, porque ya de por sí las problemáticas socioambientales son bastante complejas y ya, y no se pueden atender desde una sola mirada."

Karla

A continuación, se muestra el collage que Karla construyó.

Figura 23: Concepción de Feminismo, un antes y un después, de Karla. Representado en un Collage.



Este collage representa mi transitar en el feminismo, empezamos abajo y a la izquierda (risas), ¿por qué abajo y a la izquierda? Por el levantamiento zapatista en el 93 o en el 94 si mal no recuerdo, con la ley revolucionaria de mujeres que salió en abril. Entonces pongo esta imagen de varias mujeres representándome a mí misma por etapas, entonces de niña me enseñaron mi mamá y mi papá que yo tenía que estudiar mucho porque era lo más importante, entonces de niña me devoraba los libros, me iba a la biblioteca, era una ñoña a los 6, 8 años de edad, y en mi escuela había unos libro super padres y bonitos de historias en donde te decían que si quieres salvar a las aves pasa a la página tal, si prefieres descubrir en donde está el laberinto pasa a la página tal, y ese tipo de encuentros me encantaba. Yo estaba en una escuela aburguesa privada, me metieron ahí, porque era una escuela activa, con estos modelos de educación alternativa y tenía unos libros increíbles carísimos, que yo no tenía y me encantaban, entonces me enseñaron eso de chica.

Pero luego hay un parte agua, en donde primero muere mi mejor amiga Michel cunado teníamos 10 años de edad, y para mí me hizo darme cuenta de que las niñas también podíamos morir, pensaba que solo los viejitos podían morir, ahí me cambia el sentido de la vida y de la muerte, cuando estábamos en 4 de primaria. Y ese año de 1993, fue caótico, porque se inventan lo del chupacabras, porque mataron a Colosio (candidato a Presidencia de la República por el Partido Revolucionario Institucional)*, porque sale lo del movimiento zapatista, porque se muere Kurt Cobain, porque era mi icono favorito de la música, del grupo de Nirvana, entonces yo colapso, ahí se me va la mirada de niña inocente y descubro que el mundo es una mierda, así a los 10 años, qué onda con el mundo. Y a los 12 años me deprimí, ya era una niña deprimida, porque era super sensible, me empecé a preocupar por la tierra, por los pueblos indígenas, y creo que todo el problema también se lo debo a Lenin y a Marx porque era los libros que me encontraba en la casa, había muchos libros de socialismo y de repente yo en la secundaria me puse a leer esas cosas que no entendía.*

Entonces de repente empecé a hablar yo de marxismo y de rollos políticos y entonces llegué a la prepa, con una angustia por el mundo, muy interesada en la política, me ponía a leer el periódico todos los días, o sea yo tenía 16 años y ya me iba a las marchas de la huelga del 99 de la UNAM, yo a los 16 años pensaba que el mundo está perdido, todavía no hablaba del cambio climático, pero yo ya hablaba del despojo, el problema ambiental, los pueblos indígenas, los medios de producción que explotan a otros, en fin… entonces creo que fue muy caótico para mí revisar que en realidad mi sensibilidad y mi despertar político fue de muy niña y claro, en qué agradezco, pues fue cuando fue el movimiento zapatista, pero no agradezco porque no entendía nada de Marx (risas).

Los discursos en casa eran muy políticos, era lo que tuve cerca, y son cosas chidas, pero me hizo tener una angustia desde muy pequeña con la vida. Entonces, en la 4 monita (ver collage, la cuarta mujer de izquierda a derecha)*, no le pongo nada, porque en ese momento de la vida, me despegué del mundo, no supe pa donde ir, y fue justamente en el último año de la prepa que no sabía qué estudiar… entonces me metí a geografía porque quería ser ambientalista defensora del territorio, ecóloga.*

Entonces en esa búsqueda, todavía no me identifico en el feminismo porque vivo violencia de género muy fuerte con un chico, de hecho estuve muy cerca a que el me hiciera algo muy fuerte, pude haber sido una cifra de feminicidio y lamentablemente experimenté eso, a pesar de tener todas las bases teóricas en casa y tener una mamá que venía de un grupo feminista en una ONG, pues eso no te salva de que vivas violencia de género, puedes tener toda la teoría, pero tu corazón y emoción no tiene la fortaleza para poder no caer en violencia de género entonces descubro a Vandana Shiva, fue como de las que muy pequeña descubrí como por los 20 21 22 años de edad y por un libro que me regala una amiga de mi mamá, entonces digo que bonito su pensamiento y me voy detrás de Vandana y voy a María Mies y voy viendo que hay que hacer otros tejidos y cofundo con otras dos compañeras, una red que le pusimos La Lechuza Buza, en el cual les conté que ya me salí y ahora me odia, no, y descubro que están estas divisiones en los feminismos, empiezo a aprender un feminismo feo, un grupo de feminismo en la universidad, luego forma parte de la creación de una red, la red de "no están solas en la UNAM" pero también hay tensiones y conflictos por mi personalidad, que hablo mucho, como ya se dieron cuenta, y por lo que soy muy crítica de muchas cosas y a veces hay que quedarse callada pues porque a veces las críticas no son bien aceptadas y muchos menos la autocrítica de los defectos que tenemos entre compañeras, me mandan por un tomate y digo, bueno no importa, seguimos construyendo.

Entonces con otra compañera con la que cocreamos el colectivo Geobrujas, y con nuestras bases teóricas de Geobrujas, como las de Mujeres y La Sexta, que es en donde me incorporo luego, nos pensamos desde el cuerpo y de cómo habitamos nuestros territorios… Entonces por eso pongo esa imagen con esa frase de Lorena Cabnal que es la que me revoluciona, hace 10 años nos revolucionó la cabeza Lorena Cabnal y hace 10 años no se hablaba tanto del territorio cuerpo. Cuando saque mi tesis de este tema, pues era como está loca, no, y aquí ella habla como los cuerpos son territorios de disputa y en ellos mismo tenemos la energía para sanar, y descubro a una monja que es esta Teresa Forcades, arriba de la imagen de Lorena Cabnal, una monja anarquista, libertaria, teóloga de la liberación, que escribe un libro increíble sobre los grandes crimines de la industria farmacéutica y digo, ay qué chido, aunque no tengo formación católica me encanto la teología, y con estos

diálogos que ya traía sobre Marx, Lenin y el comunismo, el socialismo y estos feminismos blancos europeos, porque empecé por los feminismos blancos europeos, evidentemente pues empecé a encontrar estos diálogos del sur y mirada decolonial y yo creo que de mis 28 años para mis 38 años, o sea, 10 años he estado en esta formación, para mí ha sido maravilloso ver a estas nuevas generaciones, este tener una claridad política que yo no tenía hace 10 años, mi generación feminista veníamos de los brazos femeninos de grupos políticos de izquierda, o sea éramos los brazos femeninos de grupos masculinos, yo no fui de movimientos trosquistas, pero por ejemplo Pan y Rosas, la escuela y todas las que se llaman Rosas, son los brazos femeninos de grupos o partidos con esta mirada un poco anticuada y arcaica de este pensamiento crítico. Entonces al final, llego, después de haber caído en un momento donde le hacemos oda a la copa menstrual y al sangrado del útero que también es un problema porque se vuelve algo sectario clasista y racista, después de haber caído en eso un tiempo con la Lechuza Buza, como que desperté y dije gracias a la semilla y al agua y al darme cuenta, que hay todo un movimiento crítico de la agroecología y de la defensa de la tierra. Y cierro con el espiral, que también plantea Lorena Cabnal y las feministas comunitarias, de hablar de cuerpo, memoria, territorio y movimiento, y esto me fascina me identifico con esto, creo que tengo un diálogo con el ecofeminismo y por eso seguramente estudié agroecología, no me interesa si voy a sacar una maestría o no, a estas alturas ya estoy en un punto en donde me interesa ver cómo me puedo preparar para envejecer de una manera digna con mis hermanas y ahí estoy.

Kari

A continuación, se muestra el collage que Kari construyó.

Figura 24: Concepción de Feminismo, un antes y un después, de Karina. Representado en un Collage.



Me falta una parte, esta parte en blanco. Me pasa como comentó Malti, pues en un inicio cuando te empiezas a acercar, te acercas al feminismo blanco, pero pues de ahí empiezas como a cuestionar, como que no me sentía representada y me reusaba, me pasa lo mismo que a Malti, y creo que a la fecha todavía me cuesta asumirme o reivindicarme como feminista, pero dialogándolo con las compañeras pues me puse a hacer toda esta reflexión, y por eso ponía en el centro esa imagen "una se vuelve feminista con la propia historia" entonces a partir de ahí empecé a hacer esta reflexión y al final me cuestionaba mucho y por eso era bueno retomar las bases teóricas, recuerdo mucho una plática que tuvimos donde una compa decía, pues sí, está chido la teoría, pero no solo es la teoría sino también la práctica, entonces, actúa como a partir de la práctica en este andar, mucha de la práctica es feminista, entonces pues es ahí donde me resuena, y empiezo a reconocerme y a la fecha todavía me cuesta un poquito decir: ah si soy feminista.

Y eso tiene que ver con muchos estigmas y con otras chambas personales como el hecho de ser mujer de campo que tiene que migrar a la ciudad para estudiar y por la idea de acceder a una mejor "calidad de vida", entre comillas, entonces por eso también me reconozco como migrante porque no soy de la ciudad de México, migre por la cuestión centralista, y es un tema que me ha costado a la fecha abordar y tratar ese tema de la

identidad, porque vengo de una familia indígena, pero que ya no se reconoce como indígena, o sea mis abuelos eran Mazahua (Jñatrjo, pueblo o gente de venado), pero también por toda la violencia discriminación deciden ya no enseñar las lenguas ni llevar las prácticas, yo crecí con ello, entonces cuando era niña todavía me enseñaban la lengua, hablaba un poco la lengua, pero cuando accedo a la educación primaria entonces, en mi municipio que es la cabecera municipal. Además, dentro de la educación primaria también me enfrenté, nos enfrentamos a muchas violencias por nuestro tono de piel, nuestro nivel socioeconómico, por ir de otra comunidad y no de la cabecera municipal, por ser hijas de campesinos, por ir peinadas con trenzas o por la ropa que usábamos. Solo hay educación en español, entonces a partir de ahí se rompe este vínculo que tengo con el origen indígena en este caso el ser Mazahua, entonces todo eso me viene como haciendo ruido, y sobre todo en los últimos años. En mi comunidad asistí a un preescolar bilingüe, sin embargo, no se practicaba la lengua, también existe una primaria con categoría bilingüe, pero lo mismo en la realidad no se práctica o incentiva la lengua –hasta años recientes- además mi familia decidió que cursara la educación primaria en la cabecera municipal por el tema de "la calidad de educación" y por el tema del racismo, es decir, la reproducción de violencias y patrones racistas.

Con esta pregunta un tanto de quien soy y que soy, también retomando lo que alguna vez platicaba con algunas compas de Geobrujas, estuve atravesada por mucha violencia (se quiebra la vos, llora) y que a la fecha aún me cuesta hablar de eso, violencia si física, pero más violencia emocional y hay unas cosas que aún me cuesta reconocer y que aún no puedo hablar, pero sé que están ahí, también cuando realmente me vuelvo al feminismo y entro a Geobrujas, por lo que comparten las compañera y porque hace unos 6, 7 años tuve un relación violenta y me encontré con un libro que es para adolescente, pero que me resonó mucho y que también me sirvió mucho para adentrarme más que es una obra de teatro de una española, entonces cuando leo ese libro que es para adolescentes me identifico mucho, entonces sigo con esta reflexión, entonces cuando estoy con brujas sigo como en la onda de sí o no (ser feminista o no), y porque dentro de Geobrujas casi todas las compañeras se reconocen como feministas, entonces en este andar entro como en estos conflictos, tanto como por la violencias, las múltiples violencias.

Y por la cuestión de la pregunta de quién soy de dónde vengo, entonces me interesó y me sigue interesando más el feminismo decolonial, porque el femblanco no me representa y tiene que ver justo por mi contexto y mi historia de vida y también con la crítica hacia el feminismo blanco, a veces se habla desde el privilegio y no se cuestiona los privilegios. Entonces cuando una reflexiona esta frase de una se vuelve feminista con la propia historia, entonces logro entender que desde niña me hacía como ese cuestionamiento que tiene que ver con la imposición de roles, lo recuerdo mucho de niña porque crecí entre niños, y recuerdo frases de "tú no puedes hacer esto porque eres niña y tienes que quedarte como a aprender las labores de casa", sobre todo porque en ese entonces pues mis primos jugaban futbol, era primaria, yo no entendía por qué no podría jugar si ellos sí, entonces también es fuerte como a partir de esta imposición empiezan estos cuestionamientos, pero cuando iba creciendo no entendía estas diferencias, si tenemos la misma edad y ellos sí, es que ellos son hombres y tú tienes que aprender a hacer las cosas de casa, tú tienes que ayudarle a la abuela, y pues esta cuestión que en nosotras recaes el papel de cuidadoras de casa y también esto de los roles de casa.

Pareciera que por ser mujer tienes que hacer ciertas cosas, entonces mientras crecía hubo un momento de mi niñez donde me enojaba mucho eso, entonces porque solo por ser niña tengo que hacer eso, sobre todo era marcado con mis tíos porque mi abuelos no lo marcaba tanto, entonces recuerdo mucho que en una etapa de mi niñez con una tía con la que me llevaba bien era la que me daba contención , le decía: odio ser niña y también era eso el condicionamiento del cariño por ser hombre o mujer, entonces decía "odio ser niña porque si fuera niño podría hacer lo que hacen mis primos", por ser niño tenía la idea de que me iban a querer, pues ya en esta reflexión, me cuestioné mucho, todo lo que hacen las violencias que llegan al punto de odiar lo que tú eres, tu género, entonces en ese entonces no lo entiendes, pero pues ya vas creciendo y a veces es bueno que haya alguien que te dé contención, en este caso fue una tía, la que me daba contención, por esto también quería comentar eso, porque ponía en el centro esa imagen.

Mara

A continuación, se muestra el collage que construí.

Figura 25: Concepción de Feminismo, un antes y un después, de Mara. Representado en un Collage.



Mi historia en los feminismos en un poco corta, yo siento que me volví crítica como desde 2016, no desde chiquita, cuando tenía 25 años, el colegio era un colegio de monjas en el cual no fui feliz, no me identifique, nada, y en la licenciatura nunca se habló del tema, y ahora después de la maestría fue que empiezo a meterme en los estudios feministas a través de una noticia muy fuerte en Brasil, yo estaba en Brasil y sale una noticia en donde el novio de una chica la droga y la violan 33 manes, en Río de Janeiro y eso fue un bum horrible, antes de eso yo era de las que decía que el feminismo es lo contrario al machismo y yo no soy feminista, porque los hombres y las mujeres somos iguales, empecé por el feminismo blanco, pongo a Barbie ahí porque el feminismo blanco occidental hegemónico se moviliza en un inicio solo para un tipo de mujeres, de clase, estudiadas, letradas, pero para otras mujeres por ejemplo las afrodescendientes o las empobrecidas no, o sea el feminismo era como una sombrilla que cobijaba a algunas pero a otras no, y de ahí hago un salto drástico al feminismo decolonial que conversa con el feminismo negro, el feminismo marxista con el feminismo comunitario entonces aquí empiezo a ver eso que llaman amor al trabajo no pago, que es

toda esta denuncia que nos hace el feminismo marxista, con la división sexual del trabajo, y como esta cuestión del racismo se liga al patriarcado, o sea como hay un racismo del género y a partir de estudiar precisamente esas historia coloniales, como cuando los colonizadores hombres y blancos y no solo burgueses, pues porque los que llegaron era delincuentes y estaban en las cárceles quienes llegan a nuestros territorios y primero no nos creen seres humanos, nos creen animales, por eso se dice que la raza antecede al género, y más a las personas afrodescendientes y grupos indígenas, porque eran personas sin almas, entonces ahí hay una relación de raza, sexo género y luego vendría lo de la clase, y ahí entro a comprender un poco la matriz de poder, rompiendo con esa idea de que la educación ambiental va, por un lado, el feminismos por el otro, lo decolonial, por otro lado, sino intentando mirarlo como algo interrelacionado. Ni patriarcado, ni capitalismo, ni machismo ni racismo, y pues lo mío es muy corto.

Concluyendo los análisis

Como podemos ver, todas iniciamos con el feminismo blanco, aunque parece casualidad esto puede ser una evidencia del eurocentrismo tanto en las escuelas y universidades como en los movimientos sociales; sin embargo, poco a poco cada una se fue descolonizando hasta llegar a otros feminismos más cercanos a nuestras experiencias y con lo que nos identificábamos más. Por otro lado, expresar cómo el patriarcado atraviesa todos los espacios, incluso los interpersonales como el amor de pareja, en donde varias mujeres hemos sufrido violencias emocionales y psicológicas ante las masculinidades violentas que ejercen los varones, cuestión que en varios caso a llega a abusos sexuales y feminicidios, deja clara la idea de que el patriarcado atraviesa nuestros cuerpos y emociones, y en este sentido la categoría del territorio cuerpo es fundamental para los feminismos. Infelizmente no hay espacio que el patriarcado no haya tocado.

Otro asunto para reflexionar es el Feministometro, este es una medición arbitraria que se da entre las feministas para identificar qué tan feministas son, claramente es una herramienta que nace de la competencia entre mujeres. Competencia que ha alimentado el patriarcado para configurar las diferentes relaciones entre las mujeres para hacer lo

contrario al pacto patriarcal entre hombres. Un asunto primordial entre las mujeres y feministas es dejar de ver a otra mujer como competencia para construir lazos de sororidad.

4. DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA A LA DECOLONIAL Y FEMINISTA: AVANCES Y DESAFÍOS.

El propósito de este capítulo es explicitar los referentes teóricos desde los cuales se abordó esta investigación. Para ello este capítulo se divide en cuatro subcapítulos. El primero subcapítulo (4.1) aborda los referentes actuales y los desafíos a los cuales se enfrenta la Educación Ambiental Crítica y Decolonial, el segundo subcapítulo 4.2 aborda las propuestas teóricas de los estudios decoloniales para comprender la modernidad/colonialidad, el racismo, el patriarcado y el capitalismo. El tercer subcapítulo 4.3 aborda las propuestas contra hegemónicas que se plantean en los feminismos decoloniales y como complemento al diálogo los feminismos negros, marxistas y comunitarios (subcapítulo 4.4). Para terminar en un cuarto subcapítulo 4.5 de reflexión sobre la necesidad y demanda de construir una corriente de educación decolonial y feminista.

Este capítulo entreteje las discusiones construidas desde los referentes teóricos y los resultados de la investigación, en este sentido hay un diálogo entre las autoras y autores que traigo al diálogo y la voz de denuncia mía que se explicita en los sesgos encontrados a partir de la revisión bibliográfica realizada en atlas ti. Además, al final de cada subcapítulo se visibiliza las vos de todas las coinvestigadoras a partir de los resultados y análisis obtenidos en la coteorización.

4.1 De qué se trata la Educación ambiental crítica.

En este apartado abordo los argumentos que logran consolidar una educación ambiental crítica, una perspectiva especialmente brasilera, referenciando sus principales autores y autoras, y mencionando como se concibe al desarrollo sostenible y a los conflictos socioambientales desde esta corriente. Posteriormente se abordarán algunas ideas de la corriente decolonial de la educación ambiental, que viene tomando fuerza los últimos años, para finalmente abordar algunos desafíos a los que se enfrentan este tipo de corrientes.

La educación ambiental crítica y transformadora es una de las corrientes de las educaciones ambientales que se desarrollan en Latinoamérica, tiene sus orígenes en Brasil y emerge de la pedagogía y teoría 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).

Para, 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 sujetos ambientalmente responsables 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, expone 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 todas, todes y todos.

Por otro lado, para Isabell 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 con uno mismo, 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 desde 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;

Comprendiendo esta concepción de ambiente planteada por estas autoras, hilo en este momento la co-interpretación que realizamos en la co-teorización sobre *el ambiente,* en la cual llegamos a entender que este ha sido despolitizado, es decir concebido como un recurso, anulando la relación fundamental del ambiente con el sustento de la vida misma, para ser mercantilizado y romantizado por el capitalismo verde, es decir, primero se concibe como un objeto para luego ser usado por el capitalismo, generando conflictos socioambientales en donde se genera injusticias, racismo, clasismo y machismos ambientales.

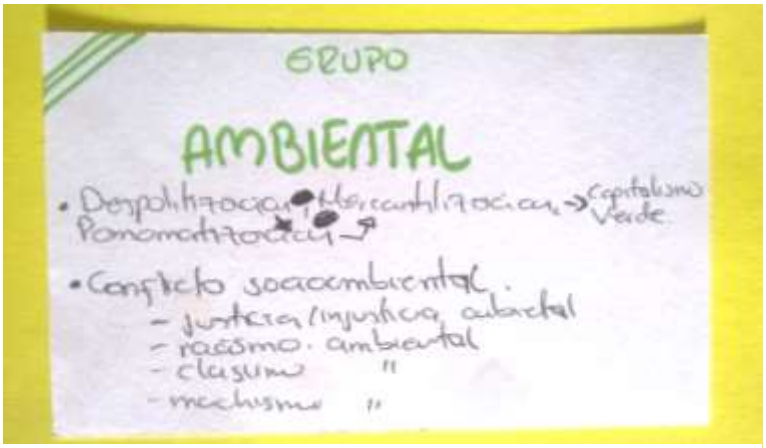


Foto 6: Ficha de la categoría ambiental, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara

> • 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.

Por su lado, Carlos Loureiro y Philipe Layrargues 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 y, en su interior, de la condición humana. (Loureiro y Layrargues, 2013)

Como se puede observar, la educación ambiental crítica y transformadora apuesta a una formación de personas que sean capaces de leer sus contextos locales, regionales, nacionales y globales cuestionando sus realidades y condiciones históricas, sociales, políticas y económicas, de tal manera que puedan analizar que las desigualdades y los conflictos socioambientales son producto de sistemas de opresión y de dominación como el capitalismo. Personalmente me identifico con esta corriente, ya que considero que el capitalismo es uno de los principales sistemas de opresión que ha producido pobreza, desigualdades, degradación cultural, social y ambiental y conflictos socioambientales sobre la tierra, el territorio y los mal llamados recursos naturales.

Sin embargo, aunque esta corriente se denomina crítica, 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. De aquí el interés de ampliar la mirada crítica de esta corriente.

Por lo anterior, durante la co-teorización realizamos una co-interpretación sobre *el pensamiento crítico* con relación a los feminismos, y Karla, en sus palabras nos lo expone:

> El pensamiento crítico es el que tienen una perspectiva feminista y posibilita la comprensión de dinámicas socioculturales, políticas y con apertura al diálogo con otrxs especialistas. Sirve para resistir al control del discurso y al pensamiento hegemónico *versus* pedagogías anarquistas para un pensamiento libre para la toma de decisiones.

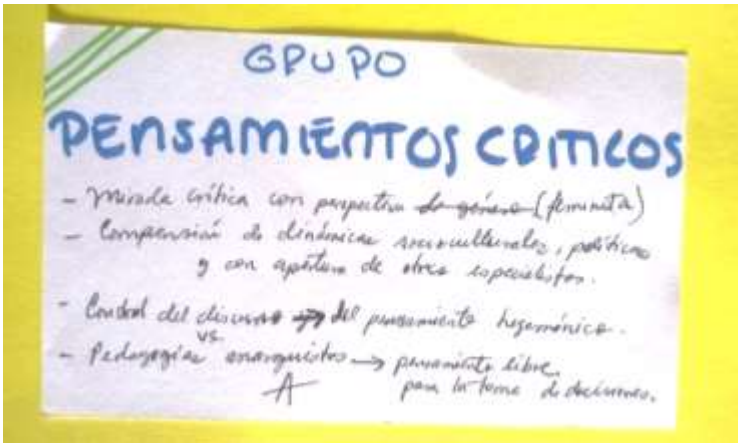


Foto 7: Categoría: Pensamientos críticos, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Karla.

Lo anterior, como contraposición a un *pensamiento tibio*, el cual, al analizarlo con las coinvestigadoras co-interpretamos, y en mis palabras, lo entendemos como:

> La despolitización, ausencia, exclusión y superficialidad en las críticas y en el discurso, que tiene que ver con la ausencia de perspectivas feministas, antirracistas, decoloniales, etc., decir, pensamiento con ideas poco denunciantes, neutras y cíclopes.

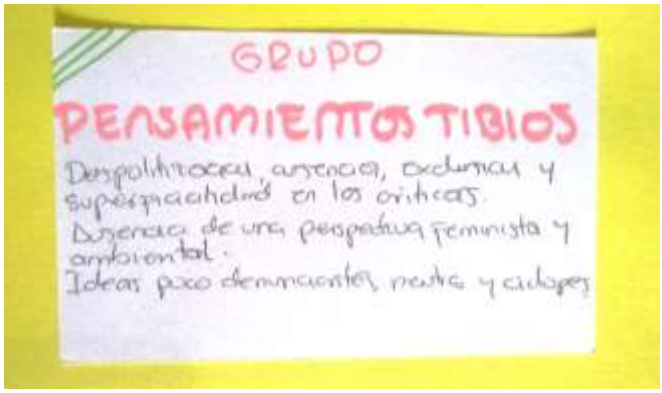


Foto 8: Categoría: Pensamientos tibios, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara.

Cuando se habla de pensamiento crítico debemos preguntarnos críticos a qué, ya que, este puede estar teniendo sus límites cuando, por ejemplo, se rechazan las teorías y epistemológicas feministas por la denuncia de las violencias que sufrimos las mujeres y privilegios que mantienen los varones. Un pensamiento crítico sesgado, ¿hasta qué punto es crítico?

a. Desarrollo Sustentable: un caballo de troya

Considero que al hablar de educación ambiental es necesario posicionarse respecto a las propuestas internacionales e institucionales sobre la misma, una de ella ha sido el denominado desarrollo sostenible o sustentable, y en algunos casos una educación para el desarrollo sostenible, pues ha sido una de las propuestas más acogidas por varias instituciones, programas, corrientes e incluso investigaciones.

Para contextualizar un poco, 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, 2021). Sobre esto, Elmar Altvater considera que esta propuesta es una formula vacía, pues la solidaridad sincrónica y diacrónica entre las personas y las

sociedades implica un distanciamiento con relación al principio del lucro (Gadotti, 2000). 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.

Además, 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 como el colonialismo y la colonialidad son proyectos civilizatorios que abarcan también el uso de la tierra y los bienes naturaleza, es decir no solo el capitalismo está configurando lo ambiental sino también otros sistemas de opresión y dominación.

b. Conflictos Socioambientales: injusticia y racismo ambiental.

Otra de las ideas claves con las cuales me identifico es la de comprender los "problemas ambientales" como conflictos, pues estos evidencian tensiones de poder y de intereses sobre un recurso o un territorio, y no simples problemas que con acuerdos y voluntad se logran resolver. En los territorios de conflictos se vulneran los derechos de personas que además han sido racializadas y empobrecidas, se presentan 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, a mi manera de ver, son más que problemas.

Para Isabel Carvalho y Gabriela Scotto (1995) los conflictos socio-ambientales son aquellos conflictos sociales que tienen elemento de la naturaleza como objeto e que expresan las relación 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 y el uso del medio ambiente común.

En estos conflictos socioambientales se puede ver de fondo injusticias y racismo ambiental, 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 (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 estadunidense que hace referencia a que las injusticias sociales y ambientales recaen en forma desproporcional sobre etnias vulneralizadas.

Es decir, la mayoría del impacto ambiental 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 ambientales quienes se benefician y quienes son afectados, para igualmente analizar las diferencias en las responsabilidades de estos, analizando 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 como se vuelve un asunto político y económico más que ecológico, herramientas pedagógicas para construir posiciones políticas frente a lo ambiental.

Por otro lado, Colectivos como Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo exponen que los proyectos extractivistas cuando se acercan al territorio lo hacen a las cabezas de familia, es decir a los hombres, lo cual implica que las mujeres de estos hogares

sean excluidas de las tomas de decisiones sobre los territorios y sobre sus vidas, así pues, la interlocución en estos proyectos es masculinizada.

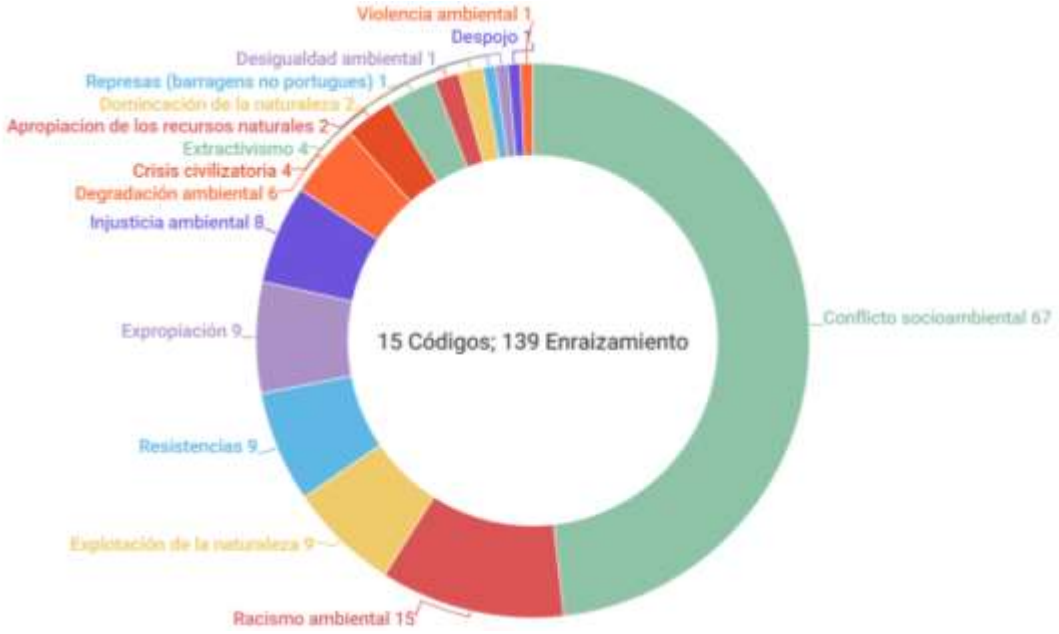
Por otro lado, el salario de las empresas es un instrumento de dependencia, en donde a las mujeres se les sitúa en subordinación respecto al salario de sus maridos (Colectivo Miradas críticas del territorio desde el feminismo, 2017). En otro sentido, este mismo colectivo expone que:

> Las dinámicas extractivas imponen un disciplinamiento y control de los cuerpos en los territorios, de unos cuerpos sexuados y racializados, pues los hombres manifiestan un fuerte sentido de apropiación de las mujeres y sus cuerpos. [...] Existe así una fuerte relación entre extractivismo y trabajo sexual –muchas veces forzado–, en tanto la prostitución es vista como una actividad que en los contextos extractivos resulta funcional para la acumulación de capital, ya que sirve de canalización del estrés de la fuerza de trabajo masculina (Laite, 2009). (Colectivo miradas críticas del territorio desde el feminismo, 2017, p. 70).

Por lo tanto, la educación ambiental de corte crítico no puede ser ajena a los conflictos de orden de género reproducidos por un sistema patriarcal que se generan a partir de los conflictos socioambientales y alrededor de los macroproyectos extractivista, de ¿qué sirve defender el territorio – tierra, sino se defiende dignifica el territorio – cuerpo?

En diálogo con los resultados de la revisión bibliográfica, creé un grupo de códigos en el que vinculé 15 códigos relacionados con los conflictos socioambientales con 139 enraizamientos de cita, con el siguiente gráfico podemos observar que conceptos y categorías son traídos a la discusión cuando se habla de conflicto socioambiental, como violencia ambiental, extractivismo, despojo, racismo ambiental, etc. Ver Figura 26.

Figura 26: Grupo de códigos vinculados a Conflictos Socioambientales.



Nota: *Elaboración propia*

Y podemos ver que hay dos códigos que, con mayor número de enraizamiento, conflicto socioambiental y racismo ambiental, con lo cual se puede decir que los textos analizados establecen una relación en sus discursos entre el racismo y los conflictos socioambientales, es decir entre los estudios sobre el racismo y los estudios sobre la educación ambiental. Por otro lado, si hacemos una comparación entre el número de enraizamientos de estos dos códigos frente a los textos en los que se enraízan podemos ver que los textos sobre EAD vincula más esta relación (racismo-conflictos socioambiental), que los textos de la EAC. Como se puede ver en la siguiente Tabla (8) creada en Atlas Ti.

Tabla 8: Número de enraizamientos de los códigos: conflicto socioambiental y racismo en los textos de la EAC y la EAD.

	EAC 4 122	EAD 6 286	**Totales**
1. CONFLICTO SOCIOAMIENTAL 15 111	**26**	**85**	**111**
1. RACISMO 24 69	**3**	**66**	**69**
Totales	**29**	**151**	**180**

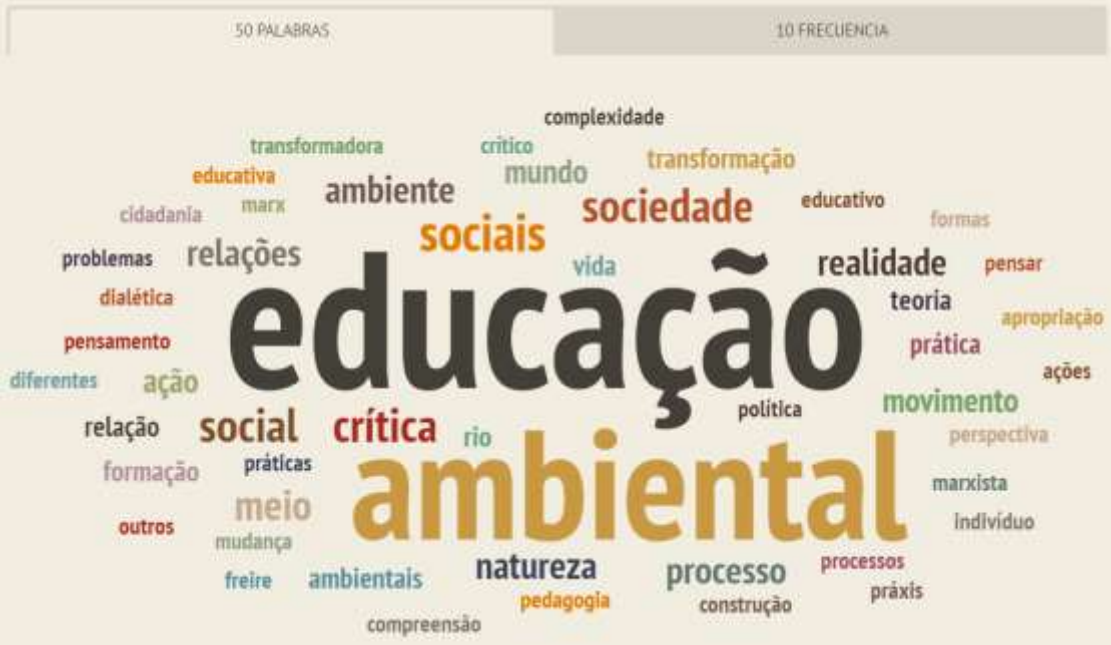
Nota: *Elaboración propia.*

Podemos ver que hay más enraizamientos de citas asociadas a códigos del grupo de códigos de racismo y conflicto socioambiental a los textos de la EAD que a los textos de la EAC. Esto se podría analizar comprendiendo que los estudios decoloniales han tenido un auge en los últimos años, con lo cual se han podido vincular a diferentes campos de estudio, en este caso al de la educación ambiental. Si observamos, los textos escogidos de la EAC son de la década del 2000-2010 y los de la EAD de la década 2010-2020, esto demuestra un avance en la educación ambiental al relacionar otras categorías y estudios que permitan la comprensión de los conflictos socioambientales desde una mirada más amplia y sistémica.

c. *Evidenciando las ausencias de los estudios decoloniales. Resultados de investigación*

Aprovechando la herramienta de Atlas ti utilizada para la revisión documental de los 4 textos de EAC, se realizaron dos nubes de palabras que permiten evidenciar las ausencias en el discurso de esta. Previamente a la generación de la nube se excluyeron palabras de un solo carácter, números, conectores, entre otras. La siguiente imagen retoma las primeras 50 palabras con más frecuencia encontrada en estos textos.

Figura 27: Nube de palabras de las primeras 50 palabras más recurrentes de los textos de la EAC.



Nota: *Elaboración propia*

La siguiente imagen evidencia todas las palabras que tuvieron de 10 puntos de frecuencia en adelante.

Figura 28: Nube de las palabras con 10 de frecuencia en los textos de EAC.



Nota: *Elaboración propia*

Podemos observar que palabras como educación, ambiental, crítica, sociedad, naturaleza, relaciones, pedagogía, política, dialéctica, realidad, transformación, complejidad se repiten frecuentemente en estos textos, mostrándonos que en su contenido existen ideas y reflexiones en torno a una educación ambiental que al ser de corte crítico comprenda la complejidad de las realidades y de las relaciones, su carácter político transformador y pedagógico. De igual manera, este ejercicio, nos permite ver las ausencias, es decir, podemos decir que al no encontrar palabras como colonialidad, modernidad, género, feminismos o patriarcado, sus ideas y reflexiones no contemplan estos conceptos y categorías, por lo cual se evidencia una falta de relación entre la educación ambiental crítica y los estudios decoloniales y feministas. Es decir, una visión fragmentada de los diversos sistemas de opresión, pues, aunque es crítica y critique al capitalismo, no está dialogando con las denuncias que desde estos otros estudios se hace a la colonialidad y al patriarcado.

d. Pensando una educación ambiental decolonial

Comprendiendo lo anterior podemos ver como la educación ambiental crítica centra sus estudios en hacer una denuncia al sistema capitalismo como principal causante de la destrucción de la naturaleza, sin embargo, poco son los estudios que evidencian el colonialismo, el racismo ambiental y el patriarcado como sistemas que, articulados entre sí, sustentan el capitalismo.

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 un sujeto capaz 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 Sanchez, 2015)

La educación ambiental crítica es una corriente que debería de comprender que el desarrollo económico en el contexto de la colonialidad y del capitalismo, se sustenta en la explotación de la naturaleza y en la fuerza de trabajo usada por determinados segmentos de la sociedad, trayendo consigo mayores desigualdades raciales y socioambientales. (Barrozo y Sanchez, 2015). El capitalismo es un sistema que se sustenta con la mano de obra de personas racializadas y empobrecidas, por lo cual analizar este en relación con el racismo y al racismo ambiental es fundamental para su comprensión.

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 virreinatos 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 de 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 conquista, 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)

Por su parte, Mónica Yadeun de Antuñano. (2020) propone cuatro principios para la educación ambiental decolonial; el primero hacer referencia a *deconstrucción del mundo mundial,* su origen y expansión, y los valores del norte global, así como cuestionar las raíces epistémicas de la crisis socioambiental y las desigualdades de costos ambientales entre el norte y el sur, las pedagogías del lugar, la ecopedagogía y la educación de la tierra, así como la pedagogía del oprimido de Paulo Freire son herramientas para lo anterior.

El segundo es sobre el *empoderamiento de la ciudadanía,* que hace referencia a proponer modelos socioeconómicos basados en la identidad cultural de cada zona de tal manera que respondan a las necesidades socioambiental locales, para lo cual educadoras y educadores ambientales deben promover los discursos de transición que emergen de la crisis socioambiental latinoamericana. El tercero es *el diálogo intercultural*, principio que impulsa las filosofías y valores indígenas pues tienen experiencias en el desarrollo de prácticas sustentables. Y, por último, el cuarto principio es la *investigación*, crucial para encontrar otros referentes teóricos que promuevan programas educativos fundamentados en el pluriversos de conocimientos.

Como podemos observar, estos cuatro principios no contemplan la justicia ambiental o el racismo ambiental como ejes estructurantes para una educación ambiental decolonial, lo cual deja entrever lo poco denunciante en términos de justicia y racismo. Si bien es fundamental comprender la relación norte-sur geográfico y global, la interculturalidad, el poder de las comunidades y la investigación, ésta debe denunciar cómo las comunidades empobrecidas y racializadas sufren de primera mano los impactos de la crisis socioambiental, para posicionarse políticamente en contra del racismo y de la modernidad/colonialidad.

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 al campo de la colonialidad-decolonialidad.

e. Evidenciando las de las teorías feministas. Resultados de investigación

Nuevamente, aprovechando la herramienta de Atlas ti utilizada para la revisión documental de los 6 textos de EAD, se realizó dos nubes de palabras que permiten evidenciar las ausencias en el discurso de esta. Previamente a la generación de la nube se excluyeron palabras de un solo carácter, números, conectores, entre otras. La siguiente imagen retoma las primeras 50 palabras con más frecuencia encontrada en estos textos.

Figura 29: Nube de palabras de las primeras 50 palabras más recurrentes de los textos de la EAD.



Nota: *Elaboración propia*

La siguiente imagen evidencia todas las palabras que tuvieron de 10 puntos de frecuencia en adelante.

Figura 30: Nube de las palabras con 10 de frecuencia en los textos de EAD.



Nota: *Elaboración propia*

Como podemos observar en estas dos nubes de palabras encontramos conceptos y categorías como ambiente, crítica, social, racismo, naturaleza, colonialidad, justicia, territorio, modernidad, etc., con lo cual podemos decir que las ideas y reflexiones de estos textos traen consigo conceptos de los estudios decoloniales, trascendiendo un poco la mira de la EAC, pues está más allá de criticar solo al capitalismo, denuncia también el colonialismo y la modernidad/colonialidad. Sin embargo, al hacer un análisis de las ausencias, vemos nuevamente como hay un vacío teórico respecto a conceptos y categorías de los estudios y teorías feministas como género, patriarcado, división sexual del trabajo, trabajo doméstico, trabajo de cuidados, entre otros.

De igual manera si analizamos los collages construidos por las coinvestigadoras podemos reflexionar como estas ausencias se evidencias en las primeras concepciones de educación ambiental que cada una construyó, es decir el lado derecho de cada collage, ya que en los 4 collages solo se tiene en cuenta al final (lado izquierdo) las propuestas feministas. Es decir, la educación ambiental aprendida ya sea de manera formal en la escuela y en la universidad, o de manera informal en el activismo, en trabajo barrial o comunitario, etc., no articulaba las propuestas feministas, coincidiendo con los documentos analizados y con las nubes de palabras expuestas anteriormente.

f. Educación ambiental crítica: sus desafíos y cuestionamientos.

Como podemos observar una educación ambiental que solo se centre en una comprensión desde el capitalismo es una educación eurocéntrica 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 invita a pensar una educación ambiental que haga sus lecturas, análisis y propuestas en dialogo con los estudios decoloniales, que permita comprender cómo el racismo y el colonialismo fueron claves es la instauración del capitalismo como modelo económico hegemónico de la modernidad/colonial. Sí el diagnostico, 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 instaura 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 (ABAD, 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 capitalismo 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, ofi cina 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)

Así pues, si una educación ambiental crítica, pretender ser crítica solo con el sistema capitalista, invisibilizando o negando que hay otros sistemas como el racismo, el colonialismo

y el patriarcado, que se articulan y sustentan entre sí, se queda en una visión crítica sesgada y podría estar reproduciendo ideas eurocéntricas y androcéntricas. De aquí la denuncia y el desafío que se presenta a la educación ambiental, superar el androcentrismo y el eurocentrismo en sus comprensiones y prácticas.

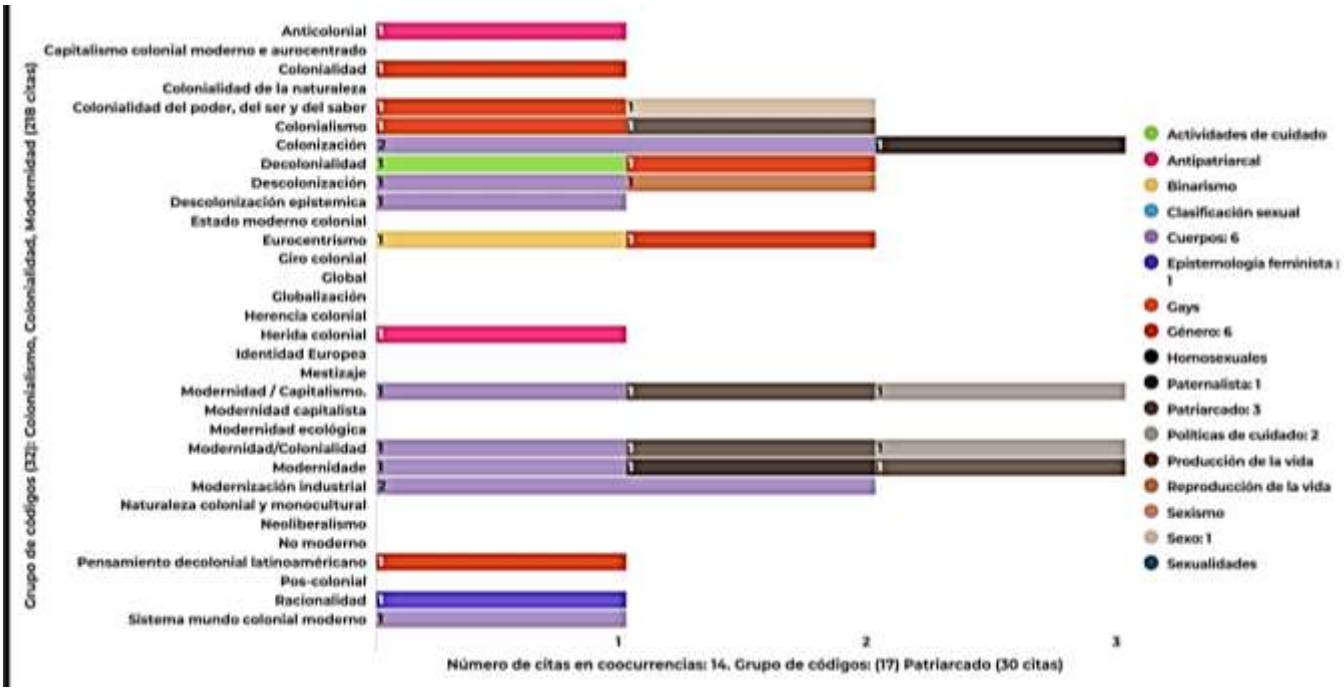
Siguiendo con el análisis de las ausencias feministas, presento a continuación unas gráficas obtenidas a partir de la revisión bibliográfica realizada en Atlas ti, este software tiene una herramienta llamada *coocurrencias,* la cual consiste en identificar los códigos que se hayan aplicado a la misma cita y de esta manera averiguar qué temas se cruzan con que temas. Es decir, saber cuántos códigos del grupo de racismo se cruzan o superponen en una misma cita con códigos del grupo de patriarcado, de tal manera sabremos que tanto se discute estos dos temas en relación.

La coocurrencias indagadas retoman los grupos de códigos mencionados en el capítulo 2.2.a. Realicé el cruce entre el grupo de patriarcado frente a los grupos de capitalismo, modernidad/colonialidad, colonialismo; racismo y etnia, con el propósito de identificar que tanto vinculan conceptos y categorías relacionadas con el patriarcado cuando se habla de capitalismo, modernidad/colonialidad, colonialismo, racismo y etnia.

A continuación, presento las coocurrencias explicadas anteriormente y en cada una de ella traigo a la discusión una o dos citas en la que ocurren las coocurrencias entre los grupos de códigos en cuestión, vemos a lo largo de estas gráficas y citas como hay una presencia en cuestiones terminológicas de los códigos, pero una ausencia en cuestiones del discurso, pues no se estructura ni se vincula de manera profunda y analíticas los códigos en relación con el grupo del patriarcado.

- **14 coocurrencias en grupos de patriarcado vs modernidad/colonialidad-colonialismo:** En el siguiente gráfico podemos observar que el grupo de modernidad/colonialidad-colonialismo tiene en su total 218 citas y el grupo del patriarcado 30, en las cuales identifica 14 coocurrencias.

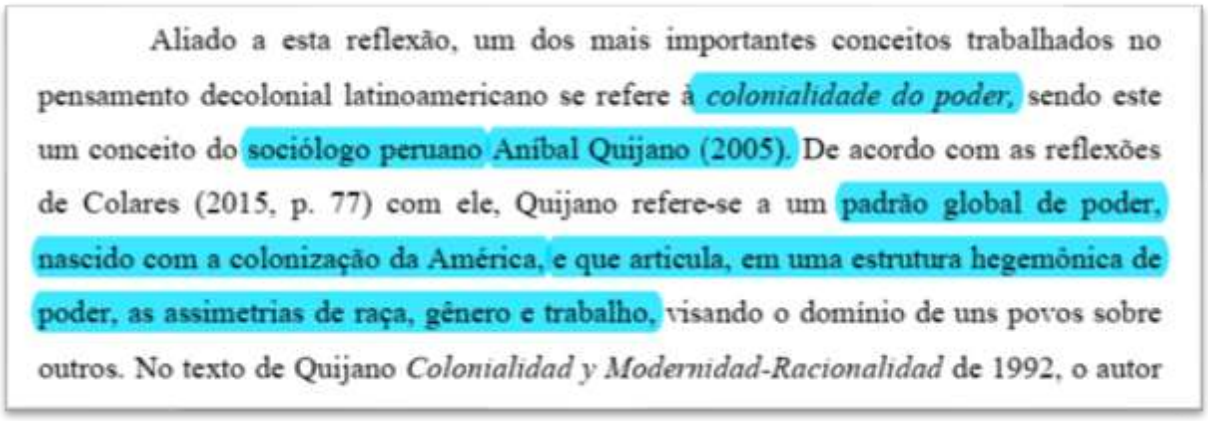
Figura 31: Coocurrencias grupo de patriarcado vs grupo de modernidad/colonialidad-colonialismo



Nota: *Elaboración propia*

Si vamos a algunas de las citas en coocurrencias del código *género,* vemos que lo mencionan en relación con el eurocentrismo y a las estructuras hegemónicas de poder, pero no se hace un análisis profundo o estructurante de porque el género o cómo este juega un rol significativo durante el colonialismo y la modernidad/colonial, ni tampoco hace este análisis en todo el texto. Cabe, entonces preguntarnos: ¿En qué aporta el género al proyecto político colonial? Estas citas son:

Cita 24 del Texto 5:

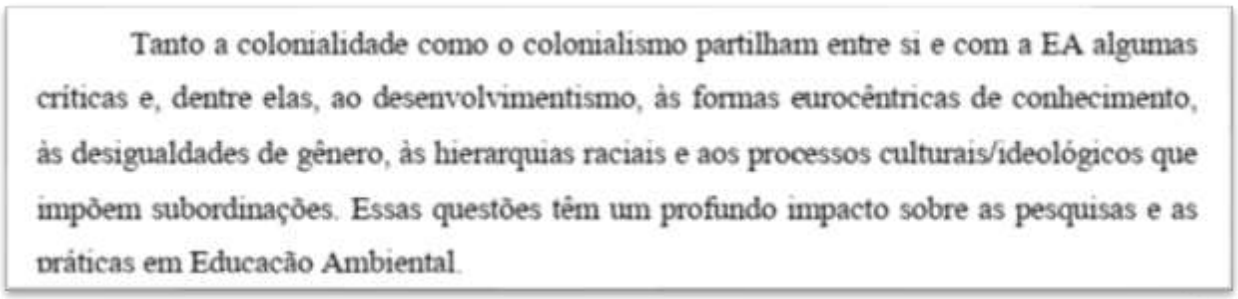


Aliado a esta reflexão, um dos mais importantes conceitos trabalhados no pensamento decolonial latinoamericano se refere à *colonialidade do poder,* sendo este um conceito do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005). De acordo com as reflexões de Colares (2015, p. 77) com ele, Quijano refere-se a um padrão global de poder, nascido com a colonização da América, e que articula, em uma estrutura hegemônica de poder, as assimetrias de raça, gênero e trabalho, visando o domínio de uns povos sobre outros. No texto de Quijano *Colonialidad y Modernidad-Racionalidad* de 1992, o autor

Nota: *hacer caso omiso al subrayado en azul.*

Traducción propia: Unida a esta reflexión, uno de los más importantes conceptos trabajados en el pensamiento decolonial latinoamericano se refiere a la colonialidad del poder, siendo este un concepto del sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005). De acuerdo con las reflexiones de Colares (2015, p.77) con él, Quijano se refiere a un padrón global de poder, nacido con la colonización de América, y que articula, en una estructura hegemónica de poder, las asimetrías de raza, género y trabajo, apuntando al dominio de unos pueblos sobre otros.

Cita 24 del Texto 6



Tanto a colonialidade como o colonialismo partilham entre si e com a EA algumas críticas e, dentre elas, ao desenvolvimentismo, às formas eurocêntricas de conhecimento, às desigualdades de gênero, às hierarquias raciais e aos processos culturais/ideológicos que impõem subordinações. Essas questões têm um profundo impacto sobre as pesquisas e as práticas em Educação Ambiental.

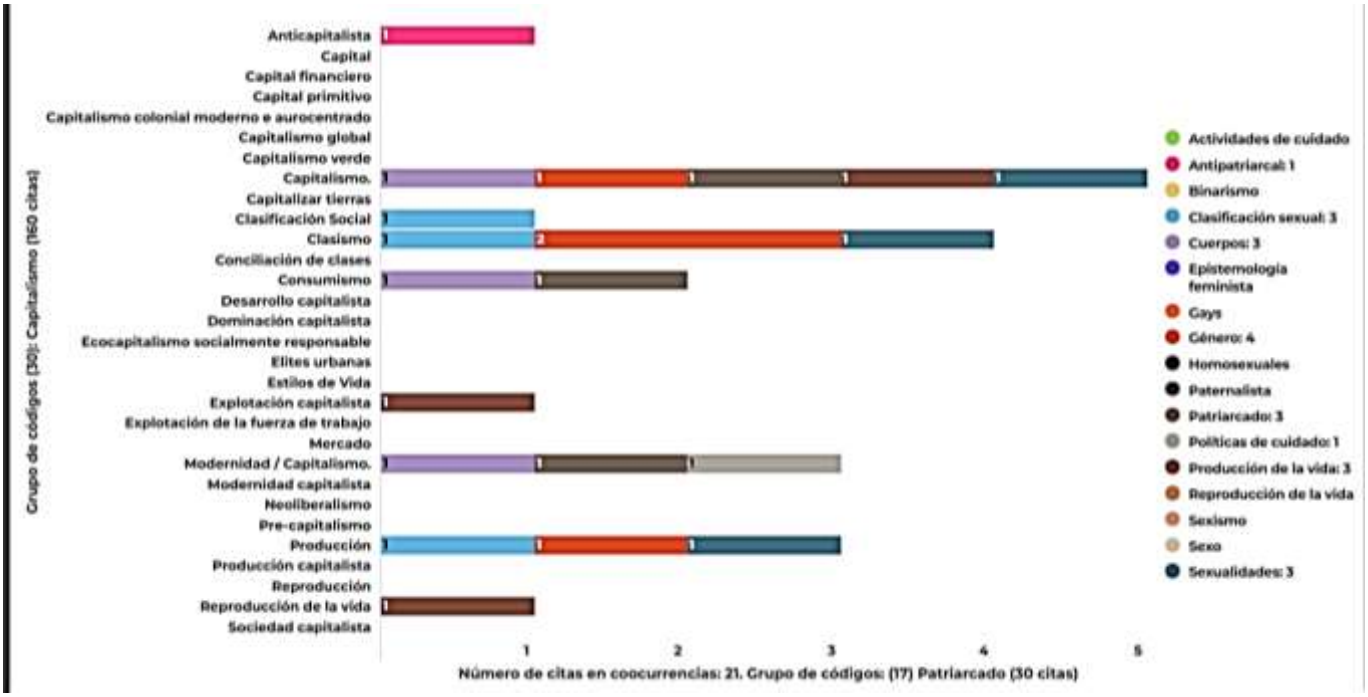
Traducción propia: Tanto la colonialidad como el colonialismo comparten entre sí y con la Educación Ambiental algunas críticas y, dentro de ellas, al desarrollismo, a las formas eurocéntricas de conocimiento, a las desigualdades de género, a las jerarquías raciales e a los procesos culturales/ideológicos que imponen subordinaciones. Esas cuestiones tienen un profundo impacto sobre las investigaciones y las prácticas en Educación Ambiental

Como podemos observar, el número de coocurrencias entre códigos (ver Figura 31) es de 14 citas en un número total de 218 citas del capitalismo, lo que indica muy poca relación, es decir, una presencia solo en las formas de términos y una ausencia de fondo en el discurso. Por otro lado, hay ausencias completas en las relaciones con códigos como clasificación sexual, *gays,* homosexuales, producción de la vida, sexismo y sexualidades.

- **21 coocurrencias en grupos de patriarcado vs capitalismo:** En el siguiente gráfico podemos observar que el grupo de capitalismo tiene en su total 160 citas y el grupo del patriarcado 30 citas, en las cuales se identifican 21 coocurrencias.

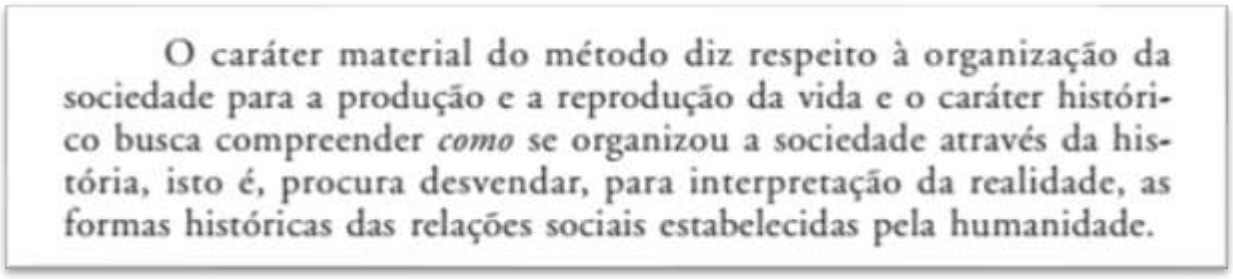
Figura 32: Coocurrencias grupo de patriarcado vs grupo de capitalismo.

- Nota: *Elaboración propia*



Si revisamos algunas de las citas en coocurrencias de los códigos *reproducción y producción de la vida*, podemos ver que las citas solo mencionan los códigos, pero en ella no se vincula un análisis profundo de estas, ni tampoco en todo el texto. Es decir, no se analiza cómo el trabajo de las mujeres en el sentido de reproducir la vida y de cuidarla se vincula a un sistema global del trabajo, cabe preguntarse, entonces, ¿en qué aportar la producción y reproducción de la vida al sistema económico capitalista? Estas citas son:

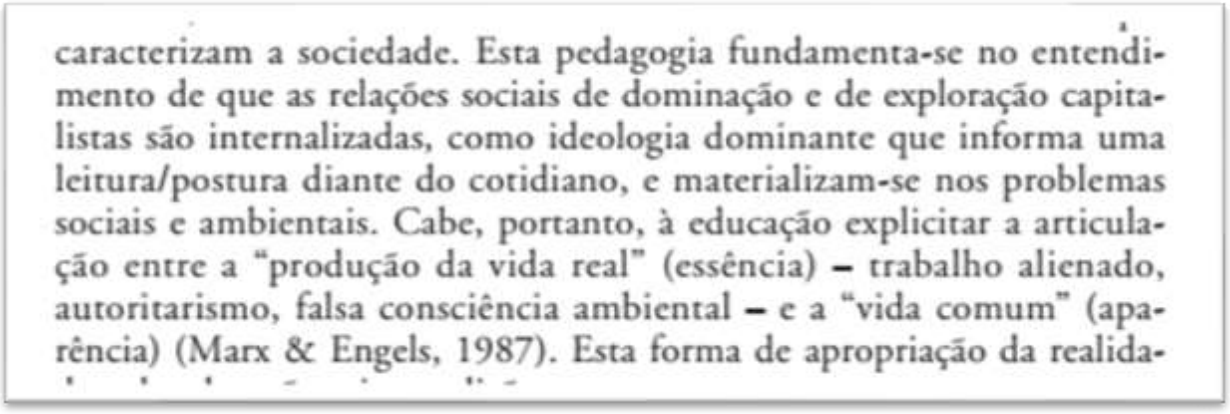
Cita 16 del Texto 1:



O caráter material do método diz respeito à organização da sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico busca compreender *como* se organizou a sociedade através da história, isto é, procura desvendar, para interpretação da realidade, as formas históricas das relações sociais estabelecidas pela humanidade.

Traducción propia: El carácter material del método dice respecto a la organización de la sociedad para la producción y reproducción de la vida y el carácter histórico busca comprender como se organizó la sociedad a través de la historia, esto es, procura desvelar, para la interpretación de la realidad, las formas históricas de las relaciones sociales establecidas por la humanidad.

Cita 29 del texto 1:



caracterizam a sociedade. Esta pedagogia fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas, como ideologia dominante que informa uma leitura/postura diante do cotidiano, e materializam-se nos problemas sociais e ambientais. Cabe, portanto, à educação explicitar a articulação entre a "produção da vida real" (essência) – trabalho alienado, autoritarismo, falsa consciência ambiental – e a "vida comum" (aparência) (Marx & Engels, 1987). Esta forma de apropriação da realida-

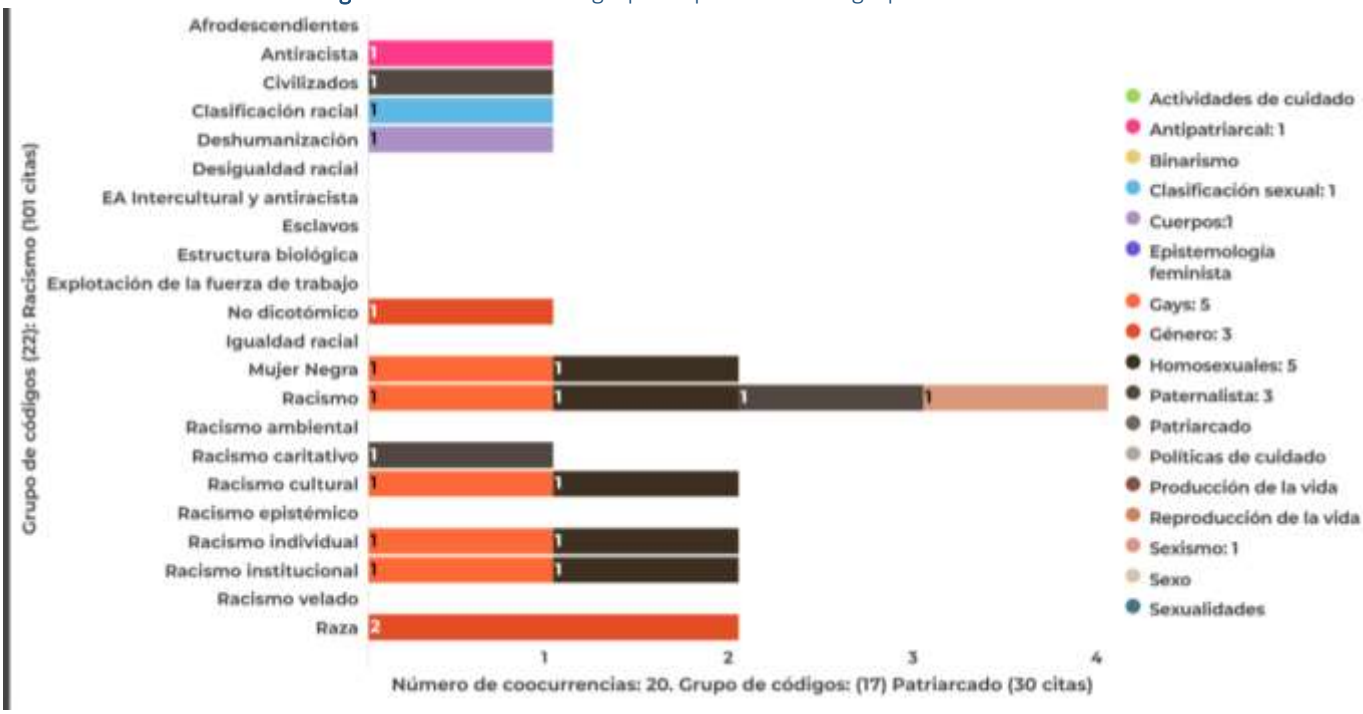
Traducción propia: Esta pedagogía se fundamenta en el entendimiento de que las relaciones sociales de dominación y de explotación capitalista son internalizadas, como ideología dominante que informa una lectura/postura delante de lo cotidiano, y se materializa en los problemas sociales y ambientales. Se ajusta, por lo tanto, a la educación ambiental explicar la articulación entre "producción de la vida real" (esencia) – trabajo alineado, autoritarismo, falsa conciencia ambiental – e a la "vida común" (apariencia) (Marx y Engel, 1987).

Como podemos observar, el número de coocurrencias es de 21 citas en un número total de 160 citas del capitalismo, lo que indica poca relación, y nuevamente una presencia

de términos usados y mencionados sin ninguna discusión de fondo, evidenciando una ausencia en el discurso. Por otro lado, hay ausencias totales en las relaciones con códigos como actividades de cuidado, binarismo, epistemología feminista, *gays*, homosexuales, paternalista, reproducción de la vida, sexismo y sexo.

- 20 coocurrencias en grupos de patriarcado vs racismo: En el siguiente gráfico (33) podemos observar que el grupo de racismo tiene en su total 101 citas y el grupo del patriarcado 30 citas, en las cuales se identifican 21 coocurrencias.

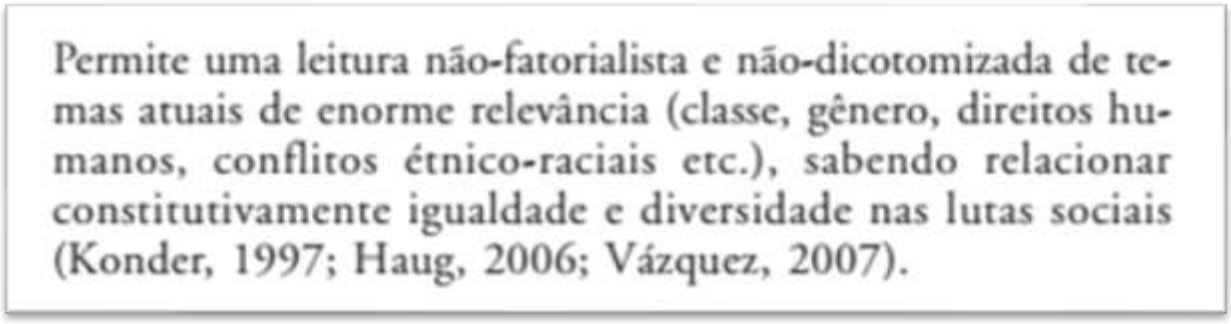
Figura 33: Coocurrencias grupo de patriarcado vs grupo de racismo.



Nota: *Elaboración propia*

Si vamos a algunas de las citas de estas coocurrencias como las de los códigos *mujer negra o género y raza* vemos que estas mencionan los términos a manera de lista que debe de tenerse en cuenta en la idea que se está describiendo en cada cita, entonces estos códigos son enunciados en una lista y no una categoría estructurante en el desarrollo discursivo de los textos. Estas citas son:

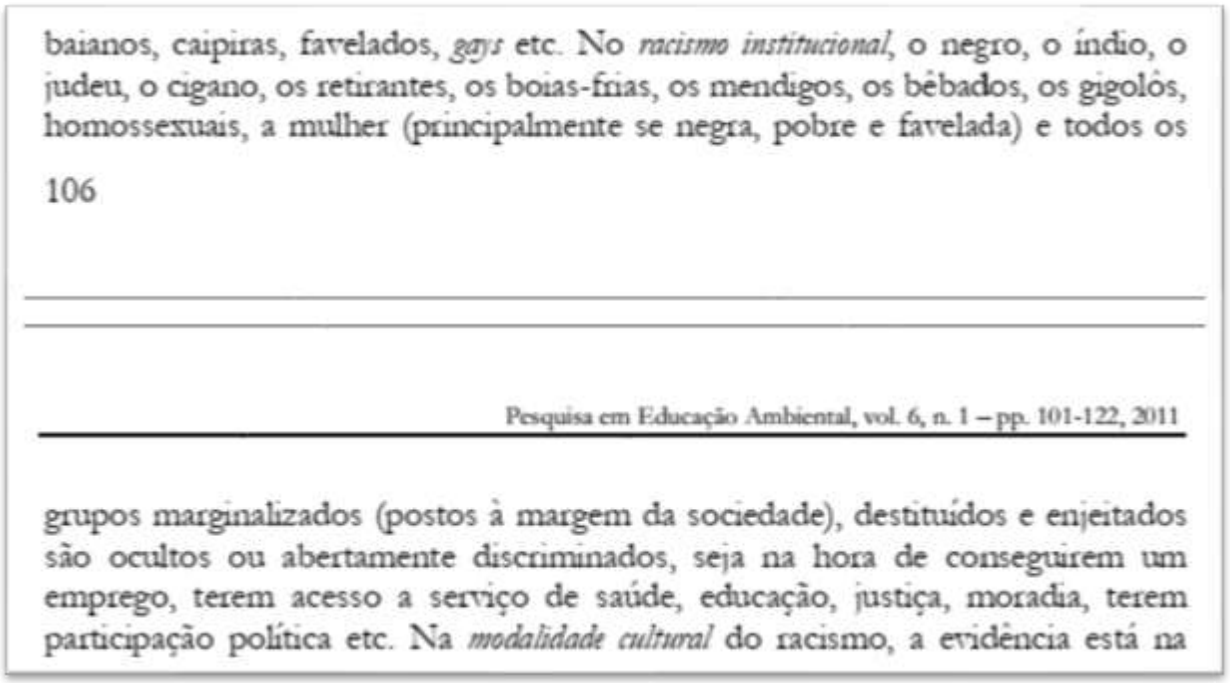
Cita 43 del Texto 1:



Permite uma leitura não-fatorialista e não-dicotomizada de temas atuais de enorme relevância (classe, gênero, direitos humanos, conflitos étnico-raciais etc.), sabendo relacionar constitutivamente igualdade e diversidade nas lutas sociais (Konder, 1997; Haug, 2006; Vázquez, 2007).

Traducción propia: Permite una lectura no-factorialista y no-dicotomizada de temas actuales de enorme relevancia (clase, género, derechos humanos, conflictos étnico-raciales, etc.), sabiendo relación constitutivamente igualdad y diversidad en las luchas sociales. (Kondor, 1997; Haug, 2006; Vázquez, 2007)

Cita 25 del Texto 5:



baianos, caipiras, favelados, *gays* etc. No *racismo institucional*, o negro, o índio, o judeu, o cigano, os retirantes, os boias-frias, os mendigos, os bêbados, os gigolôs, homossexuais, a mulher (principalmente se negra, pobre e favelada) e todos os

106

Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 6, n. 1 – pp. 101-122, 2011

grupos marginalizados (postos à margem da sociedade), destituídos e enjeitados são ocultos ou abertamente discriminados, seja na hora de conseguirem um emprego, terem acesso a serviço de saúde, educação, justiça, moradia, terem participação política etc. Na *modalidade cultural* do racismo, a evidência está na

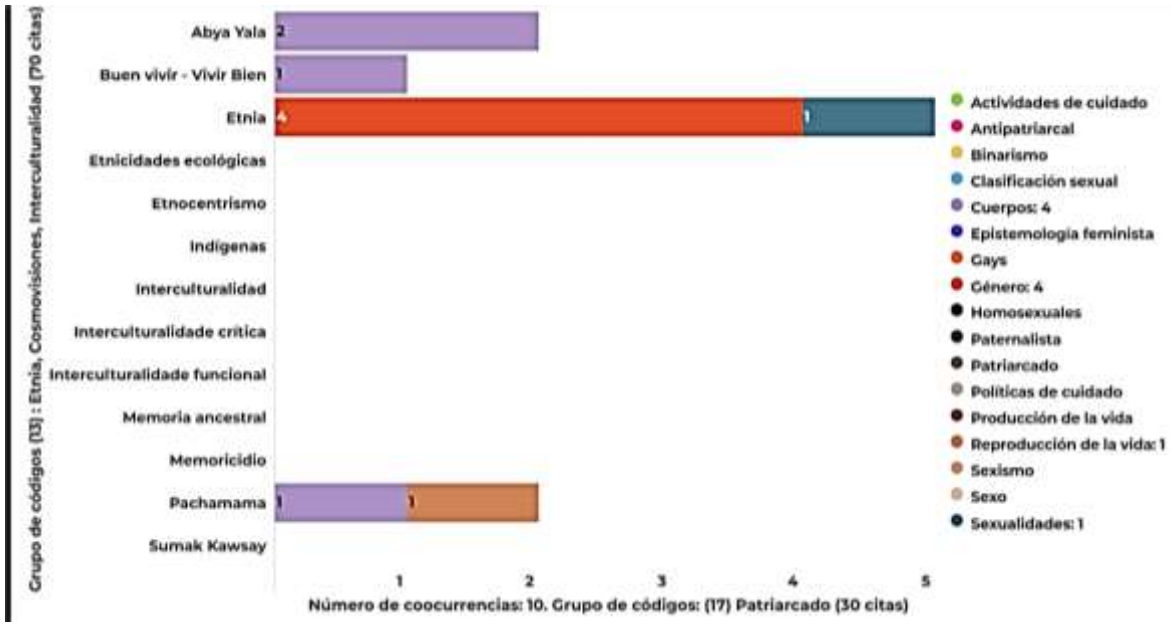
Traducción propia: En el racismo institucional, el negro, el indio, el judío, el gitano, los *boias-frias* (El término boia-fria designa a un individuo que realiza un trabajo en el área rural sin obtener empleo.), los mendigos, los borrachos, los gigolós (hombres que sobreviven o son sustentados por otra persona a cambio de servicios sexuales), homosexuales, mujeres (principalmente negra, pobre y de favela), y todos los grupos marginalizados (puestos a las

márgenes de las sociedades), destituidos y abandonados son ocultados o abiertamente discriminados.

Como podemos observar, el número de coocurrencias es de 17 citas en un número total de 101 citas del grupo de racismos, lo que indica nuevamente poca relación, una presencia terminológica y una ausencia discursiva de estos códigos. Por otro lado, hay ausencias totales en las relaciones con códigos como actividades de cuidado, binarismo, epistemología feminista, patriarcado, políticas de cuidado, producción de la vida, reproducción de la vida, sexo y sexualidades.

- 20 coocurrencias en grupos de patriarcado vs etnia, cosmovisiones, interculturalidad: En el siguiente gráfico podemos observar que el grupo de etnia tiene en su total 70 citas y el grupo del patriarcado 30 citas, en las cuales se identifican 17 coocurrencias.

Figura 34: Coocurrencias grupo de patriarcado vs grupo de etnia, cosmovisión, interculturalidad.



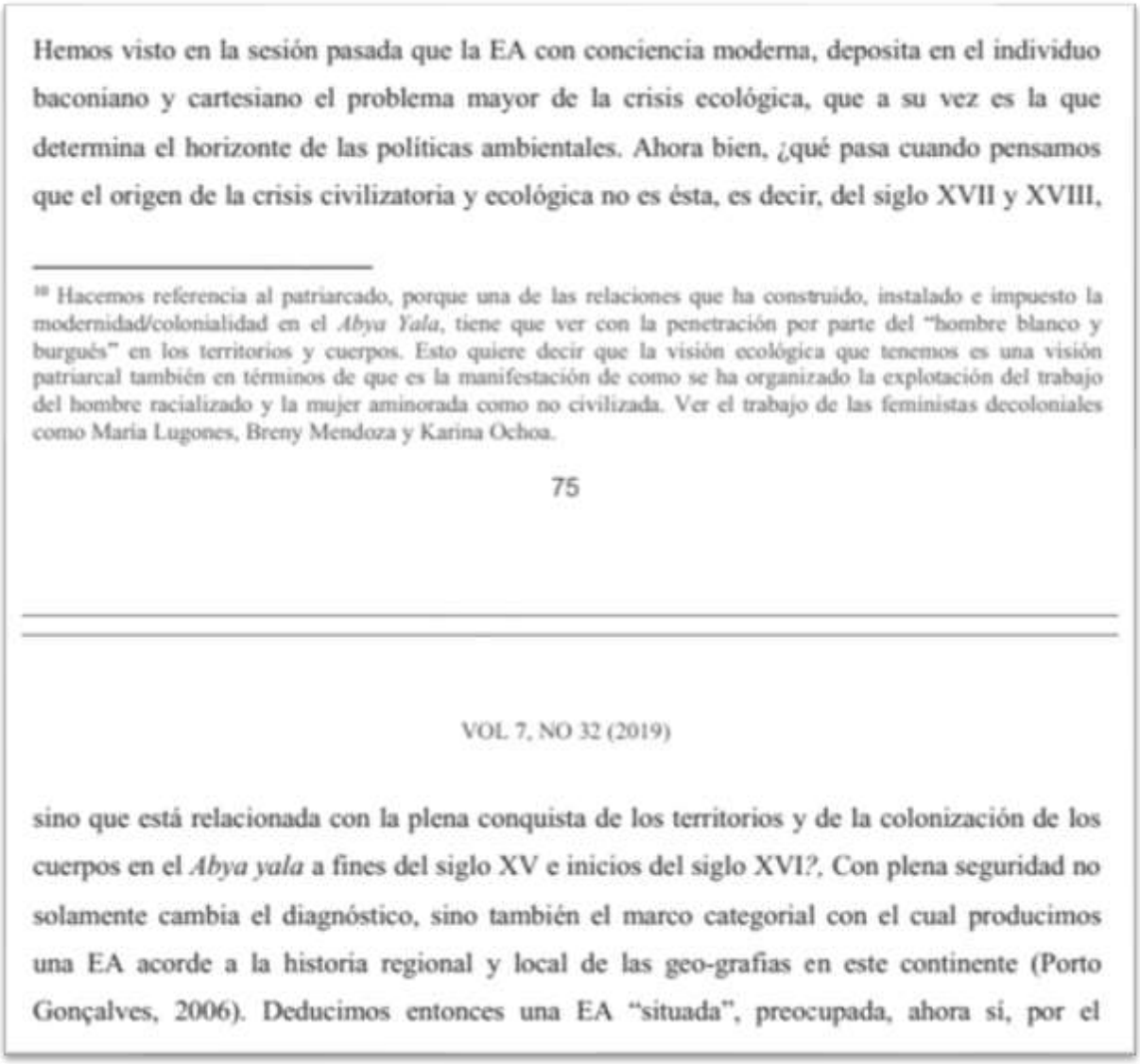
Nota: *Elaboración propia*

Si vamos a algunas de las citas de estas coocurrencias como las que vinculan la categoría cuerpo, podemos observar que se mencionan los cuerpos como territorios de conquista sin profundizar en el análisis de la categoría cuerpo. Estas citas son:

Cita 6 del texto 7:

> Según esto, la reflexión crítica que pretendemos desarrollar aquí contra una EAM, no puede partir solamente de la división entre sujeto/objeto cartesiano del siglo XVII como el fundamento de la crisis ecológica y civilizatoria[5], porque "desde el *Abya Yala*" y sus pueblos se le tematiza de otra forma, quienes han sentido y padecido el origen encubierto que es la conquista y la colonización de sus imaginarios de la Naturaleza que inicio en 1492. En ese sentido, si partimos de una EA que desarrolla la crítica cimentada en la división sujeto/objeto, caemos en la aparente visión moderna, al encubrir el origen gravoso del daño planetario que inició con la expropiación ecobiopolítica (Machado, 2017) de los territorios y cuerpos a fines del siglo XV.

Cita 50 del Texto 7:



Hemos visto en la sesión pasada que la EA con conciencia moderna, deposita en el individuo baconiano y cartesiano el problema mayor de la crisis ecológica, que a su vez es la que determina el horizonte de las políticas ambientales. Ahora bien, ¿qué pasa cuando pensamos que el origen de la crisis civilizatoria y ecológica no es ésta, es decir, del siglo XVII y XVIII,

[10] Hacemos referencia al patriarcado, porque una de las relaciones que ha construido, instalado e impuesto la modernidad/colonialidad en el *Abya Yala*, tiene que ver con la penetración por parte del "hombre blanco y burgués" en los territorios y cuerpos. Esto quiere decir que la visión ecológica que tenemos es una visión patriarcal también en términos de que es la manifestación de como se ha organizado la explotación del trabajo del hombre racializado y la mujer aminorada como no civilizada. Ver el trabajo de las feministas decoloniales como Maria Lugones, Breny Mendoza y Karina Ochoa.

75

VOL 7, NO 32 (2019)

sino que está relacionada con la plena conquista de los territorios y de la colonización de los cuerpos en el *Abya yala* a fines del siglo XV e inicios del siglo XVI?. Con plena seguridad no solamente cambia el diagnóstico, sino también el marco categorial con el cual producimos una EA acorde a la historia regional y local de las geo-grafias en este continente (Porto Gonçalves, 2006). Deducimos entonces una EA "situada", preocupada, ahora si, por el

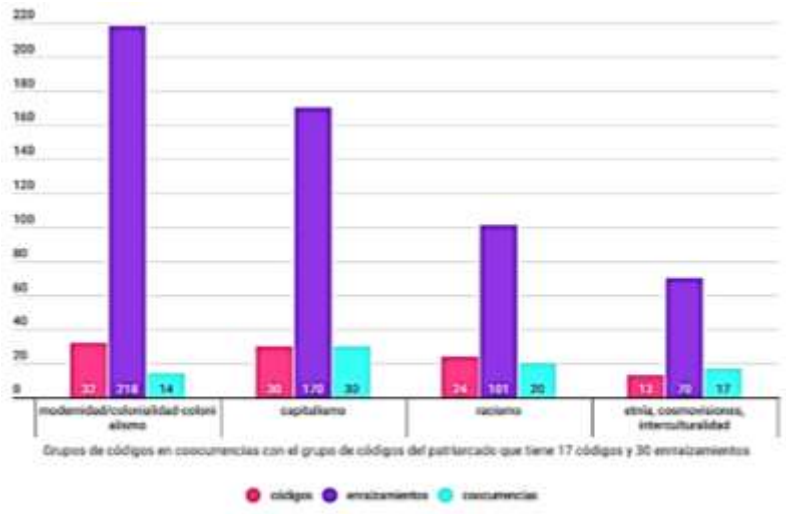
Como podemos observar, el número de coocurrencias es de 17 citas en un número total de 101 citas del grupo de etnia cosmovisiones, interculturalidad, lo que indica nuevamente poca relación, una ausencia en el discurso de estos términos como categoría más que como simples enunciados. Por otro lado, hay ausencias completas con relación a los códigos: actividades de cuidado, antipatriarcal, binarismo, clasificación sexual, epistemologías feministas, *gays,* homosexuales, paternalista, patriarcado, políticas de cuidado, reproducción de la vida, sexismo y sexo.

Análisis de las presencias terminológicas y las ausencias discursivas.

La presentación de las coocurrencias anteriores nos dejar ver los conceptos y categorías que emergieron relacionadas con el patriarcado en la revisión documental como ejercicio inductivo en cruce con los conceptos y categorías ya mencionadas anteriormente. Es decir, que los conceptos y categorías del grupo del patriarcado no fueron seleccionadas a priori, sino que emergieron de la mención de estas en los textos analizados. Lo cual no deja analizar, que solo se da una mención de estos términos sin una incorporación de estas teorías a las discusiones y análisis de la educación ambiental.

Por lo cual cabe decir, que la educación ambiental crítica y decolonial debe trascender el uso de estos conceptos y categorías solo como terminología feminista aparentemente incluyente, para incorporar los estudios, epistemologías, metodologías y teorías feministas de manera estructurante en el discurso y práctica de la educación ambiental. Si hacemos una comparación del número de coocurrencias de cada grupo de códigos trabajados (ver Figura 35), encontramos que el mayor número de estas se da en el grupo del capitalismo y racismo; y el menor en el grupo de modernidad/colonialidad-colonialismo y etnia/cosmovisiones/interculturalidad, con lo cual podemos analizar que podría haber una apertura inicial a trabajar estos temas en todos los grupos pero que los primeros las mencionan más que los últimos.

Figura 35: Número de coocurrencias de cada grupo de códigos.

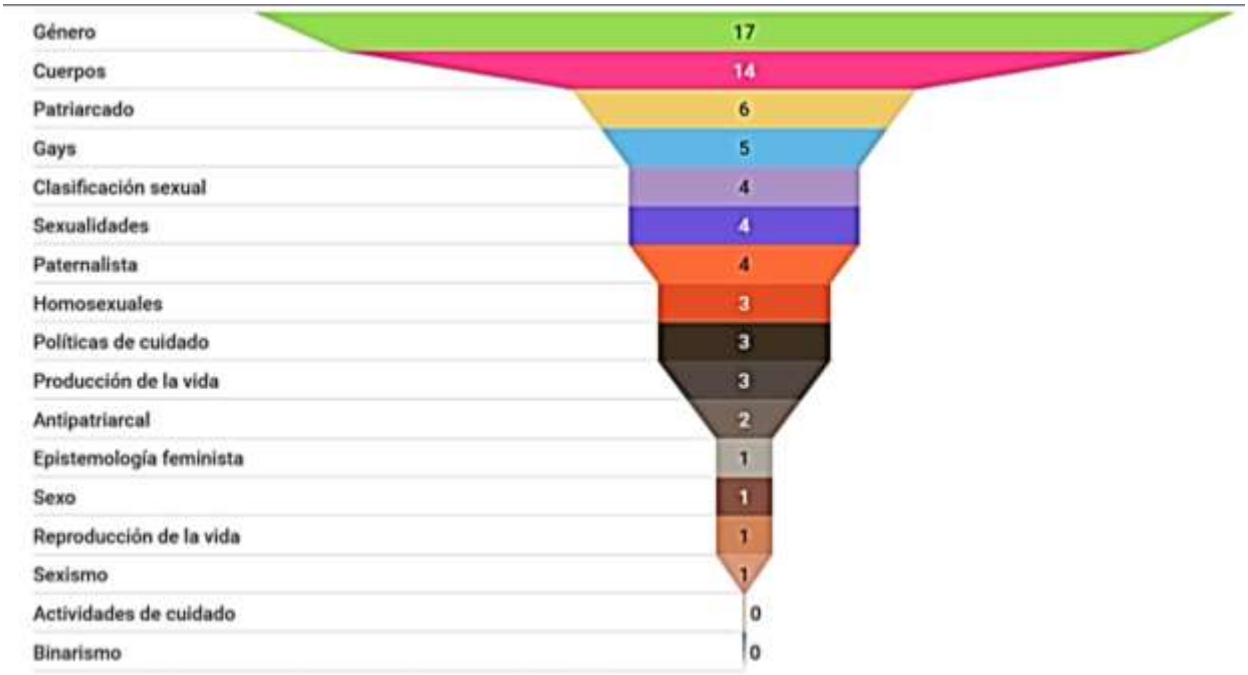


Nota: *Elaboración propia*

Por otro lado, si graficamos de mayor a menor el número de enraizamientos de los códigos del grupo de patriarcado (ver Figura 36) vemos que el que mayor mención tiene es *género,* una mención que se centra en enlistar una serie de características como, por ejemplo: clases, raza y género, pero que no se relaciona con las perspectivas y teorías de género, lo mismo pasa con los códigos de *cuerpos, patriarcado*.

Podemos observar también, que los códigos relacionados con lo epistemológico quedan de último como *epistemología feminista y sexismo, y binarismo,* evidenciando que no hay una relación con las epistemologías feministas reproduciendo en la educación ambiental un pensamiento androcéntrico.

Figura 36: Gráfica de mayor a menor el número de enraizamientos de los códigos del grupo de patriarcado.



Nota: *Elaboración propia*

De igual manera vemos una ausencia completa en los textos analizados de categorías feministas como cuerpo territorio, colonialidad de género, interseccionalidad, machismo, feminismo, entre otras que ya se han desarrollado bastante en los estudios feministas pero que ni se mencionan en articulas analizados de la educación ambiental crítica y que son fundamental relacionar de manera estructurante. Para lo anterior, es necesario romper fronteras epistemológicas, teóricas y metodologías, y establecer puentes, caminos, tejidos

que permitan enriquecer la EA desde otras visiones de mundo como las feministas, de tal manera que podamos comprender las sociedades, las crisis y los conflictos socioambientales de manera más compleja, contextualizada e incluyente.

g. Las voces de las mujeres sobre la educación: resultado de la coteorización

Comprendiendo todos los subcapítulos anteriores, a continuación, presento las co-reflexiones que como coinvestigadoras desarrollamos alrededor de la educación y la educación ambiental. Como ya mencioné, en el último encuentro presencial en donde se realizó el mapa co-mental de los grupos de códigos que entendemos como categorías y que emergieron de nuestras experiencias-vivencias, se abordaron tres ideas generales, si bien todas se articulan para efectos de la escritura se dividieron en tres.

En este subcapítulo se desarrolla la idea alrededor de la educación, mapeada en la siguiente Foto 9:



Foto 9: Fragmento del mapa; idea alrededor de la educación.

Podemos observar que emergieron categorías alrededor de la educación, la formación y el trabajo; y que de ahí de relacionaron con categorías como educación ambiental y educación sexual; metodologías y ecotecnias; pensamientos críticos y pensamientos tibios; y violencia laboral y violencia de género. Comprendiendo que este fue un ejercicio de dialogo reflexivo entre las coinvestigadoras, traigo a continuación las voces de cada una, en donde se explica esta parte del mapa:

Yo inicio la narración final de la explicación del mapa: Mara

> Comprendemos la educación desde una perspectiva decolonial comunitaria y feminista, aborde metodologías para visibilizar tradicionales y ancestrales en clave feminista, por ejemplo, retomar las ecotecnias que vienen de prácticas ancestrales, comunitarias y populares. Las educaciones que salieron en nuestras experiencias fueron la educación sexual y la educación ambiental, y pues se enmarcan o son necesarias desde un pensamiento crítico. Entonces reflexionamos que las ecotecnias son apropiadas por el capitalismo verde y que este establece una relación con las diferentes instituciones como: el estado, las universidades, las ONG, las A.C, tanto de financiamiento público como privado, que genera una idea de ambiente despolitizada, mercantilizada y romantizada.

Seguidamente Karina aporta:

> La formación acrítica o sin critica, que tiene relación con los pensamientos tibios, esta formación es para que podamos incorporamos a un trabajo y en el trabajo se reproducen violencias y también existe esta apropiación y violencia machista y falta de reconocimiento de las mujeres, y donde el trabajo de las mujeres mayormente es invisibilizado, en estos espacios de trabajo se genera violencia de género y también violencia laboral, que también tiene una relación estructural con la violencia de género. Karina

Desde otro momento de la narración final, el cual se aborda más adelante, en donde conversábamos sobre el racismo y el clasismo que pueden tener algunas perspectivas de control natal y reproductivo, Karla trae a colación la importancia de la educación ambiental; en sus palabras

> Totalmente, porque aparte, aquí hay algo importante la educación ambiental que se está dando en algunos espacios es de corte racista y clasista partiendo de que solo hay que consumir un mercado verde y no cambiar todo un modelo de despojo.

Y Malti, nos hace hincapié en que no es sumar partes sino hacer una relación profunda de estas, en sus palabras:

> Y ahí es importante, rescatar que dentro de la educación ambiental se correlacionan, pero no juntándolos, como decíamos con lo de la salud ambiental, no juntando las dos educaciones, sino abordando el problema desde una perspectiva más amplia, desde arriba, yéndonos hacia atrás, y también desde una cuestión de derechos humanos y reproductivos, pero no uniendo las perspectivas sino intentando hacer entre todas un análisis más integral, y que justo posiciones esto que estás diciendo, que nos salgamos de este capitalismo verde sino tratándolo de hacerlo más amplio.

Y para finalizar entendemos la educación ambiental desde una mirada feminista y decolonial, la cual explica Kari

> Y bueno también lo pusimos allá arriba porque es necesaria una educación ambiental con esta visión crítica pero también con esta visión feminista y también con esta mirada decolonial, porque si no caemos en esta cuestión de romantizar, y aparte, de asumir estos discurso ecofascistas cuando realmente quiere que asúmanos estos discurso ecofascistas es el capitalismo verde, porque al final lo que quiere este capitalismo verde es romantizar el cuidado y las problemáticas ambiental, al final es una forma de mutación del mismo sistema y por decirlo así se camuflajea[7] y que también pasa con los feminismos, una forma de camuflajearse en ciertos espacios feministas es con esta cuestión como rosa, y que también es necesario esta visión feminista comunitaria, para hablar y cuestionar otros feminismos, no estos feminismos blancos.

Como podemos ver, y complementando con las comprensiones construidas de cada código – categoría, entendemos la educación como herramienta, que, aunque institucional, debe ser decolonial y feminista, además de popular y comunitaria, con un pensamiento crítico en contraposición a un pensamiento tibio que legitima y reproducen las instituciones de la sociedad moderna. Esta educación usa metodologías participativas y colaborativas como los talleres y rescata, por ejemplo, el uso de las enotecnias en contraposición a la apropiación de estas del capitalismo verde. Por otro lado, la educación ambiental debe de relacionarse con la educación sexual, de tal manera que estas dos propuestas educativas aborden, desde el campo de la salud y la categoría territorio cuerpo, permitan comprender la relación de los daños, conflictos y resistencias ambientales y las repercusiones de estos en el cuerpo de las mujeres.

[7] Termino transcrito como lo mencionó Karina.

Por otro lado, entendemos que, si la educación es una herramienta para resistir a la formación, y que esta es una herramienta del estado para una formación hegemónica, disciplinaria, bancaria e institucional, y que se forma para el mundo laboral y de trabajo, en el cual hay violencias laborales y de género, explicadas en la Tabla 2 de categorías de la coteorización, la educación como herramienta de resistencia debe co-educar para identificar, prevenir y manejar estos tipos de violencia.

4.1.A. Sesgos Androcéntricos: Resultados de Investigación

Durante el proceso de revisión documental llevado a cabo para identificar los sesgos androcéntricos, se encontraron diferentes tipos de reflexiones que evidencian estos. A continuación, se presentan cuatro de seis sesgos encontrados.

a. Sesgos androcéntricos relacionados con las dicotomías

Las citas que se marcaron con sesgos alrededor de las reflexiones o críticas a las dicotomías fueron 7 (Ver Anexo 7), de las cuales se rescatan como ejemplo las siguientes:

> *Así, con las reflexiones aquí emprendidas, partimos del supuesto de que la tradición dialéctica histórico-crítica, inaugurada por Marx, es un instrumento teórico-metodológico para los educadores que buscan alternativas ecológicamente viables y socialmente justas, a través de una praxis educativa ejercida con una para superar los* ***dualismos entre cultura, naturaleza y capitalismo*** *(Traducción propia). (Cita 1)*

Aunque en la anterior cita se rescata la tradición dialéctica histórica-crítica inaugurada por Marx, y con la cual estoy de acuerdo, esta no bastaría para superar la dicotomía cultura/naturaleza sino se hace un análisis y por ende una de-construcción de este pensamiento cartesiano desde una perspectiva feminista que denuncie también el subtexto de género que hay detrás de estos pares jerárquicos.

> *También quisiera aprovechar esta oportunidad para expresar, a partir de ahora, que entiendo el adjetivo "transformador", explicado en el título, estrictamente en la condición de un matiz inserto en el campo libertario de la*

> *educación ambiental, en el que se abordan enfoques similares inscritos (emancipadores, críticos, populares, ecopedagógicos, entre otros), que se acercan en la comprensión de la educación y la inserción de nuestra especie en la sociedad. Este gran bloque tiene el mérito de estimular el diálogo democrático, calificado y respetuoso entre todos los educadores ambientales al promover el cuestionamiento de enfoques conductistas, reduccionistas o* **dualistas en la comprensión de la relación cultura-naturaleza***. (Traducción propia). (Cita 2)*

En la cita, el adjetivo transformador se refiere a enfoques en el campo libertario y crítico de la EA, dentro de estos enfoques no se evidencia la perspectiva de género o un enfoque feminista o ecofeminista, por lo cual también hay un punto ciego al analizar la relación cultura-naturaleza, pues se concibe esta sin el subtexto de género que hay detrás de cada lado del par, es decir, sin hacer una crítica a la asociación que se hace de la cultura a lo masculino y de la naturaleza a lo femenino.

> *La colonialidad nos ayuda a comprender que las* **dicotomías** *creadas por el pensamiento colonial moderno imponen un modelo disociativo de sociedad del medio ambiente, una relación de control de pueblos, territorios y naturalezas culturales. En este sentido, encontramos una relación con la Educación Ambiental que viene produciendo una narrativa en su movimiento educativo-ambiental, argumentando que es importante considerar, en sus análisis y prácticas, las relaciones con los lugares, con las comunidades y culturas compartidas. Además,* **es necesario reconstruir nuestro sentimiento de pertenencia a la naturaleza en estrecha relación con la cultura***. Por lo tanto, las oportunidades descolonizadoras de* **dicotomías***, dogmatizaciones y esencializaciones creadas en el pensamiento colonial moderno son problematizaciones que nos llevan a repensar EE. (Traducción propia) (Cita 7.)*

En la cita anterior, se analiza las dicotomías como resultado de un pensamiento colonial moderno que se impuso en los territorios colonizados, comprende que estas fueron impuestas en la matriz epistémica de estos pueblos y esto ayuda a historizar el proceso entendiendo que no siempre fue así, por lo cual rescatar otras epistemes es decolonizador y es importante realizar. Sin embargo, se vuelve a caer en la mirada sesgada y androcéntrica de las dicotomías, pues estas han sido asociadas históricamente a un par masculino y a un par femenino, por lo cual cabe preguntarse si es suficiente una mirada androcéntrica sobre las dicotomías para superar las mismas.

En las citas anteriores, se discuten algunas de dicotomías, entre ellas las de sociedad/naturaleza, en donde las y los autores proponen superar estas dicotomías estableciendo otras relaciones entre sociedad/naturaleza que puedan ser sustentables, si bien estoy de acuerdo con la idea planteada, es fundamental pensar que estas dicotomías tienen un subtexto de género que no se ve reflejado en los análisis presentados en estas citas. (Castañeda, 2008; Puleo, 2005). Si bien la dialéctica, como un movimiento dinámico, contradictorio, complementario y mutuamente constituido (Loureiro, 2004) con la que dialoga la EAC se plantea para superar la división sociedad/ naturaleza, cabe la pregunta de ¿cómo hacerlo si no se cuestiona el subtexto de género que hay detrás?

Estas dicotomías binarias jerárquicas excluyentes y complementarias traen consigo una idea relacionada al género (Ver Tabla 9), es decir, un lado del par se asocia a lo masculino y el otro lado a lo femenino.

Tabla 9: Tabla de dicotomías con sus subtextos de género.

Asociado a lo masculino	/	Asociado a lo femenino
Razón		Emoción
Fuerte		Débil
Sociedad		Naturaleza
Público		Privado
Mente		Cuerpo

Nota: *Elaboración propia.*

No cuestionar este subtexto de género en las dicotomías hace que sigamos reproduciendo la jerarquización que hay entre lo masculino y lo femenino, es una mirada androcéntrica ya que invisibiliza que muchas cosas, situaciones, aspectos, valores, comportamientos, conocimientos, etc., se asocian a un par de estos. Asociación que se debe

a una construcción social impuesta en la Colonialidad de Género como lo expone María Lugones. (2008).

Por otro lado, podemos analizar que existen otro tipo de subtextos en las dicotomías, los de raza; en un lado del par esta aquellas dicotomías relacionadas con la "raza blanca" y en el otro extremo la "raza no blanca". Si intentamos romper con las dicotomías también debemos entender lo anterior. Ver Tabla 10.

Tabla 10: Tabla de dicotomías con sus subtextos de raza.

Asociado a la "raza blanca"	/	Asociado a "otras razas"
Civilizados		No civilizados
Civilizados		Salvajes
Humanos		Animales
Norte		sur
Blanca		Negra, mestizo, criollo, etc.

Nota: *Elaboración propia.*

En capítulos anterior expliqué porque el colonialismo y la modernidad/colonialidad oprimen a personas y pueblos que no sean europeos, reproduciendo unas relaciones jerárquicas y dicotómicas a partir de una categoría inventada como la raza. Lo anterior se ve reflejado también en las dicotomías ciudad/pueblos o en la de citadinos/campesinos, indígenas, hay un subtexto racista detrás de estas.

b. *Sesgos androcéntricos relacionados con ideas o reflexiones para reinsertar el ser humano a la naturaleza*

Las citas que se marcaron alrededor de ideas o reflexiones sobre la naturaleza fueron 6 (Ver Anexo 8), de estas se rescatan la siguientes a manera de ejemplo:

> ***Reinsertar al ser humano en el medio ambiente****, para que se perciba a sí mismo como "humanamente natural o naturalmente humano" (Marx, 2004). Una especie que, a través del trabajo, transforma a la naturaleza ya sí misma en una relación dialéctica, superando la alienación que perpetúa las "externalidades negativas" (degradación socioambiental) de la forma capitalista de producir y consumir cosas y personas. (Cita 2)*

La cita anterior invita al ser humano a *reinsertarse* en la naturaleza para que este se perciba a sí mismo como parte de esta, una idea que se propone desarrollar en la EA. Sin embargo, ya hemos visto tanto en el capítulo 3.3 como en el 3.4 sobre ecofeminismos y próximamente en el capítulo 5.2 que asociar a las personas a la naturaleza (salvaje) va a depender del género y la raza, cuestión que no se discute cuando se invita de manera genérica *al ser humano* a reinsertarse a la naturaleza.

> *(a) comprender la complejidad del medio ambiente, es decir, superar una lectura reduccionista que enfatiza sus aspectos biológicos o estrictamente culturales y desprecia las relaciones de determinación entre las esferas social y ecológica y las dimensiones económica y política, contribuyendo a superar procesos de alienación y* ***reinserción del ser humano en su tiempo y espacio*** *(ser histórico, naturalmente humano o humanamente natural). (Traducción propia) (Cita 4)*

En esta cita, se vuelve a invitar a *reisertar al ser humano en su tiempo y espacio histórico y natural* para superar la visión reduccionista biológica del ambiente, si bien es comprensible que la idea es instigar a concebirnos como naturaleza (que lo somos) ya que debido a procesos históricos del capitalismo y la modernidad nos fueron subjetivando a pensar que somos más razón y cultura que naturaleza, reproduciendo una dicotomía jerárquica, nos fuimos alejando de está pensando que podríamos dominarla, explotarla y dañarla sin ninguna consecuencia. Sin embargo, es factible preguntarnos quienes han estado en el poder político y económico para tomar decisiones sobre la naturaleza, estas personas posiblemente serán hombres blancos burgueses cis-heterosexuales, por lo cual, se podría decir que recae en estos la invitación a reinsertarse a la naturaleza. Aunque bien, la idea de concebir al ser humano *fuera* de la naturaleza esta generalizadas en las sociedades modernas cuestión que legitima esta dicotomía, no todas, ni todes, ni todos tomamos las decisiones de oprimir y violentar a la naturaleza o a lo que socialmente se asocia a esta.

> *Sabemos que los pueblos y las culturas han sido marginados. Para Santos (2010), así como el salvaje (colonizado) representaba un lugar de inferioridad, la naturaleza representaba el lugar de la exterioridad que, siendo exterior, no pertenece y no perteneciendo no se reconoce, por lo que también es inferior a los intereses de los demás colonizadores.* ***El Salvaje y la naturaleza son, de hecho, las dos fases de un mismo diseño: domesticar la 'naturaleza salvaje'****, convirtiéndola en un recurso natural. Es este deseo único de domesticar lo que hace que la distinción entre recursos naturales y recursos humanos sea tan ambigua y frágil en el siglo XVI como lo es hoy (SANTOS, 2010, p. 188). (Traducción propia))*

Como podemos leer, en esta cita se hace un análisis desde los estudios decoloniales al exponer la relación entre lo salvaje y los colonizados, al concebir que los pueblos y las y los indígenas y afrodescendiente colonizados y esclavizados se asumían como animales salvajes, por lo cual eran susceptibles de dominar, clasificar y explotar. Si bien en esta cita se hace un análisis denunciando el subtexto de raza que hay detrás de las dicotomías cultura/naturaleza y Europa/no Europa, falta la denuncia del subtexto de género que ya he venido mencionando.

En estas citas rescatadas, podemos analizar como la idea de "reinsertar" al hombre a la naturaleza esta generalizada, como ya se ha mencionado anteriormente María Lugones (2008) ha explicado como a los colonizados se les consideraba animales y salvajes, dos cualidades que se asocian más a la naturaleza, siendo los colonizadores civilizados y racionales, dos cualidades que asocian más a la cultura. Por lo cual cabría realizar una reflexión más puntal sobre qué persona se debería de *reinsertar* a la naturaleza. Es decir, tal vez la precisión más cercana podría ser: reinsertar al hombre blanco burgués y extractivista a la naturaleza, pues la concibe como si no fuera parte de él. Cuestión que no podríamos decir de las comunidades indígenas y afrodescendientes que desde sus cosmovisiones tienen una relación más estrecha y sustentable con estas.

Por otro lado, como ya he explicado en capítulos anteriores para Sherry Ortner (1979), a las mujeres se nos vincula con la naturaleza por cumplir con funciones reproductivas de la vida, cuestión que no se asocia a los hombres. Una idea que ha generado diversos tipos de dominación, prejuicios y sesgos sobre las mujeres cis que desean ser

madres, o las que no lo desean, o las que no lo pueden ser por cuestiones biológicas. Además de los sesgos y violencias que hay detrás de las expresiones culturales como: "está en sus días" o "está loca" o "es histérica", ideas que se asocian a cuestiones biológicas de nosotras como la menstruación. Por lo cual cabría preguntarse sí la idea general de *reirsentar* al ser humano a la naturaleza se aplica de la misma manera para las mujeres, cuando están históricamente se han asumido como cercanas a la naturaleza.

Considero que reproducir esta idea, nos vuelve a poner a todas, todes y todos en la misma bolsa de responsabilidades por las crisis ambientales, sin hacer una diferenciación en términos ontológicos de cómo se nos ha concebido históricamente desde el racismo y el patriarcado, cuestión que no permite hacer un análisis profundo y diferenciado en términos de las categorías trabajadas a los largo de esta investigación y que por lo tanto conducirá a que las posibles soluciones o educaciones que se propongan para abordar estas problemáticas y conflictos socioambientales estén cargadas de sesgos y vacíos analíticos.

c. *Sesgos androcéntricos identificados en propuestas relacionadas con el sumak kawsay*

Antes de iniciar con este apartado, considero necesario aclarar los términos de Sumak Kawsay y el SumaQ Qamaña para Fernando Huanacuni

> Los vocablos sumak y sumaq podrían traducirse como "plenitud", "sublime", "excelente", "magnífico", "hermoso". Kawsay y qamaña, por su parte, podrían equivaler a "vivir", "convivir", "estar siendo", "ser estando" o, sencillamente, "vida". Esa vida en plenitud no significaría vivir "mejor", dado que esto último conllevaría una graduación jerárquica, algo que nos avocaría a juegos de suma cero, a competencias y a rivalidades. El "Vivir Bien" andino estaría mal avenido con la competitividad, el lujo, la opulencia o el derroche consumista (2010, p. 22).

Por su parte, Eduardo Gudynas y Alberto Acosta (2011) aclaran que el Buen Vivir en Ecuador se conoce como S*umak Kawsay*, de acuerdo con la cultura *kichwa,* y está fuertemente vinculado con la idea de espacio comunitario, en el que es posible una convivencia con la Naturaleza; en cambio en Bolivia, existe la idea de la "Buena Vida", o S*uma Qamaña*, en *Aymara*, que hace alusión a un bienestar que implica armonía entre lo material y lo espiritual, en un contexto comunitario y ambiental.

Entonces el Vivir Bien se configura a partir de "ciertas ideas originadas en los saberes tradicionales andinos, enfocadas en el bienestar de las personas y defensoras de otro tipo de relacionalidad con el ambiente" (Gudynas y Acosta, 2011, 76), conceptos que fueron propuestos en Abya Yala como alternativa al modelo de desarrollo occidental. Comprendiendo lo anterior, las citas que se marcaron con sesgos alrededor del Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Pachamama, fueron 3 (Ver Anexo 9), de las cuales se rescatan como ejemplo las siguientes:

> *Por ejemplo, se destaca la idea de Pachamama como instrumento para la realización del derecho a la vida, a la naturaleza, al territorio, a través de medidas constitucionales ratificadas en Bolivia y Ecuador. Cabe señalar que Pachamama trae consigo el significado de "tierra grande, directora y sustentadora de la vida" (PAREDES, 1920, p.38 apud TOLENTINO & OLIVEIRA, 2015). También según Tristão (2016) el concepto de Pachamama, la madre de los pueblos de América del Sur, considerado por los pueblos andinos no en sentido metafórico, sino asociado a la idea de Abya Yala (término utilizado para referirse a la continente o América Latina y que significa "tierra madura" en la lengua del pueblo Kuna, que habita la costa de Panamá y parte de Colombia). De la misma manera, también se identifica la idea de* **Vivir Bien** *(Suma Qamaña) como un principio basado en los valores de los pueblos originarios andinos como forma de subvertir otros valores impuestos por la sociedad capitalista. (Cita 1)*

La cita anterior, sacada de un texto de educación ambiental que propone el Buen Vivir como ejemplo para subvertir los valores impuestos en las sociedades capitalistas evidencia las propuestas de la EA para transitar a otros modelos de sociedad que establezcan otras, cuestión que es indispensable. Sin embargo, es necesario hacer un análisis con perspectiva de género y feminista, además de la decolonial, que permita identificar a tiempo si otros modelos de sociedades, así sea de los pueblos originarios ayudarían a superar no solo las desigualdades y violencias de clase y raza, sino también de género y orientación sexual.

> *Si por algo se han caracterizado los pueblos indígenas es por su elevado nivel de hacernos ver los "entrampes de la modernidad" y, sobre todo, presentarnos propuestas para el salto civilizatorio. Esa propuesta es el* **Sumak Kawsay** *desde el cual podemos poner de pie la EA y avanzar en la descolonización. Dice Luis Macas que, esta propuesta no es "únicamente hacia las naciones originarias, los pueblos originarios, sino mirando a toda la humanidad" (Macas, Sumak,*

> *2010, p. 452). Es decir, esta propuesta encubierta por la modernidad, ahora se nos devela con mucha potencia para todas las naciones, incluso para las modernas y/o modernizadas porque ya no tienen nada que decir. Así, "esta propuesta va más allá de las fronteras étnicas" (Macas, b2010, p.179). No es una opción para todos, sino una obligación de la humanidad toda si queremos construir cambios que hagan el salto necesario en estos tiempos tan tenebrosos. (Cita 2)*

Esta cita propone el Sumak Kawsay para toda la humanidad, ya que concibe que los pueblos indígenas ayudan a ver y superar los entrampes de la modernidad. Si bien el Sumak Kawsay es una propuesta de sociedad fuera de las lógicas de la modernidad, cabría preguntarse si proponerla para toda la humanidad no nos haría caer en un universalismo que hegemonizaría todas las formas de comprensión de las sociedades, pues ya hemos visto que las propuestas universales fácilmente caen muchos tipos de violencias. Estaría más a favor de descolonizar las sociedades volviendo cada una a sus raíces siempre y cuando se tenga un lente amplio para no caer en las múltiples violencias de las diferentes matrices de poder.

> *De acuerdo con lo anterior, necesitamos una EA basada en el Sumak Kawsay para hacer ese tránsito que está en retornar a la tierra, de retomar el control de las energías y de la materia para producir no solamente alimentos, agua, bosques y técnicas que sería la objetividad más inmediata, sino un cambio en la subjetividad humana o, en palabras de Leff (1998), un cambio de racionalidad. A nuestro juicio, este cambio solo es posible si tenemos acceso y creación a/de "territorios de vida", cuya dimensión física y simbólica es la tierra. Si esto sucede, como nos lo ha enseñado la historia latinoamericana, tendremos más saberes, más sabores (Porto Golçalves, 2012) y manifestaciones culturales diversas. (Cita 3)*

En esta cita, se propone nuevamente el Sumak Kawsay, sin embargo, deberíamos preguntarnos, por ejemplo, si la cosmovisión en la que se basa reproduce o no sesgos de género que se expresan en desigualdades ya que como expresan las feministas comunitarias en los pueblos originarios existía un patriarcado ancestral que se entronco con el patriarcado europeo.

En palabras de Lorena Cabnal

> Plantear y repensar lo milenario y la sacralidad fundante en los pueblos indígenas, ha sido parte de la llave de entrada para que las mujeres indígenas asumidas en plena

> conciencia como feministas comunitarias, pudiéramos llegar a trastocar la ancestralidad, lo antiguo, lo que siempre ha sido inamovible, preguntarnos mucho, mucho ¿por qué es sagrado?, ¿por qué debes manifestar profundo respeto sin cuestionar?, ¿ha sido desde los tiempos de los tiempos, así? (2010, p. 119)

En los diferentes documentos revisados se proponen como referente el Buen Vivir o el Sumak Kawsay, como comprensiones que tienen de algunos pueblos originarios de Abya Yala, ya que como lo menciona en particular Lorena Cabnal (2010) entre los principios y valores de su cosmovisión indígena se reproduce una dualidad opresiva, por lo cual es necesario que sí desde la EA se pretende tomar de referencia otras cosmovisiones hacerlo con una perspectiva decolonial feminista de tal manera que se evite reproducir sesgos androcéntricos en propuestas ambientales decoloniales, como por ejemplo vincular categorías como territorio-cuerpo de las mujeres, "solamente así será posible la defensa del territorio-tierra en que se manifiesta la vida de los cuerpos" (Cabnal, 2010, 23).

Otro ejemplo nos lo evidencia Silvia Rivera Cusicanqui (2010a), al exponer sus ideas sobre el sistema parentesco de las sociedades andinas prehispánicas. El sistema de parentesco es un sistema de organización social "que agrupaba a linajes de familias emparentadas entre sí" (Rivera Cusicanqui, 2010b, p. 42), en sus palabras dice:

> Por ahora veamos nuevamente la relación entre panaka[8] y ayllu[9], desde el punto de vista de su complementariedad. Lejos de una visión dicotómica y excluyente de lo femenino y masculino como identidades irreducibles, lo que hizo la sociedad andina fue dar una resolución social y cultural a la desigualdad de atributos biológicos de ambos sexos, al incorporar dos asimetrías complementarias en su sistema de parentesco. Si, por un lado, la parentela femenina encarnada en la panaka implicaba una subordinación de la esposa a la suegra (relación asimétrica afín), la parentela del ayllu implicaba otra desigualdad no menos dura, que subordinaba al hijo al padre (relación asimétrica consanguínea). En las sociedades con linajes corporados, ambas asimetrías juntas pueden dar, y de hecho dan lugar a estructuras patriarcales muy

[8] La panaka representaba el espacio de poder y autonomía legítimos y socialmente reconocidos a las mujeres […] Por así decirlo, las mujeres se aliaban con su parentela afín femenina, en el interior del ayllu bilateral de su esposo, y desde allí co-gobernaban en los distintos niveles de la organización social andina. (Rivera Cusicanqui, 2010a, p. 183)

[9] El ayllu es la célula básica de la organización social andina, desde tiempos prehispánicos, y constituye una compleja organización territorial y de parentesco, de carácter segmentario. A partir del siglo xix, los términos "ayllu y "comunidad". se convirtieron en sinónimos, debido en gran medida al proceso de fragmentación vivido por la sociedad andina desde tiempos coloniales. (Rivera Cusicanqui, 2010c, p. 140)

> rígidas, donde los hombres oprimen colectivamente a las mujeres, sea en tanto esposas, hermanas o cuñadas.

Con lo anterior podemos afirmar la necesidad de analizar con una perspectiva feminista y de género las cosmogonías y cosmovisiones de los pueblos originarios de Abya Yala con el propósito de, si bien tomarlos de referencia, no reproducir desigualdades basadas en sexo-género, clases, parentesco, etnia o raza. De manera explícita, me uno a lo que menciona Silvia Vega Ugalde (2014), "para las feministas, la preocupación es que este debate sea ciego al género y que quede fuera –una vez más– el imperativo de transformar las relaciones desiguales de género en el marco de propuestas que se asumen como revolucionarias".

d. Sesgos androcéntricos en las ideas de transformación de sociedades

Las citas que se marcaron con sesgos alrededor de las ideas o reflexiones sobre las transformaciones de las sociedades fueron 9 (Ver Anexo 10), de las cuales se rescatan como ejemplo las siguientes:

> *Así, la pedagogía crítica de la educación ambiental, en definitiva, apuesta por la formación de sujetos ambientalmente responsables, cuyo compromiso social, histórico y político es la* ***construcción de "sociedades sostenibles****". (CITA 4)*

En esta cita, podemos ver como desde la pedagogía crítica la educación ambiental puede ayudar a la construcción de sociedades sostenibles, sin embargo, habría que preguntarse a que se refiere lo sostenible, solamente a una sostenibilidad biológica en términos de ecológicos en una relación armoniosa con la cultura-sociedad-naturaleza, o también cabría una sostenibilidad cultural en el que se logre desarmar otros tipos de violencias como las de raza, etnia, género y orientación sexual. Pensar en sociedades sostenibles solamente desde lo ambiental es seguir viendo estas de maneras fragmentadas y tal vez desde el privilegio o los sesgos androcéntricos y eurocéntricos, reproduciendo los mismos desde una EA que se asume crítica.

> *Hablo de la educación ambiental definida en Brasil a partir de una matriz que ve la educación como un elemento de* ***transformación social*** *(movimiento integrado de cambio de valores y patrones cognitivos con la acción política democrática y la reestructuración de las relaciones económicas), inspirado en el fortalecimiento de los sujetos, en el ejercicio de la ciudadanía, para superar las formas capitalistas de dominación, entendiendo el mundo en su complejidad como una totalidad. (Traducción propia) (Cita 7)*

Como podemos ver, la EA en Brasil es un elemento de transformación social, cuestión que debería o es para todas las EAs y para la educación en general por lo cual esta debería de tener en cuenta todas aquellas problemáticas que transformar en las sociedades y no unas solas, es decir, debería de tener un panorama más amplio para dicha transformación social. Sin embargo, al final de la cita solo menciona las formas capitalistas de dominación, invisibilizando nuevamente otras formas de dominación articuladas al capitalismo, cuestión que generaría una visión fragmentada de la misma y por ende las propuestas para transformar las sociedades quedarían en intentos fallidos.

> *La educación ambiental crítica es aquella que, en síntesis, busca al menos tres situaciones pedagógicas: a) realizar un análisis coherente de la compleja situación de la realidad a fin de tener los fundamentos necesarios para cuestionar las condiciones sociales históricamente producidas que implican la reproducción social y generar desigualdad y conflictos ambientales; b) trabajar 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 societario dominante, en el que se define la situación de degradación intensiva de la naturaleza y, dentro de ella, la condición humana. (Traducción propia). (CITA 13)*

En esta última cita, nuevamente podemos observar como la pedagogía crítica y la EAC que tiene el propósito de transformar sociedades, pero desde una mirada androcéntrica y eurocéntrica en donde no se está contemplando otros sistemas de opresión como los de raza y género, por lo cual es una propuesta fragmentada y parcializada a superar y transformas una parte de las violencias, injusticias y privilegios de las sociedades.

En las anteriores citas, podemos ver como la pedagogía crítica es una propuesta que apunta a criticar a las sociedades capitalistas, entendiendo que estas reproducen injusticias

y desigualdades, cuestión que es completamente cierto. Sin embargo, las desigualdades e injusticias no se dan solamente por el capitalismo o la clasificación de las clases sociales y del trabajo productivo, o sea por la clase, sino que también se dan por otros sistemas de opresión como el patriarcado, el racismo, el colonialismo-colonialidad. Por lo cual una pedagogía crítica que pretenda ser crítica debería de ampliar su panorama de análisis para contemplar otros sistemas igualmente de injustos y desiguales.

4.2 Del Colonialismo a la Decolonialidad: entender el pasado para construir un futuro.

En este apartado abordaré los estudios decoloniales como referentes teóricos para comprender los diversos sistemas de opresión que se instauraron en Abya Yala desde la colonización, perfilando como proyecto político que estos territorios fueran y reprodujeran un modelo de sociedad a favor del eurocentrismo. En este contexto, la colonización impuso en América de manera salvaje lo que hoy conocemos como racismo, patriarcado y capitalismo, sistemas de opresión que se articulan entre sí para mantener el orden mundial de opresores/oprimidos, norte/sur y centro/periferia, de aquí la propuesta política de decolonizar todo aquello que se instauro en la colonización y que sigue actualmente como colonialidad.

Considero pertinente aclarar que al inicio de mi lectura sobre los estudios decoloniales, comencé por los autores del grupo-red Modernidad Colonialidad y desde aquí estructuré el siguiente capítulo, sin embargo, entre los ires y venires de la lectura y escritura a lo largo de la tesis, finalizando la misma me doy cuenta que dentro de los estudios decoloniales hay una invisibilización, y en cierta medida, una apropiación modificada de algunas ideas y reflexiones de mujeres indígenas como Silvia Rivera Cusicanqui (2010), cuestión que ya sido mencionado en diferentes espacios y producciones intelectuales académicas. En palabras de esta teórica denuncia a Aníbal Quijano cuando dice:

> En 1983, cuando Aníbal Quijano hablaba de los movimientos y levantamientos del campesinado andino como "prepolíticos" –en un texto que oportunamente critiqué– me hallaba escribiendo "Oprimidos, pero no vencidos", una lectura radicalmente divergente del significado y pertinencia de las movilizaciones indígenas en los Andes para las luchas del presente. En ese texto argumentaba que el levantamiento katarista-indianista de 1979 planteó a Bolivia la necesidad de una "radical y profunda descolonización" en sus estructuras políticas, económicas y sobre todo mentales, es decir en sus modos de concebir el mundo. (p.56)

Además, denuncia a Walter Mignolo al expresar:

> Al Dr. Mignolo se le dio en una época por alabarme, quizás poniendo en práctica un dicho del sur de Bolivia que dice "alábenlo al tonto que lo verán trabajar". Retomaba ideas mías sobre el colonialismo interno y sobre la epistemología de la historia oral, y las regurgitaba enredadas en un discurso de la alteridad profundamente despolitizado. (p. 64)

Podemos observar cómo estos dos teóricos han retomado ideas de Silvia Cusicanqui (2010) como las de colonialismo interno y la descolonización que han retomado, pero no han citado para la construcción de los discursos del grupo-red de la Modernidad/Colonialidad. En sus palabras dice:

> A través del juego del quién cita a quién, se estructuran jerarquías y acabamos teniendo que comer, regurgitado, el pensamiento descolonizador que las poblaciones e intelectuales indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador habíamos producido independientemente. Y este proceso se inició en los años 1970 –el trabajo de Pablo González Casanovas, casi nunca citado, sobre "el colonialismo interno" se publicó en 1969– cuando Mignolo y Quijano estaban todavía militando en el marxismo positivista y en la visión lineal de la historia. (p. 66)

Por otro lado, Ramón Grosfoguel (2018) ha denunciado también lo mismo y ha expresado lo siguiente:

> Es problemático, desde mi punto de vista, que la red "Modernidad-Colonialidad" construya su corpus teórico apropiándose y desconociendo, en el plano de la epistemología, tradiciones de pensamiento históricamente inferiorizadas e invisibilizadas. Es lo que he llamado el "extractivismo epistémico". […] La red "Modernidad-Colonialidad" tiene un problema ético y político. Muchos confundieron mi crítica como si yo estuviera en una cruzada personal contra Aníbal Quijano o Walter Mignolo. Yo no tengo nada personal contra ellos; por el contrario, de lo que se trata es de una crítica a sus prácticas ético-políticas. En términos políticos me parece extremadamente problemático que se sigan reproduciendo prácticas coloniales, y de una manera más perversa, porque ahora es en nombre del pensamiento decolonial. Estas críticas que hice en su momento fueron juzgadas como un ataque personal, como si yo tuviera la pretensión de estar en el centro de la discusión para convertirme en el líder de la decolonialidad, asunto que, insisto, no me interesa para nada. Para mí el problema es ético-político, ¿cómo nos relacionamos con otras genealogías de pensamientos no-occidentales? Como he dicho en varias entrevistas y artículos, no puede ser que se tomen ideas de la tradición del pensamiento radical negro e indígena sin citar a ninguno de los autores, como hace Quijano constantemente. El extractivismo epistémico y el racismo epistémico hay que erradicarlos de las prácticas de producción de conocimiento, y constituye una gran contradicción cuando se hace a nombre de lo decolonial. Cabe no seguir reproduciendo las pautas culturales dominantes de la colonialidad del poder y el saber, he ahí una tarea urgente. (p. 32)

Las anteriores citas y denuncias son decepcionantes, pero al mismo tiempo reflejan el arduo trabajo que tenemos aun las mujeres ante la invisibilización de nuestros trabajos,

proyectos, teorías, etc., el ejercicio de defenderlos y visibilizarnos se convierte en una carga emocional y mental adicional en el marco de los machismos académicos.

a. De la colonización a la modernidad-colonialidad

Para hablar de modernidad y colonialidad es preciso comprender lo que fue el colonialismo, Aníbal Quijano (1992), expone que éste 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.

Por su lado la feminista nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017) expone que

> Desde el momento en que los colonizadores fueron hombres y usaron su identidad de género para condicionar lo político, el proceso colonial fue sexo-diferenciado. Por lo anterior, es obvio que cualquier debate sobre la jerarquía en la situación colonial debe tomar en cuenta su poderoso componente de género, sumado al empleo de la raza como la base de las distinciones. (p. 208)

En este sentido, las hembras africanas experimentaron la colonización al igual que los machos africanos respecto a la dominación, explotación e inferiorización racial y también experimentaron la inferiorización y marginalización por género (Oyěwùmí, 2017). Por lo tanto, la al hablar de colonización debemos comprender que esta la vivieron de manera diferenciadas hombres y mujeres, así como afrodescendientes e indígenas.

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 los 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 este en los últimos 500 años. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007)

Esta colonialidad es la cara oculta y oscura de la modernidad, para Walter Mignolo (2009) la modernidad que 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 que. 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 valida, 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-racional, tradicional-moderno, es decir Europa y no-Europa (Quijano, 2019).

> Incluso así, la única categoría con el debido honor de ser reconocida como el Otro de Europa u "Occidente", fue "Oriente". No los "indios" de América, tampoco los "negros" del África. Estos eran simplemente "primitivos". Por debajo de esa codificación de las relaciones entre europeo/no-europeo, raza es, sin duda, la categoría básica. (p. 211)

Como se puede analizar la modernidad basa su argumento en la racionalidad, la cual según los colonizadores era solo de los europeos[10], solo esta manera de pensar y de construir conocimiento fue impuesta de manera violenta a toda Abya Yala, por lo cual detrás del eurocentrismo que actualmente se reproduce en nuestras sociedades, durante la colonización hubo varios epistemicidios y con ellos genocidios de las cosmovisiones[11] de nuestros pueblos originarios. La imposición de esta racionalidad fue clave para el sueño de la modernidad que se vendió como camino a seguir a los estados-naciones que se constituyeron en América con la supuesta derrota de la colonización, en dónde las recientes naciones serían soberanas e independientes.

Sin embargo, para Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007)

> La división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una ***transición del colonialismo moderno a la colonialidad global***, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. (p. 13)

[10] Literal *los* europeos varones. Recordemos que la dicotomía racionalidad/emocionalidad tiene un subtexto de género detrás.

[11] "Éste es un término contemporáneo usado para definir la concepción del Universo, de la vida y de la muerte y de la interrelación entre seres humanos, naturaleza, animales y seres no definidos como humanos." (Cumes, 2019, p.71)

La colonialidad global la podemos ver en las instituciones internacionales creadas en los últimos siglos para ejercer otro tipo de control y poder desde la misma lógica de centro-periferia, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la OTAN, por ello se prefiere hablar del "sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial (Grosfoguel, 2005) por lo cual no se puede aceptar y reproducir el mito de la descolonización como si ya hubiera acabado, ya que el capitalismo global resignifica bajo un formato posmoderno las jerarquías epistémicas, raciales/étnicas y de género/sexualidad que de desplegaron en la modernidad (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007)

Comprender lo anterior se hace fundamental para analizar el presente y caminar hacia un futuro diferente. Si bien los estudios decoloniales centran su atención en el colonialismo no significa que sean estudios del pasado, en la actualidad las colonialidades son una realidad y para liberarnos de esta es preciso conocer el pasado. Los estudios decoloniales han identificado varias colonialidades como la colonialidad del poder, del ser, del saber, de género y de la naturaleza, entre otras. Entonces es preciso analizarlas y conocerlas para realizar un desenganche epistémico, político y económico que permita la construcción de otros mundos posibles para nuestros territorios.

Habiendo explicado lo anterior, a continuación, presento brevemente lo que a partir del colonialismo se empieza a instaurar en Abya Yala como sistemas de opresión, si bien hay más sistemas de opresión para el interés de esta tesis abordo el racismo, el patriarcado y el capitalismo, para continuar con una explicación sobre la colonialidad de la naturaleza que es la que más se relaciona con el tema de pesquisa, ya que la colonialidad del género la abordó en el siguiente apartado.

b. Una invención visual creada para subordinar: Racismo

El racismo es un sistema de opresión, violencia y discriminación basado en la construcción social de la "raza", por lo cual es importante entender cómo surgió esta categoría de dominación. Para Nelson Maldonado

> Nuevas identidades fueron creadas en el contexto de la colonización europea en las Américas: europeo, blanco, indio, negro y mestizo, para nombrar sólo las más frecuentes y obvias. Un rasgo característico de este tipo de clasificación social consiste en que la relación entre sujetos no es horizontal sino vertical. (Maldonado, p. 132)

Estas nuevas identidades verticales se configuraron a partir de la creación de la "raza" como clasificación natural a partir del color de la piel, en este sentido la organización social colonial dependía de la raza a la que *naturalmente* pertenecías, clasificación que dio paso al racismo en Abya Yala. Además, a partir de estas "se impuso una sistemática división racial del trabajo. En el área hispana, la Corona de Castilla decidió temprano el cese de la esclavitud de los indios, para prevenir su total exterminio. Entonces fueron confinados a la servidumbre. […] En cambio, los negros fueron reducidos a la esclavitud". (Quijano, 2019, p. 2004)

Para Aníbal Quijano (2000) las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza era la supuesta diferencia biológica que ubicaba a unos en una situación de inferioridad natural respecto a otros y desde aquí se establecieron razas e identidades como instrumentos de clasificación social, por lo cual la creación de la idea de raza fue la manera de legitimar las relaciones de dominación que inicio en las conquistas. Aquí es importante resaltar que para el pensamiento occidental la biología era destino o el destino es biológico (Oyewumi, 2017), en este contexto la visión era el sentido más importante para la comprensión y la organización social de occidente, en palabras de Oyeronke Oyewumi

> La razón por la que el cuerpo ha sido tan relevante en Occidente es que el mundo se percibe ante todo por la vista. La diferenciación de los cuerpos humanos en términos de sexo, color de piel y tamaño craneal atestiguan los poderes atribuidos al "vidente". La contemplación invita a diferenciar. Por lo tanto, distintas aproximaciones a la comprensión de la realidad implicarán diferencias epistemológicas entre las sociedades. (2017, p. 39)

Como podemos analizar, esta teórica analiza y explicita que para Occidente lo observable determinaba un destino de vida y organización social fijos, por lo cual, la forma de construir conocimiento y hacer ciencia occidental jugó un papel importante para la dominación de pueblos no europeos. Sobre esta comprensión y construcción del mundo a partir de lo visible, lo medible y lo cuantificable se articula el pensamiento dicotómico, con

este las diferencias observables se volvían jerárquicas, excluyentes y complementarias, cuestión que también sirvió para construir las categorías de dominación de sexo, género y clase.

En este sentido Aníbal Quijano viene a decir que "con el tiempo, los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial." (2019, p. 203) Entonces el color de la piel, algo visible, pero que no necesariamente tendría que determinar una relación jerárquica, se volvió la excusa biológica para jerarquizar a los pueblos colonizados, el color "blanco" de la piel era relacionado a lo civilizado siendo lo contrario el color "negro" de la piel. María Lugones (2010) nos expone que en esta lógica dicotómica la distinción también era entre humano, los colonizadores y lo no humano, los colonizados, una distinción que marca lo humano y los civilizados, es decir que solo los hombres y mujeres europeos eran civilizados y por lo tanto eran humanos. En sus palabras

> Los pueblos indígenas de las Américas y los africanos esclavizados se clasificaban como no humanos en su especie—como animales, incontrolablemente sexuales y salvajes. El hombre moderno europeo, burgués, colonial, se convirtió en sujeto/agente, apto para gobernar, para la vida pública, un ser de civilización, heterosexual, cristiano, un ser de mente y razón. La mujer europea burguesa no era entendida como su complemento, sino como alguien que reproducía la raza y el capital mediante su pureza sexual, su pasividad, y su atadura al hogar en servicio al hombre blanco europeo burgués. (p. 106)

Así pues, la construcción de clasificación social basada en la raza fue fundamental para instaurar la diferencia entre colonizadores y colonizados, deshumanizando los últimos permitió su genocidio, su esclavización y violación, la raza por lo tanto fue esencial para la colonización. Actualmente el racismo existe y ha permeado diferentes áreas de la sociedad, hay racismo en el ámbito laboral, académico, científico, social, cultural, económico, político, deportivo, ambiental, como expuse al inicio de este capítulo, etc. Quizás ya no de manera tan violenta y explicita como la esclavitud en la colonización, pero que desgraciadamente aún genera muertes, otros tipos de modernos de esclavitud y mecanismos discriminatorios que afectan fuertemente a las personas racializadas y que siguen manteniendo los privilegios a las personas blancas.

c. *Una invención visual creada para subordinar: Patriarcado*

Para Aura Cumes el "patriarcado puede ser definido como un sistema de dominio en el que, mediante un conjunto de relaciones sociales, los hombres asumen el control político, económico y cultural de una sociedad." (2019, p. 70) Sin embargo este es una construcción teórica que explica el orden social de género en Europa Occidental, esta categoría fue construida para explicar una violencia sistemática a causa del sexo-género en un territorio diferente a Abya Yala, por lo cual las feministas decoloniales han venido cuestionando si en nuestro territorio existe éste tal cual en Europa o si existen otras formas de dominación masculina, pregunta que aún está vigente. De ahí que Aura Cumes (2017) recupera cuatro comprensiones de la existencia del patriarcado:

1. La primera dice que el patriarcado y la clasificación social del género son herencias coloniales, esta comprensión incluye a las propuestas teóricas de María Lugones y de mujeres y varones indígenas.

2. La segunda explicación la da Rita Segato quien dice que todos los mitos de origen subordinan a las mujeres.

3. La tercera comprensión viene desde el feminismo comunitario en donde se afirma que hay un patriarcado occidental y uno ancestral que se fusionaron en la colonización, propuesta de Adriana Guzmán llamada entronque patriarcal.

4. Y la cuarta propuesta viene de Silvia Federici sobre la necesidad de historizar el patriarcado.

Yuderkys Espinosa Miñoso en la presentación que nos hace al texto de *La invención de las mujeres* de Oyèronké Oyěwùmíen (2017), nos invita a reflexionar sobre la importancia de historizar la creación y el surgimiento del patriarcado, para esta feminista, Oyěwùmíen nos ayuda a profundizar en el debate para no caer y superar las visiones universalistas y totalizadora que proponen Rita Segato, Adriana Guzman y Lorena Cabnal desde los feminismo comunitarios, sino acoger la perspectiva histórica que propone Silvia Federici y Gerda Lerner para no dar por sentado que el patriarcado ha existido siempre o que es patriarcal todo el pasado, por lo cual Oyěwùmíen contribuye en sus investigaciones a

descartar tesis ahistóricas y comprender el patriarcado como un proceso largo de pérdida del poder por parte de las mujeres. Cuestión parecida a lo que propone María Lugones con el sistema colonial de género[12], pero que

> Hay una diferencia entre la idea de Oyěwùmí y la de Lugones en términos metodológico y de temporalidades. Así, mientras para Oyěwùmí efectivamente el género es una herencia colonial que se impone a toda la sociedad yorùbá a partir de la invasión europea, Lugones propone pensar la línea divisoria entre humano - no humano impuesta por la colonialidad como aquello que determina quienes serán considerados como sujeto de género y quienes no. De esta manera, aunque para Lugones la colonialidad implica diferentes procesos de expansión colonial y de imposición del modelo de la modernidad, ella considera que el género sigue siendo algo sustantivo al mundo de lo humano (blanco), por lo que no puede leerse sino en fusión con la raza. (Oyěwùmí, p. 12)

Como podemos observar hay diferentes comprensiones alrededor de la categoría patriarcado, de los análisis no occidentales están las ideas de María Lugones y Oyèronké Oyěwùmíen mencionado anteriormente, algo parecido pasa con la categoría de género, para Lugones el género es una imposición colonial que va ligada a la creación de la categoría raza, por su parte, Oyěwùmíen (2017) denuncia que quienes investigan desde la perspectiva de género inscriben este en cualquier sociedad ya que lo hacen dentro de un armazón de categorías que han sido construidas históricamente de manera eurocentrista. Para esta teórica, el género no era un principio organizador de la sociedad Yorùbá, en cambio sí lo era la senioridad, es decir, la edad cronológica, la relaciones sociales, comerciales, políticas y sexuales se organizan de manera relacional y dinámica y no se enfocan en el cuerpo ya que no está visible para la categorización, en este sentido la forman en la que se situaba a la gente en las relaciones dependía de quienes se involucraban en una situación particular.

> El clásico ejemplo es la hembra que desempeña los papeles de *ọba* (gobernante), *ọmọ*(retoño), *ọkọ, aya, ìyá* (madre) y *aláwo* (adivinadora-sacerdotisa), todos en un solo cuerpo. Ninguna de estas categorías, de parentesco o no, tienen especificidad de género. No puede situarse a las personas en las categorías Yorùbá con tan sólo mirarlas. (Oyěwùmíen, 2017, p. 56)

[12] Concepto teórico que se explicará más adelante en el inciso b, III.

Esto nos deja ver una gran diferencia en la manera de concebir sociedades y por ende de construir conocimientos y comprensiones de la realidad y de la vida, aquí estamos hablando de cosmovisiones y epistemologías diferentes. En este caso podemos ver como la importancia que se le da a unos sentidos más que a otros va a influir en la organización social, un ejemplo de esto es la sociedad Yorùbá del sudoeste de Nigeria pues la clasificación social no estaba basada en el cuerpo ni en el carácter físico de la masculinidad y la femineidad por eso no eran categorías sociales estructurales., a diferencia de la practica social occidental en donde se le dan gran relación a al cuerpo y a lo visible. (Oyěwùmíen, 2017). En sus palabras Oyèronké Oyěwùmíen (2017)

> En el lenguaje Yorùbá, la senioridad es la principal y más evidente categorización social. Consiste en la clasificación social de las personas a partir de sus edades cronológicas. La preponderancia de la categorización por edad es la primera señal de que la edad relativa era el principio central de la organización social. La mayoría de los nombres y la totalidad de los pronombres no tienen género. En las interacciones sociales los pronombres de la tercera persona ó y wóṇ distinguen entre la persona más vieja y la más joven. Así, el pronombre wóṇ se usa para referirse a una persona de mayor edad, independientemente del sexo anatómico. Wóṇ es el pronombre de respeto y formalidad, como el antiguo inglés “thou” o el pronombre francés vous. Ó se usa en situaciones de familiaridad e intimidad. (p. 96)

Cómo podemos ver, la sociedad Yorùbá es un claro ejemplo de organización social no basada en el sexo-género, diferente a Inglaterra en donde “el acceso al poder se basaba en el género; por lo tanto, la política fue en gran medida un trabajo masculino y la colonización, que en esencia fue un asunto político, no fue la excepción” (Oyěwùmíen, p. 211, 2017). De aquí que en la colonización la configuración de la organización social cambiara de manera violenta en los pueblos colonizados

Este es un claro ejemplo como cada sociedad tiene sus propias comprensiones sobre sus formas de ser, de relacionarse y de comprender la vida y el universo, en este caso la importancia que se le da a un sentido puede configurar de manera muy diferente una sociedad a otra. Otro caso al cual podemos hacer referencia es a la cosmovisión maya de los pueblos originarios de Abya Yala, para esta cosmovisión el lenguaje no tenía una diferenciación de género, Aura Cumes (2019) nos expone:

> Me refiero a la expresión *winaq,* que significa "persona" o "gente", y es una idea que tiene actualidad. En castellano, el "hombre", literalmente, es la medida de lo humano, pero en ciertos idiomas mayas, la noción de *persona* no tiene género, es decir, hace referencia a la existencia de mujeres y hombres, de niñas y niños, de ancianas y ancianos. Es también una noción que no deja por fuera la diversidad sexual o la anulación de los cuerpos generizados o sexuados. En efecto, quien no se define como mujer u hombre también es *winaq;* por lo tanto, parece ser una representación del *ser persona* asentada en una idea mucho más plural de la existencia. (p. 73)

El lenguaje en estas sociedades no clasifica a las personas, *winaq* es una palabra incluyente, se refiere a toda persona, no es una palabra que tenga género. Otro aspecto que resalta esta teórica es la centralidad de la interrelación de las diferencias, ya que en esta cosmovisión hay una horizontalidad de la existencia de la dualidad, la complementariedad y el equilibrio son principios rectores del pensamiento y la vida de los pueblos mayas, y no solo entre la relación de mujeres y hombres sino en la vida en general (Cumes, 2019). Sin embargo, las deidades femeninas al ser transformadas en humanas siguen presentes y son importantes pero la figura política y guerrera de los hombres tienen preponderancia sobre ellas (Cobián, 1999), estableciéndose paulatinamente una dominación masculina sobre las mujeres, dinámicas sociales que fueron interrumpidas abruptamente por el proceso de colonización (Cumes, 2019).

d. El proyecto emancipador de Europa: El sistema mundo capitalista

Siguiendo con el contexto discutido en los apartados anteriores en el marco de los estudios decoloniales, Ramón Grosfoguel (2018) explica que la modernidad era un proyecto emancipador para Europa, aunque en este territorio ya existían el racismo, el patriarcado de la cristiandad y la cristiandad, el sistema mundo capitalista basado en la división internacional del trabajo y en la acumulación del capital era lo nuevo, así pues el capitalismo siendo el sistema económico de la modernidad era un proyecto que buscaba empoderar a Europa.

Con esto podemos entender dos puntos, el primero que el racismo, el patriarcado de la cristiandad, la cristiandad y el capitalismo, llegaron en un solo proceso de colonización a Abya Yala a diferencia de Europa, y el segundo que en Europa el capitalismo empoderó a partir de la división internacional del trabajo, y considero también que a partir de la división

sexual de este, y de la acumulación del capital al hombre europeo burgués blanco y heterosexual, pues como menciona Grosfoguel, el racismo y el patriarcado ya eran parte de Europa, por lo tanto este proyecto emancipador no iba a emancipar a personas racializadas ni a las mujeres o a otras identidades sexo-genéricas.

Por lo cual el capitalismo

> está estructurado, organizado y constituido desde adentro por las lógicas civilizatorias de la modernidad. Si el capitalismo es genocida, epistemicida, ecologicida, racista, cristianocéntrico, eurocéntrico, sexista, destructivo de las comunidades, del mundo agrario, del campesinado, es porque está organizado desde dentro con las lógicas civilizatorias de la modernidad. (Grosfoguel, 2018, p. 38)

Si bien hoy en día existen muchas posturas académicas y teóricas sobre que es el capitalismo, sus evoluciones y matices, me interesa centrar la discusión con relación a la cosmología que existe detrás de este, siguiendo con este autor "el capitalismo hoy en día es un sistema que destruye la vida, pero no es solo por su afán de riqueza sino por su cosmología" (Grosfoguel, 2018, p. 39). Ya vimos con Oyèronké Oyěwùmí (2017) que a partir del sentido que más se le dé prioridad en las sociedades así mismo será la comprensión de la realidad, para occidente la vista fue su sentido más importante de aquí que la ciencia y la producción de conocimiento occidental tuviera como centro lo cuantificable, lo medible, lo observable, en cambio para los Yorùbá fue una multiplicidad de sentidos anclados en el oído. Lo anterior va a influenciar bastantemente en la cosmología europea y por lo tanto en el capitalismo. Para Grosfoguel (2018)

> No hay tecnología sin cosmología. Esa idea de que existe tecnología neutral es uno de los grandes mitos de la modernidad. Si partimos de que toda tecnología tiene cosmología, habría que preguntarse, entonces, La cosmología del capitalismo es el dualismo ontológico cartesiano que establece el mito de una separación radical entre "hombre" y "naturaleza", entre "sujeto" y "objeto". (p. 39)

Este dualismo cartesiano está basado en el sentido de la vista por lo cual los diferentes dualismos como hombre/mujer, sociedad/naturaleza, blanco/negro, norte/sur, etc., se organizan de acuerdo con lo observable, dualismo que además como ya he mencionado anteriormente son jerárquicos, complementarios y excluyentes, generando así

una cosmología discriminatoria y violenta. En este sentido el capitalismo no es ajeno a esta comprensión de la realidad, si la cosmología europea implica la subordinación,

> la cosmología del capitalismo [], entre otras cosas, inferioriza otras formas de vida no humana. Cosifica las otras formas de vida, es decir, las transforma en objeto para ser destruidas y consumidas como mercancías. Es la naturaleza enajenada en mercancía. Esta asume de manera dualista que, como la vida humana es ontológicamente exterior a las otras formas de vida, estas últimas pueden ser destruidas sin que se afecte la vida humana. En otras palabras, cualquier tecnología proveniente de la cosmología del dualismo cartesiano lleva consigo la racionalidad de la destrucción de la vida. Esta cosmología del dualismo cartesiano ha sido clave en la creación de tecnologías en el capitalismo realmente existente durante los últimos cuatro siglos, generando un sistema ecologicida. (Grosfoguel, 2018, p.40)

El capitalismo es dualista, lee la realidad desde una visión en donde alguien o algo es más que alguien o algo, una lógica de subordinación violenta que destruye la vida. Si el hombre está en el lado del dualismo que subordina la naturaleza está del lado contrario, por esto que hemos visto como el capitalismo ha destruido con tantos ecosistemas y tantas especies incluyendo la humana cuando no se clasifica como el hombre blanco burgués y heterosexual, sin importar la reacción en cadena que puede generar alterar las fuentes hídricas, el clima, los bosques para, incluso la vida humana.

Operar bajo la lógica cartesiana ha sido un eje central de la colonización y la modernidad cuestión que caracteriza al Norte Global, sin embargo, Grosfoguel (2018) nos menciona que al mirar las civilizaciones que fueron colonizadas y destruidas con el proyecto de la modernidad colonial capitalistas se puede analizar que estas fueron menos destructoras de la vida y esto se debió a que no operaban bajo una lógica cartesiana sino que su comprensión de la realidad era desde una perspectiva holística de la vida humano y no humana, la cual llevaba a no jerarquizar diversas formar de vida sino a pensar en una coexistencia dentro de un mismo cosmos que al ser desbalanceado se destruye la vida.

El hecho de que sea cartesiana la cosmología que actualmente se impone a través de la modernidad hace que todo lo que no esté en el lado que subordina va a ser violentado, discriminado y anulado, ¿cómo pudieron llegar a pensar de esta manera? ¿cómo se pudo pensar que esta era la manera más adecuada de comprender las realidades? Es fácil

identificar cuál de las dos cosmologías permite una coexistencia al menos más tranquila que la europea, en palabras de Grosfoguel (2018), la perspectiva holística

> es un principio elemental de todas las cosmovisiones del planeta que puedes encontrar en la noción de Pachamama en el mundo andino, en la noción de Ubuntu en África, puedes viajar por el mundo y encontraras muchas visiones de mundo que son holísticas porque no piensan la relación entre humano y no humano de una manera dualista como en occidente. Por esa sencilla razón esta civilización moderna es la más destructiva de la vida de todas las existentes hasta el momento. (p. 40)

Si el capitalismo era o sigue siendo el proyecto emancipador para Europa o mejor dicho para algunos europeos, fue todo lo contrario para Abya Yala, lo hemos visto hasta nuestros días y también hemos vistos sus fracasos uno de estos bajo la premisa de:

> Si resolvemos el problema económico, se va a resolver lo otro porque en última instancia lo que determina lo demás es la contradicción capital-trabajo, ésta es la que produce racismo, patriarcado, ecologicidio, etcétera. En el laboratorio socialista del siglo XX ese proyecto fracasa en gran medida porque no solamente no resolvió esos problemas, sino que ni siquiera resolvió lo que se supone iba a resolver, que era el problema basado en la contradicción capital-trabajo. Porque si tú te organizas contra el capital y usas medios problemáticos de la propia civilización que organiza el capitalismo, los medios que uses van a construir los fines y terminará reproduciendo nuevamente el sistema. Si nos organizamos contra el capital de manera racista, de manera eurocéntrica, de manera sexista, de manera dualista cartesiana, terminas por reproducir todo contra lo que estás luchando y terminas (como en el socialismo del siglo XX) construyendo capitalismos de estado. (Grosfoguel, 2018, p. 41).

Esto nos ayuda a entender que si solo miramos al capitalismo como máximo sistema de opresión en donde sí se cambia este, se va a resolverse todos los problemas de la sociedad no va a haber cambios en términos del racismo y del patriarcado, tal vez porque la categoría eje de discriminación y opresión no son estas, sino que es la clase. Es decir, considera a la clase como único eje organizar de las sociedades sin considerar otros ejes organizadores es un grave error. Pues se luchará solo por la eliminación de las clases, de la pobreza, de las nuevas formas de explotación laboral, entre otras, pero no se luchará por eliminar el racismo y el patriarcado.

Además, este mundo sistema capitalista, muta y se camufla, utilizando otros discursos para sus propósitos, en la actualidad vemos un capitalismo propagandista con el ambiente llamado capitalismo verde, en el proceso de coteorización con las coinvestigadoras entendemos este como una máscara camuflada del capitalismo, que se define como un sistema económico amistoso con el ambiente (*eco-fiendly*), en donde hay una romantización y mercantilización de las energías renovables y de otras técnicas y tecnologías ambientales e incluso ancestrales, las cuales se venden y se comercializan con un discurso solucionista, salvacionista, despolitizado y descontextualido, y que sigue generando desigualdad económica, pobreza y hambre, e incluso poca reducir la crisis ambiental.. Bajo el nombre de este capitalismo verde (ver Foto 11) se hacen proyectos intervencionistas a comunidades empobrecidas, y no a las industrias, trasnacionales y monocultivos, para imponer y obligar, con un discurso de culpa androcéntrico, en algunos casos (anécdota: cocinas ecológicas de Malti), a la transición energética ecología.

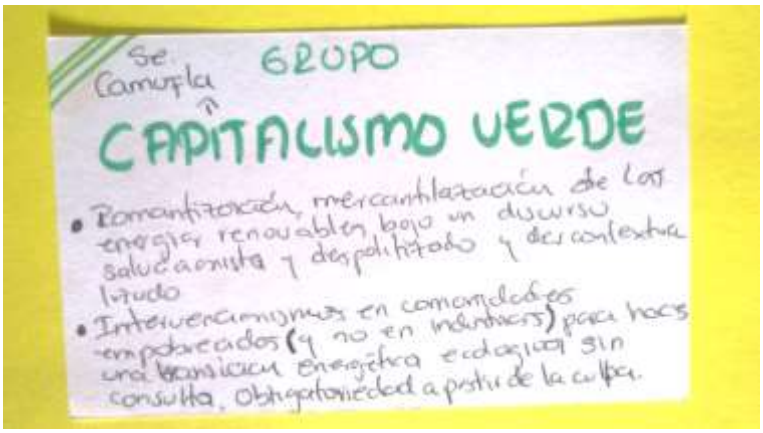


Foto 10: Categoría: Capitalismo Verde, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara.

e. Colonialidad de la naturaleza: la vida cosificada

Como ya mencioné anteriormente se han conceptualizado diferentes tipos de colonialidades, entre esas esta la colonialidad de la naturaleza, desde la colonización y colonialidad

> 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. (Albán, Rosero, 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 instauran de manera violenta en nuestros territorios. Para Adolfo Albán y José Rosero (2016) la economía, la ciencia y la tecnología es una triada 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 explotada, 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 de nuestros territorios generando consigo todo tipo de violencias como despojo, muerte, violaciones, empobrecimiento, etc.

En el proceso de co-teorización con las coinvestigadoras, discutimos sobre el despojo, en palabras de Karina:

Esta categoría la entendemos como formas de violencia del capitalismo, racismo y patriarcado, qué genera migración, exclusión, desplazamiento y abandono de campos-pueblos. Además, lo entendemos como un despojo de las cosmogonías y cosmovisiones de los pueblos. (ver Foto 12)



Foto 11: Categoría: Despojo, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Kari

Estos despojos traen consigo violencias y pérdida de la identidad, para nosotras la violencia la entendemos ligadas también al Estado, dado que sin no tuvieran ayuda de este los proyectos extractivistas no podrían llegar a los territorios, en palabras de Karla como:

Entendemos esta categoría vinculando al Estado, o sea, hay una violencia de estado que se expresa en la militarización, narcotráfico y violación a DDHH, despojo y alteración del paisaje. Otras violencias como alcoholismo y jóvenes armados (por falta de oportunidades) genera riesgos, desconfianza y desarticulación social. (ver Foto 13)

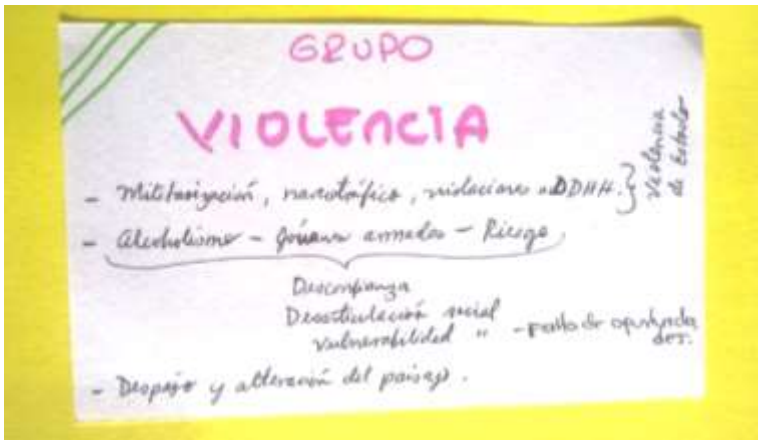


Foto 12: Categoría: Violencia, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Karla.

Y estos despojos y violencias generan pérdida de identidad, la cual, es una construcción social que se configura en una forma de resistencia y que además es floclorizada, en palabras de Karina:



Foto 13: Categoría: Identidad, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Kari

Entendemos esta categoría como construcción sociocultural y como forma de resistencia, que genera sentido de pertenencia a una comunidad y a un territorio. Además, la identidad es mercantilizada y folclorizada (siendo la parte romántica) para el turismo como forma de camuflaje del capitalismo cultural. En este contexto, las comunidades ceden-resisten para su sustento económico y por el empobrecimiento que viven. (ver Foto 14)

Es decir, la colonialidad de la naturaleza que se materializa en los proyectos extractivista configurando en el territorio conflictos socioambientales generan violencias, despojos y perdida-resistencias de la identidad. En el campo del turismo, se puede ver como las identidades culturales de los pueblos originarios, se romantizan, folclorizan y mercantilizan, y estos terminan cediendo al capitalismo turístico en un proceso de supervivencia.

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.

f. Desenganche colonial: Decolonialidad

De acuerdo con lo anterior y entendiendo que la colonialidad/modernidad es un rezago permanente de la colonización que se instauró hace 500 años en Abya Yala como proyecto político para imponer el capitalismo mundial se propone un ejercicio de resistencia y lucha a esto, un desenganche epistémico a las diferentes formas de colonialidades.

Santiago Castro y Ramón Grosfoguel (2007) exponen en el libro El Giro Decolonial que el concepto de decolonialidad ayuda a trascender los discursos académicos y políticos que comprenden que el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia vivimos en un mundo ya descolonizado y poscolonial, pues claramente podemos observar que no es así ya que Latinoamérica y el Caribe aún están sometidas a diferentes estrategias políticas, económicas y socioculturales de diferentes colonialidades, algunas de estas son el extractivismo de los bienes naturales que trae consigo despojo, pobreza, muerte y enfermedades, la alta influencia en los gobiernos por parte de gobiernos occidentales y del Norte, el trabajo informal e incluso ilegal que muchos latinos y latinas se ven expuestos en países de Norte, entre otros nos muestra como los Estados Naciones que se constituyeron en Abya Yala están lejos de ser soberanos e independientes.

De aquí la importancia de trascender el discurso de estar en un mundo ya descolonizado y poscolonial, ya que si aceptamos y comprendemos esto estaríamos invisibilizando todo un sistema de opresión y violencia que se legitima desde las instituciones coloniales como el estado, la iglesia, la educación y la familia, y con ello reproduciendo una epistemología eurocéntrica de dualismos, clasificaciones y jerarquías que lejos de hacernos comunidades y humanas, humanos y humanes iguales, nos deshumaniza e individualiza, quitándonos nuestras dignidades, sueños y poder para construir el mundo que queremos. Siendo aun colonias que intentan reproducir una modernidad europea a la cual nunca llegaremos pues en el proyecto político eurocéntrico y occidental el Sur es todo lo que necesita Europa y Occidente para mantener su economía y sus estilos de vida.

Para Ramón Grosfoguel (2005) hay dos tipos de descolonización, la primera que inicio en el siglo XIX por las colonias españolas y en el siglo XX con las colonias inglesas y francesas. La segunda descolonización a la cual el grupo de la modernidad/colonialidad llama de decolonialidad tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al

contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político.

En este mismo sentido Walter Mignolo (2007) expone que "la decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad." (P. 25), esta es la apertura y la libertad a otras formas de pensar y de vivir, de economías otras, de teorías políticas otras (Mignolo, 2007). Entonces podemos comprender que la decolonialidad exige un desenganche, un cuestionamiento, una revisión epistémica, teórica y política de nuestras formas de vivir, no dar por sentado ni naturalizado nada, rebuscar y recuperar en nuestros pasados con nuestras ancestras y ancestros aquello que nos daba sentido para saber de dónde venimos, no con la intención de replicar un pasado sino de construir un futuro a partir de nuestras cosmovisiones y costumbres y no reproduciendo un eurocentrismo como lo hacemos ahora. Y claramente siendo críticos también con aquellas formas de vivir de nuestros ancestros y ancestras, sin romantizar las cosmovisiones de los pueblos originarios ni invisibilizar sus diferentes formas de violencias.

En las discusiones de la coteorización con las co-investigadoras, conversabamos lo que a continuación expongo en mis palabras:

Esta categoría la entendemos desde el lema "sentir la tierra para ubicarte" que menciono Karla en una de sus experiencias. Es decir, descolocarse y descolonizar la mirada el sentir-pensar para colocarnos y situarnos, en conexión con nuestra tierra. (ver Foto 15)

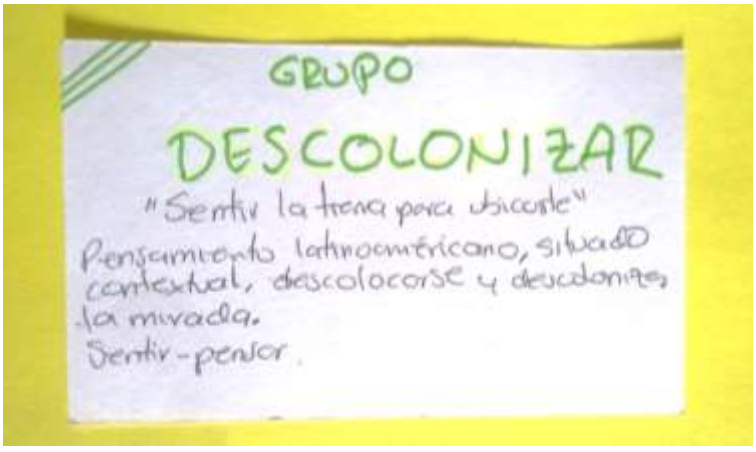


Foto 14: Categoría: Descolonizar, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Mara

Este sentir *la tierra para ubicarte*, nos ancla a nuestras tierras, comunidades y territorios, a pensar desde nuestra tierra para nuestra tierra, y no se pensar nuestra tierra desde otras tierras y para otras tierras. Anclar nuestros pies y manos a las raíces de nuestros arboles es lo que, a manera de analogías, nos permite desubicarnos de tierra lejanas y volar como semillas hasta nuestros territorios, para volver a tejer, como raíces, nuestros tejidos sociales.

Con este apartado pretendí dar un contexto teórico sobre los estudios decoloniales, haciendo énfasis en aquello que considero importante para la investigación en cuestión, habiendo explicado ya el colonialismo, la modernidad/colonial, el racismo, el patriarcado y el capitalismo, así como la decolonialidad y colonialidad/decolonialidad de la naturaleza, doy paso a lo que realmente me interesa llegar a los feminismos decoloniales. Si bien el grupo de la modernidad/colonialidad comprender y menciona el sistema de orden de sexo-género, la sexualidad y el patriarcado no lo hace desde una perspectiva feminista, en este sentido María Lugones desarrolla a profundidad este aspecto, dando grandes aportes a los estudios decoloniales y a los feminismos. En este sentido, a continuación, desarrollo este eje central de mi tesis.

g. Las voces de las mujeres denunciando: resultado de la coteorización

En este subcapítulo se aborda la segunda idea co-reflexionada con las coinvestigadoras en el último ejercicio presencial de la construcción del mapa co-mental, estas reflexiones corresponden a la denuncia que se hace a las instituciones y al capitalismo verde, ideas mapeadas en la siguiente Foto 16:



Foto 15: Fragmento del mapa; idea alrededor de las instituciones y el capitalismo

Como se muestra en la Foto, hay categorías que emergieron del co-ejercicio en Atlas ti (tienen 3 rayas verdes en el lado superior izquierdo) y otras dos categorías en vivo (tienen un borde y están escritas en mayúsculas), es decir que decidimos crear en el momento del co-análisis final. A continuación, traigo las voces de cada una, en donde se explica esta parte del mapa:

Inicia la explicación del mapa: **Malti,** abordando las categorías de salud ambiental y salud humana des las instituciones y la alimentación, en sus palabras:

> Las instituciones pretenden atender los problemas ambientales derivados del capitalismo verde, u orientados desde la alimentación o desde los problemas ambientales, en general que afectan la salud humana y la salud ecológica, pero al estar suscriptos en este pensamiento colonial y en esta cuestión salubrista hasta cierto punto, no cubren las necesidades reales de lo que la realidad está demandando. Por ejemplo, seguridad alimentaria, establece que todos tenemos que tener acceso libre y

diversificado a todos los alimentos que nos aporten los nutrientes necesarios, sin embargo esto se ve limitado desde el acceso a las semillas para cultivar en nuestras casas, o tener acceso a animales que produzcan o que puedan ser de consumo por un lado, y por el otro lado, tampoco se puede acceder porque no se tiene el poder adquisitivo para cierto tipo alimentos y realmente consumimos los alimentos que nos limita nuestro nivel económico, y lo que nos bombardea la publicidad o incluso las perspectivas de salud que nos dice que debemos comer, cuando a lo mejor no se ajustan a nuestros hábitos de dietas.

Y por la salud ambiental, es bien importante considerar que pudiera ser una herramienta para evaluar el impacto de los efectos negativos de cualquier contaminante en cualquier matriz ambiental en la salud humana, no es utilizada desde una perspectiva contextualizada y feminista porque nomas ve a las mujeres en nuestras vulnerabilidades particulares y tampoco esta como desde unas perspectiva desde las comunidades a donde se llega con esta herramienta (salud ambiental), o sea intrusiva, intervencionista y salubrista, porque incluso desde su concepción este término es una suma desde la corriente verde y azul, o sea nada más suman ambiental y salud, es una suma de cosas, de deseos, pero es una herramienta que tal vez con otras disciplinas sea más compleja y partir de ahí elaborar soluciones y propuestas.

A continuación, complementa Karla, la narración alrededor del capitalismo verde y el despojo como violencias en los territorios-comunidades:

El capitalismo verde genera despojo y el despojo, es algo que también genera estas diversas violencias estructurales desde el Estado en torno a situaciones de alteración de los paisajes, deterioro ambiental y está violencia del despojo desarraiga la identidad colectiva de pueblos indígenas, comunidades originarias y genera el desplazamiento forzado de muchos migrantes, no, incluso lo que ahora le llama refugiados climáticos. Esta pérdida de identidad o atentar contra los valores culturales y cosmovisiones indígenas se relaciona con los territorios comunitarios o el territorio y la comunidad influyendo en la relación bidireccional identidad-territorio.

Entonces, el despojo que genera desplazamiento, de los grupos identitarios arraigados al territorio por las violencia del estado, la militarización, el narco y todo los megaproyectos que se instauran generan resistencias, ante eso surge la resistencia y la resistencia pues son todas las redes activistas los procesos comunitarios y todo lo que va generando la posibilidad de crear espacios alternativos llamados *saca espacios de resistencia* donde se comienzan a generar otros procesos de sentido colectivo para generar memoria colectiva del rescate de la identidad, digamos las raíces y las genealogías, no, de los pueblos que sean, pues, que se están organizando contra los procesos del despojo originados y avalados por las instituciones, no, entonces es un vínculo que se interconecta y que está avalado por el discurso el capitalismo verde que no está cambiando absolutamente nada.

Karina, desde su *lugar de fala*, continua la narración alrededor de la identidad y la folklorización que ha tenido las identidades indígenas a partir del capitalismo verde, además narra co-reflexiones alrededor de la seguridad alimentaria:

> En estas lógicas del capitalismo verde en donde se mimetiza y se camuflaje, lo que hace es ver a la identidad desde una visión folklorizada y como una forma de mercantilización y lo que pasa, también aquí, es que a veces en este caso las comunidades y territorios tienen que ceder por este juego de poder o sea si es una forma de resistencia, pero también pasa esto, no, que tiene que ceder ante el sistema capitalista y ante las instituciones. Y también pues esta parte roja la pusimos como una forma de alerta y una forma de visibilizar justo como, pues, las instituciones están en el juego como de ser como juez y parte del despojo y de las violencias, entonces como dijo Malti, las instituciones hablan de la seguridad alimentaria pero desde una visión totalmente vertical y lo que hacen es generar también un control estructural de la alimentación, o sea, porque si se habla como de que todos tenemos derecho a una alimentación, pero no se dice como, no, y generalmente se crea como este control, entonces hay una crisis en la alimentación.
>
> Y ante sistema alimentario lo que hace las instituciones es generar una especie de control y también una forma de violencia a partir de la dependencia, entonces ante estos problemas de alimentación los problemas que generan crisis la alternativa es la autonomía alimentaria. Y también, estos cambios que se ha tenido en la alimentación a partir de este control y violencias estructurales también generan un impacto en el cuerpo territorio. Pero volviendo a la autonomía alimentaria, esta también es una forma de resistencia influye en el cuerpo territorio y también es una forma de decolonizar.

Karla, complementa la narración alrededor de esta última idea:

> Y bueno, como podemos ver en el centro se colocaron las problemáticas que encontramos en esta coteorización, diría Rita Segato, elementales de la violencia para nuestro objeto de estudio que tiene que ver con la educación ambiental, haciendo una crítica para pensar propuestas, descubrimos que sea centra mucho en el problema de la Alimentación, en los discursos y las formas en las que mantienen la Salud Ambiental desde las instituciones, la pérdida de soberanía alimentaria ante un modelo de Seguridad Ambiental que responde al capitalismo verde, al despojo, a la violencia, incluso por el derecho a la salud y derechos de los pueblos indígenas y que esto va generando un entramado que nos llevó a tener esta reflexión de visualizar las alternativas.

Con relación a la salud sexual y la salud ambiental, Malti explica la siguiente narración:

> ¿Qué tiene que ver la salud sexual con la salud ambiental?; pues toda esta cuestión de nuestra cuerpa, que tiene que ver con el uso de productos higiénicos que

atentan contra nuestra salud, pero que también generan un impacto ambiental negativo, no, y también tiene que ver con cuestiones como el uso de hormonas como control natal y que estas a su vez se integran a los ecosistemas a través de la orina... y también con la autonomía de nuestros cuerpos, que hay un control. Tiene que ver con el ciclo de lo que usamos, en donde termina y como impacta, no, pues si miramos desde la salud humana todos esos desechos terminan generando un impacto en el ambiente, entonces también parte de la salud ambiental, es decir, del análisis que se tendría que abordar, pero ahí, desde dónde se hace, desde una perspectiva salubrista, pues no funciona porque se reduce, entonces creo que la idea sería generar un *background*[13] feminista en este tipo de cuestiones de salud ambiental y salud o educación sexual, y educación ambiental, es una relación compleja.

Yo Malti, uso toallas higiénicas, con algodón transgénico que me está generando un daño a mi salud, pero también eso termina en un confinamiento inadecuado y también eso no se degrada tiene plásticos, es todo un ciclo, como ir visualizándonos adentro de los ecosistemas pero a partir de estas cuestiones que nos atraviesan nuestros derechos sexuales y reproductivos entonces si se aborda desde la perspectiva feminista iremos complementando esta visión para generar mejores propuestas, entonces ahí vienen las cuestiones económicas con el gasto que implica, como el impuesto rosa que le llaman.

Y también tendría que ver con el control de nuestros cuerpos, para todo se receta hormonas y que también eso está siendo intrusivo porque incluso pues las mujeres de antes manejaban cuestiones herbolarias para el control natal y la planificación, tendría que ver con el paradigma de la modernidad y que aún hay vestigios en esta posmodernidad.

Complementa Karla:

Yo lo único que agregarías tener cuidado con, o sea estoy de acuerdo en la relación de la educación sexual con el cuerpo territorio, solo tener cuidado como la ultraderecha y el eco fascismo habla, utiliza, el control natal desde una mirada conservadora y genocida sobre pueblos indígenas o mujeres empobrecidas, entonces todo este movimiento del capitalismo verde, tiene un elemento desde la violencia estatista y corporativista, qué es el eco fascismo no, es instaurar un mercado verde para quien tenga el poder adquisitivo pero también el control natal de decir: “Ah ya no tengas hijos” porque estamos en crisis climática y tener cada vez más hijos es atentar contra el medio ambiente es un discurso, desde la ultraderecha de los grupos de poder, no…

Seguidamente Mara expone:

[13] Conjunto de conocimientos y experiencias que constituyen el bagaje de una persona.

Como decir, perdónenme la palabra: "los pobres se reproducen como ratas", entonces hay que controlarlos y es una visión bastante racista, esto lo denuncia los feminismos decoloniales y negros.

Karla:

Totalmente, porque aparte, aquí hay algo importante la educación ambiental que se está dando en algunos espacios es de corte racista y clasista partiendo de que solo hay que consumir un mercado verde y no cambiar todo un modelo de despojo.

Mara:

Hay tres temas grandes, territorio (junto con territorio tierra, territorio cuerpo y comunidad), alimentación y capitalismo verde.

Volviendo un poco a las co-reflexiones alrededor de la autonomía alimentaria se da la siguiente conversación:

Kari:

Aquí hablábamos de la autonomía alimentaria como una alternativa como esta necesidad ante esta forma que nos han impuesto de control, pero creo que es necesario también hablar de otras formas de salud, o sea, que tangan esta mirada decolonial y feminista, que generalmente es lo que han conservado y practicado las comunidades desde hace años, y ahí juega un papel importante del capitalismo porque se quiere apropiar de eso, y un ejemplo de eso pues es como el control de la semilla, porque es un control estructural y que es una forma de despojo y de violencia.

A continuación, Karla, se pregunta:

Y aquí yo agregaría, cual sería una salud feminista, no, yo lo que pienso es que debería de ser una salud que no tenga sesgos de género, por estructuras de violencia institucionales donde solo hay una única forma de llevar tratamientos médicos, sabemos que están aumentando, lo hablábamos en el curso de ecofeminismos, y que están aumentando la diabetes, los cánceres y que están estrechamente relacionados con la contaminación ambiental, con los agrotóxicos, con la cantidad de químicos que están, en los alimentos enlatados, en los alimentos de las grandes industrias donde la carne, que también hay un movimiento antiespecista, no, el consumo de carne a nivel global no solo genera un impacto ambiental fuertísimo sino también está generando problemas en la salud de las personas, porque hay animales que les inyectan hormonas para que las vacas tengan un exceso de producción de leche, la falta de calidad de vida en estos mismos animales que comemos, no, sea todo modo el consumo masivo de pollo y de carne de res con organismos genéticamente modificados

Y nuevamente, Malti nos hace énfasis a no solo unir parte sino hacer interrelaciones entre estos campos sociales, científicos y académicos

> Y es que después no vamos a tener medicina alópata que nos pueda curar, es que las repercusiones son muchas, y por eso las perspectivas tienen que ser muy amplias, muy desde arriba, para alcanzar a ver todas las interacciones, es que es más fácil ver si se ven como interacciones, pero no se abordan desde juntar las cosas sino más bien, desde atrás, cuando algo no quedo claro hasta hacia atrás, para que podamos interpretar de diferentes manera, generar estos mapas conceptuales porque hay complejidades que no alcanzamos a ver, que se salen desde nuestros horizontes, entonces si juntamos más cabecitas y entre todas nos organizamos se pueden generar unos análisis super ricos como los de ahorita.

Como reflexión final Karla, trae una reflexión denunciante sobre la industria farmacéutica:

> Kari: Algo que nos faltó mencionar en la industria farmacéutica, como algo avalado por las instituciones para el despojo, por ejemplo de la salud comunitaria y la herbolaria tradicional arraigada a la identidad de los pueblos y del territorio y creo que aquí también se está dando un proceso de resistencia, del rescate de la herbolaria, de las parteras, de las medicas tradicionales, de las chamanas, esas resistencia es clave de la educación ambiental y también porque la educación ambiental debería de integrar una mirada más amplia sobre el concepto de salud en términos de revalorar estos saberes ancestrales de nuestras abuelas, toda la herbolaria, como las parteras, arraigada al territorio ya los saberes comunitarios, y todo eso se nos despojó pro el modelo de desarrollo y de una industria sumamente violenta con los derechos a la salud.
>
> A parte la industria farmacéutica esta aliada con estos grandes corporativos como Monsanto Bayer, que va por el lado de la alimentación, de la semilla, estos controles estructurales y el control de la medicina, y que también tiene que ver con este poder adquisitivo que tiene que ver con quien puede pagar las vacunas, por ejemplo, con la pandemia y a qué farmacéuticas y que en estos años se hicieron multimillonarias.

Como podemos observar, entendemos que el capitalismo verde se camufla y con ayuda de las instituciones logra generar diversos tipos de violencias racistas, clasistas y machistas, en donde hay despojo de las identidades, comunidades y territorios. Estas instituciones instauran en la sociedad una soberanía alimentaria que se configura como una herramienta para mercantilizar las semillas, los alimentos, los animales para la alimentación de las comunidades, cuestión que nos alerta y por eso, en la Foto 15, el fondo en donde se sobreponen las categorías es rojo. Por otro lado, vemos la importancia de trabajar en la educación ambiental la educación sexual, para vincular de manera pertinente la salud ambiental y la salud sexual del cuerpo territorio de las mujeres.

4.2.A. Sesgos Androcéntricos: Resultados de Investigación

Durante el proceso de revisión documental llevado a cabo para identificar los sesgos androcéntricos, se encontraron diferentes tipos de reflexiones que evidencian estos. A continuación, se presentan dos de seis sesgos encontrados.

a. Sesgos androcéntricos en relación con el capitalismo y con la crítica a este

Las citas que se marcaron con sesgos alrededor del capitalismo y la crítica a este. (Ver Anexo 11), de las cuales se rescatan como ejemplo las siguientes:

> *Los autores se refieren tanto a la forma depredadora que adopta el trabajo humano, bajo el* ***modo de producción capitalista****, en relación con la naturaleza, cómo esta forma de despojo se refleja también en las relaciones sociales. (Cita 1)*

La anterior cita, hace una crítica a la forma depredadora del trabajo humano y de producción capitalista y como esto afecta a la naturaleza y a las relaciones sociales, cuestión que repetidamente se puede leer en textos de la EAC y que me parece fundamental. Sin embargo, reiteradamente solo crítica o menciona el trabajo de producción capitalista que, aunque ha ido cambiando en las últimas décadas, es un trabajo masculinizado, dejando invisibilizado el trabajo de la reproducción de la vida femenino y del trabajo doméstico y de cuidados feminizado, cuestión que ya ha sido criticada por Silvia Federici (2018), ver capítulo 5.4.

> *El carácter material del método atañe a la organización de la sociedad para la* ***producción y reproducción de la vida*** *y el carácter histórico busca comprender cómo se organizó la sociedad a lo largo de la historia, es decir, busca develar, para la interpretación de la realidad, las formas históricas de relaciones sociales establecidas por la humanidad. (Cita 4)*

En esta cita, aunque se menciona la reproducción de la vida, no se analiza como el trabajo de las mujeres es la base de capitalismo y por lo tanto del trabajo de reproducción, evidenciando como en androcentrismo puede afectar de manera estructural toda una teoría como lo es la del Capital, cuestión que ha sido denunciada por las feministas marxistas. Este es un caso en donde se puede evidenciar como los intereses, necesidades y preocupaciones

de las personas que investigan influyen en la construcción de conocimiento, reproduciendo o generando sesgos desde los privilegios que se tienen cuando estos no se hacen consciente de manera crítica.

> *Esta pedagogía parte del entendimiento de que las relaciones sociales de dominación y explotación capitalistas son interiorizadas, como una ideología dominante que informa una lectura/postura frente a la cotidianidad, y se materializa en problemas sociales y ambientales. Corresponde, pues, a la educación explicar la articulación entre la "producción de vida real" (esencia) – trabajo enajenado, autoritarismo, falsa conciencia ambiental – y la "vida común" (apariencia) (Marx & Engels, 1987). (Cita 5)*

En la anterior cita, se habla de la pedagogía crítica que busca el entendimiento de las relaciones sociales de dominación capitalista y cómo estas son interiorizadas, sin embargo se queda solo en la explicación del trabajo que produce *la vida real¸* que aunque desde una mirada feminista sería el trabajo de las mujeres cis en su mayoría, en la cita no se hace referencia a esto sino al trabajo de producción capitalista reproduciendo nuevamente la invisibilización del trabajo de la mujeres en la reproducción de la vida, el trabajo doméstico y de cuidados.

Aunque comparto la reflexión, cuando se menciona el *trabajo humano* no se hace referencia a la división sexual de trabajo (Federici, 2018) o a la división racial de trabajo, ni en este párrafo ni a lo largo de todo el artículo, por cual se podría entender que el *trabajo humano* no es diferenciado ni por raza, género, orientación sexual o etnia, o sea que todas, todes y todos podríamos realizar, acceder o tener cualquier tipo de trabajo, cuestión que no se muestra en la realidad. Además, este tipo de frases podría estar invisibilizando las violencias que se dan en los diferentes trabajos humanos y homogeniza la visión de trabajo humano.

Considero que al dar reflexiones generalizadas podría crear confusiones o invisibilizar ciertos grupos sociales como los afrodescendientes, las mujeres, las disidencias sexo-genéricas, como si existiese un solo ser humano, generando y reproduciendo así el androcentrismo.

Nuevamente se discute el trabajo sin una comprensión más amplia del mismo. Como se mencionó en apartados anterior, la crítica de Silvia Federici al trabajo es que este no contempla el trabajo de reproducción de la vida, de cuidados y doméstico que hoy en día realizan las mujeres, sin un sostén importante para el capitalismo. No hacer explicito esta visión con perspectiva feminista sobre el capitalismo es caer en generalidades, como si todas, todes y todos tuviéramos las mismas oportunidades y privilegios dentro del capitalismo, invisibilizando las múltiples violencias que se dan en este a costa de generar lucro para unos pocos.

La Educación Ambiental Crítica adopta sus criterios de la teoría crítica y del marxismo, lo cual hace que la corriente denuncie las diversas violencias que generan el capitalismo, el consumismo y el neoliberalismo. Sin embargo, no tienen en cuenta la crítica y los aportes que hace Silvia Federici en sus diferentes publicaciones a la Invisibilización y no reconocimiento del trabajo doméstico, de cuidados y de reproducción de la vida que realizan las mujeres en el ámbito doméstico y privado de los hogares. Cuestión que genera que la crítica sea parcial pues no está considerando un gran porcentaje de la población del plantea que realiza trabajo que ayudan a sostener el capitalismo.

Si la EAC adopta el método materialista dialéctico histórico propuesto por Marx, debe complejizar su campo de análisis e ir más allá al hombre trabajador. Silvia Federici, rescata esta concepción pues plantea que “para entender la historia y la sociedad tenemos que entender las condiciones materiales de la reproducción social, es de crucial importancia para la perspectiva feminista.” (p. 87). La EAC no puede quedar solamente analizando las condiciones materiales de la diversidad de hombres que trabajan, sino que debe de reconocer el trabajo en todos los sentidos que hacemos las mujeres. O sea, nuestras condiciones materiales también importan, también sostienen al capitalismo, también somos violentadas laboral y económicamente.

Si la pedagogía que adopta la EAC se basa en una es una perspectiva marxista tiene sesgos androcéntricos al no contemplar las denuncias y críticas ya expuestas por Silvia Federici.

b. *Sesgos androcéntricos relacionados con el racismo, colonialismo-colonialidad-modernidad y con la crítica a estos*

Las citas que se marcaron con sesgos alrededor de ideas, críticas y reflexiones sobre el colonialismo y la colonialidad fueron 24 (Ver Anexo 12), de las cuales se rescatan como ejemplo las siguientes:

> *El diálogo entre la Educación Ambiental Crítica, la Interculturalidad Crítica y el Movimiento por la Justicia Ambiental, desde la perspectiva de la decolonialidad, apunta a la construcción de un "otro-pensamiento", que parte de la crítica a la "negación histórica de la existencia de los no- europeos, como afrodescendientes e indígenas en América Latina" (OLIVEIRA y CANDAU, 2010, p. 24; WALSH, 2008, p. 139). En este contexto, creemos que este diálogo puede aportar elementos para la formación de un sujeto capaz de identificar la dimensión conflictiva de las relaciones socioambientales que sustentan el* ***racismo ambiental****, tomando posición y actuando frente a ellas. (Traducción propia) (cita 5)*

Considero, que la cita anterior, es un ejemplo de cómo la EAC avanza en sus fundamentos y articula a estos la justicia ambiental empieza a hablar del racismo ambiental en los conflictos socioambiental, cuestión que es fundamental, sin embargo, no abarca otros estudios como los de género y los feministas, dejando una vació en el análisis a los conflictos socioambientales sobre las violencias que sufren las mujeres y las disidencias sexo genéricas.

> *La lectura crítica del Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sostenibles y Responsabilidad Global permitió identificar su afinidad con el tema de la* ***justicia ambiental, la interculturalidad y la igualdad racial.*** *Sin embargo, es fundamental que se problematicen y profundicen los contenidos expresados en este documento, evitando su acercamiento a la interculturalidad funcional y ampliando el potencial de acción de la educación ambiental en la lucha contra el racismo ambiental. (Traducción propia) (cita 9)*

Nuevamente, en esta cita hay una relación entre la educación ambiental y los estudios de la justicia ambiental, la interculturalidad y la igualdad racial, cuestión que deja ver los avances de la EAC con una perspectiva decolonial, sin embargo, podríamos preguntarnos qué pasa con las mujeres en el marco de los conflictos socioambientales, pues

la falta de un análisis con perspectiva feminista puede estar reproduciendo un androcentrismo dentro de la EAC y la EAD.

> *Se asume que esta aproximación entre la EA y el campo teórico-político de la Decolonialidad ayuda en la praxis de la EA crítica, así como en la construcción de acciones más justas e igualitarias frente a la cuestión ambiental. Además, se entiende que la EA crítica apuesta por dar visibilidad a los pueblos y poblaciones tradicionales que históricamente sufren situaciones de injusticia ambiental y que son productores de formas de vida, saberes y saberes que transgreden la lógica moderna de la ciencia. (Traducción propia) (cita 13)*

Si bien la corriente de la educación ambiental decolonial o aquella que hace la relación con los estudios decoloniales es de gran relevancia y con la cual me identifico, considero que sus análisis se hacen desde un discurso del colonialismo y las colonialidades que no tienen en cuenta el género como organizador de las mismas o que lo hacen desde una visión reducida como lo denuncia María Lugones (2008). Por lo cual, reproducen un sesgo androcéntrico, al tener una perspectiva crítica que no considere el género como categoría clave para el colonialismo, la colonialidad y la modernidad.

Nuevamente los estudios denominados críticos reproducen sesgos androcéntricos al no hacer un análisis profundo sobre las situaciones de las mujeres en contextos sociales, históricos, ambientales, etc., reproduciendo discursos en donde los conflictos, problemas y necesidades sociales se leen sin una perspectiva feminista y de género. Lo que ocasiona que se tenga una mirada cíclope o sesgada sobre la configuración de las sociedades y por ende se planteen soluciones parciales a los asuntos que la aquejan.

Una de las categorías importantes dentro de la educación ambiental decolonial es el racismo ambiental que se genera, por ejemplo, alrededor de los proyectos extractivistas. Los análisis que realizan contemplan las poblaciones de campesinos, indígenas y afrodescendientes identificando en estas las injusticias ambientales. Sin embargo, no se evidencia un análisis en términos de sexo, género y orientación sexual por lo cual no podríamos decir si existe o no injusticias ambientales que afecten particularmente a estos grupos y poblaciones. Si existe un racismo ambiental, ¿existe un machismo ambiental?

4.3 Una propuesta contrahegemónica: los Feminismos Decoloniales

En el presente subcapítulo, abordo como propuesta contrahegemónica los feminismos decoloniales, sin embargo, antes de entrar en sus fundamentos, presento a continuación lo que entendemos las coinvestigadoras sobre estos, en mis palabras los feminismos son:

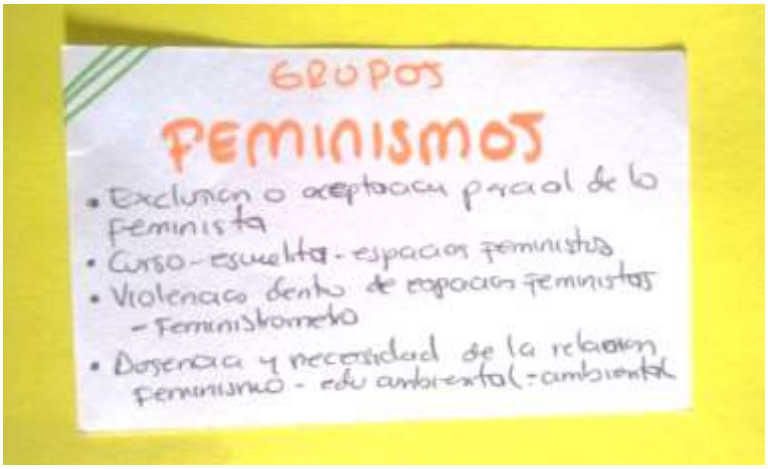


Foto 16: Categoría Feminismos, co-interpretada en la co-teorización. Letra de Mara.

Movimientos sociales, académicos e investigativos que apuestan por la igualdad para las mujeres en la sociedad. En muchos espacios hay una exclusión, rechazo y ataque a estos o una aceptación parcial de los mismos. Además, entendemos que dentro de espacios feministas hay violencias entre las mismas mujeres y un feministometro como herramienta de medición para saber quién es más feminista. En el campo educativo, comprendemos que hay una ausencia de las teorías y epistemologías feministas en la Educación y en la Educación Ambiental. (Ver Foto 17)

Partiendo de lo anterior, y profundizando en los fundamentos del feminismo decolonial, encuentro en estos unas propuestas contrahegemónicas y de resistencia a la Modernidad/Colonialidad Capitalista.

Para Yuderkys Espinosa, una gran teórica y feminista decolonial,

> El pensamiento feminista descolonial se reconoce emparentado con la tradición teórica iniciada por el feminismo negro, de color y tercermundista en Estados Unidos, con sus aportes a pensar la imbricación de la opresión (de clase, raza, género, sexualidad), al tiempo que se propone recuperar el legado crítico de las mujeres y feministas afrodescendientes e indígenas que desde América Latina han planteado el problema de su invisibilidad dentro de sus movimientos y dentro del feminismo mismo, iniciando un trabajo de revisión del papel y la importancia que han tenido en la realización y resistencia de sus comunidades. P. 8

Si bien los estudios decoloniales denuncian la racialización y explotación de los grupos indígenas y afrodescendiente de Abya Yala para el fortalecimiento de un capitalismo global desde los inicios de la colonización hasta la actual colonialidad y modernidad fracasada, sus principales exponentes no alcanzan a ver y analizar la imposición de un sistema sexo género cisheterosexual a favor del capitalismo como sistema que se quiso y se sigue imponiendo en nuestros territorios.

María Lugones (2010) una de sus principales teóricas y quien acuña el término "feminismo decolonial" expone que su intención "fue enfocar los resortes subjetivos-intersubjetivos de la agencia de las mujeres colonizadas", por lo cual, le llamó "al análisis de la opresión de género racializada y capitalista, "la colonialidad del género" y a "la posibilidad de vencer la colonialidad del género "feminismo descolonial". P. 110

Po su lado para Yuderkys Espinosa-Miñoso

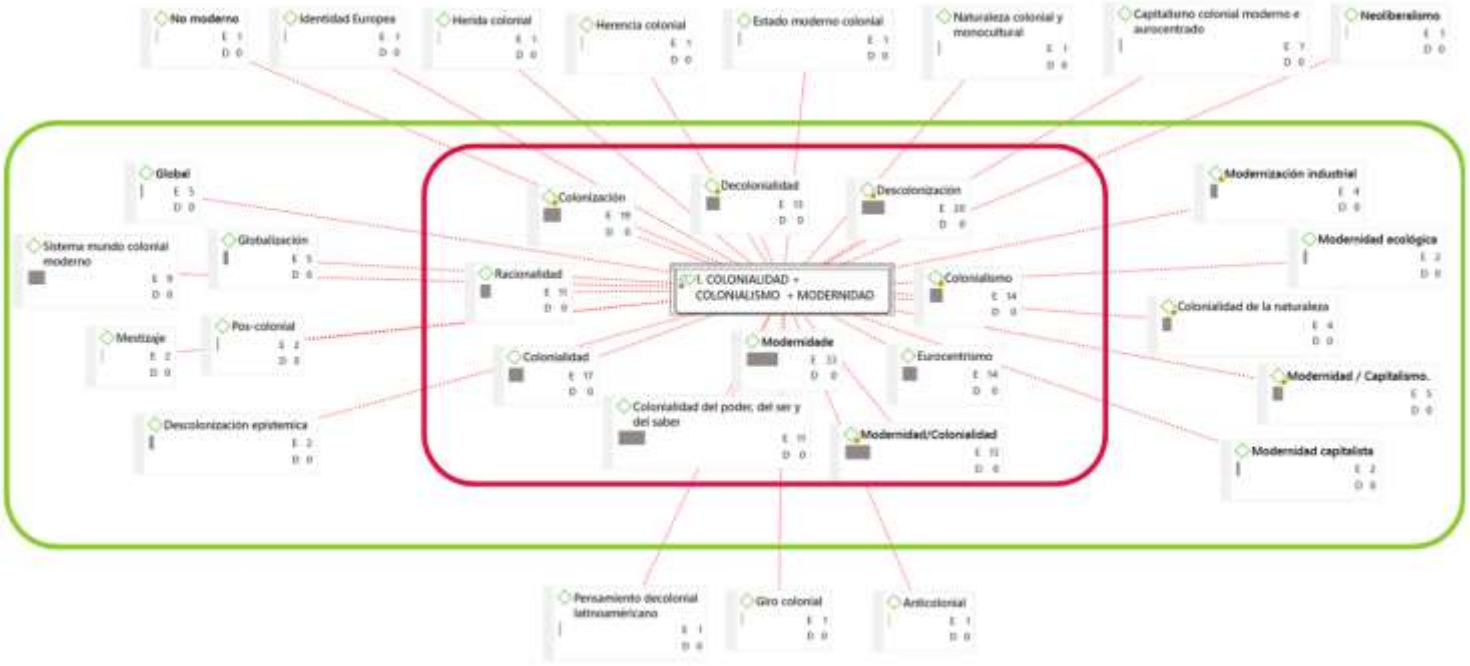
> El feminismo descolonial elabora una genealogía del pensamiento producido desde los márgenes por feministas, mujeres, lesbianas y gente racializada en general; y dialoga con los conocimientos generados por intelectuales y activistas comprometidos con desmantelar la matriz de opresión múltiple asumiendo un punto de vista no eurocentrado. P. 9

Podemos decir que el feminismo decolonial dialoga no solo con los conocimientos generados por intelectuales sino también con los movimientos actividades y las luchas sociales, rompiendo con esa mira "cíclope" y académica que en muchas ocasiones se aborda de varias corrientes feministas, un dialogo entre lo teórico y lo práctico es esencial para, como dice Yuderkys desmantelar el eurocentrismo. En este sentido María Lugones (2010) propone el trabajar unas junto a otras para resistir a la colonialidad de género.

Si observamos el grupo de códigos de modernidad/colonialidad-colonialismo construido en la revisión bibliográfica en altas ti, (ver figura 37), en donde la E significa el número de citas a las que se vinculó cada código y la D la vinculación entre códigos, herramienta que no se usó por lo cual su valor va a ser 0, podemos observar como los que están dentro del recuadro rojo son los que tienen mayor número de enraizamientos comparados con los que están en el recuadro verde y los que están por fuera de estos.

Ninguno de los códigos que emergieron tuvieron en cuenta categorías como: colonialidad de género evidenciando nuevamente la ausencia de las teorías y epistemologías feministas, en este caso de la construcción teórica de María Lugones.

Figura 37: Red de colonialismo, colonialidad, modernidad.



Nota: *Elaboración propia.*

a. *¿Por qué el género no es la única opresión fundamental?*

En el estado del arte se pudo observar que existen una variedad de corrientes feministas, el feminismo hegemónico occidental planteo el género como categorial central de las opresiones como si fuera la única categoría que oprime a todas las mujeres, esto generó que se teorizara y se luchara bajo la premisa de “me oprimen por ser mujer”, dejando de lado que otras opresiones también afectan a las mujeres como las de raza, clase y sexualidad. Esta comprensión bastante limitada fue denunciada por el feminismo negro.

Para Yuderkys Espinosa-Miñoso (2019), el feminismo decolonial agrega a la discusión anterior que el feminismo hegemónico occidental trabaja para el programa occidental moderno, por lo cual no trabaja para la liberación de todas las mujeres, sino que es una

revolución blancoburguesa, en este sentido excluye a la gran variedad de mujeres especialmente a las empobrecidas, racializadas y subalternad del mundo. Para esta teórica, el problema está en teorizar solo de acuerdo con el sistema sexo/género.

Podemos analizar entonces que sí los movimientos feministas centran su teorías y luchas sociales solo en el sistema sexo/género, solo podrán "liberarse" las mujeres que se vean oprimidas por esto, sin embargo, las mujeres que viven opresiones también por la clase, la raza, la etnia y la sexualidad no serán "liberadas" pues seguiremos presas de otros tipos de opresión. Esto lo que evidencia es un análisis fragmentado y podemos decir hasta separatista de la opresión de las mujeres.

Incluir en las epistemologías feministas los efectos del racismo y la colonización ha sido un proceso lento pues no ha permitido desmotar el sexo/género como categoría dominante fundamental y aunque reconocen un análisis imbricado de raza/clase/género/sexualidad su teoría general sigo estando intacta. (Espinosa-Miñoso, 2019, p.9) Considero que un proceso para la liberación no puede ser sesgado por sexo/género, "nos salvamos las mujeres y el resto que se salve", un proceso de liberación debe incluir a quien se sienta oprimido, oprimida, oprimide, debe ser una respuesta comunitaria a un sistema que no actúa de manera fragmentada.

En este sentido, para María Lugones (2010) no se resiste a la colonialidad de género de manera individual, sola, sino dentro de una forma de comprender el mundo y vivir en él, en sus palabras.

> Las comunidades más bien que los individuos hacen posible el hacer; una hace con otro/otra, no en aislamiento individual. El paso de boca en boca, de mano a mano de prácticas, valores creencias, ontologías, espacio-tiempos y cosmologías, todos vividos, la constituyen a una. La producción de lo cotidiano dentro del cual una existe produce el sí-misma de una a medida que suministra vestido, alimentos, economías y ecologías, gestos, ritmos, hábitats y sentidos de espacio y tiempo particulares, significativos. Pero es importante que estos modos no son simplemente diferentes, sino que incluyen la afirmación de la vida por encima de la ganancia, el comunalismo por encima del individualismo, el "estar" por encima de la empresa, seres en relación en vez de divisiones dicotómicas una y otra vez en fragmentos organizados jerárquica y violentamente. (Lugones, 2010, p. 116)

El feminismo decolonial es una propuesta que no solo piensa un proyecto de sociedad que beneficie a las mujeres blancoburguesas, sino que también a las mujeres racializadas, empobrecidas, lésbicas, indígenas y en donde se comprende que los hombres empobrecidos y racializados han estado también oprimidos por la matriz colonial. Para el feminismo decolonial la colonialidad impuso las diferencias y jerarquías entre las formas de ser y estar en el mundo, no solo a las mujeres sino a toda persona que hoy en día llamamos de indígena, negra, mujer, hombres, lesbianas, gay, etc., por lo cual el activismo social y las comprensiones teóricas no puede ser solo en términos de género ya que como nos dice Aura Cumes que esta lógica "aprendemos a ver la dominación de clase sin el sexismo y el racismo; el patriarcado lo vemos sin el racismo y dominación de clase; y el colonialismo y el racismo, sin la dominación de género y de clase. (2012, p. 5), sino realizar los análisis en términos de comprender una articulación de los diferentes sistemas de opresión a lo que Patricia Hill Collins (2002) llama de Matriz de Dominación.

b. *Más allá de categorías homogéneas y separadas: critica al tratamiento categorial*

La colonialidad/modernidad impuso una lógica dicotómica y jerárquica para la diferenciación de las personas, categorías como raza, género, sexualidad y clase fueron construidas para establecer un capitalismo eurocentrado por encima de la vida de mujeres, indígenas y afrodescendientes. Para María Lugones (2008), el feminismo decolonial cuestiona esta lógica para Kimberlé Crenshaw y mujeres de color feministas las categorías han sido comprendidas como homogéneas, separadas, binarias, dicotómicas y jerárquicas, dentro de las cuales se selecciona al dominante como la norma , por lo cual "«mujer» selecciona como norma a las hembras burguesas blancas heterosexuales, «hombre» selecciona a machos burgueses blancos heterosexuales, «negro» selecciona a machos heterosexuales negros y, así, sucesivamente." (Lugones, 2008, p. 82)

Es decir, es una lógica que excluye a toda la diversidad en términos de raza, género y sexualidad y la vuelve binaría en dónde solo existe dos extremos, el dominante y el dominado, el dominante de esa bina se establece como norma, modelo e ideal, y todo lo

diferente a este será y es dominado. Además, en esta lógica de separación categorial no comprende como una categoría se relaciona con la otra, como es condicionada y condicionante. En palabras de María Lugones (2008)

> Entonces, se vuelve lógicamente claro que la lógica de separación categorial distorsiona los seres y fenómenos sociales que existen en la intersección, como la violencia contra las mujeres de color. Dada la construcción de las categorías, la intersección interpreta erróneamente a las mujeres de color. En la intersección entre «mujer» y «negro» hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni «mujer» ni «negro» la incluyen. La intersección nos muestra un vacío. Por eso, una vez que la interseccionalidad nos muestra lo que se pierde, nos queda por delante la tarea de reconceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial. Solo al percibir género y raza como entretramados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color. (Lugones, 2008, p. 82)

Lugones nos invita a evitar la separabilidad de categorías que no nos deja ver el panorama completo y articulado de las opresiones, algo que considero un reto para las y los academicistas e investigadores que nos hemos construido a partir de categorías separadas, del método cartesiano y de la ciencia moderna.

c. Sistema Moderno/Colonial de Género

Desde las comprensiones teóricas del feminismo decolonial se analiza que el género fue una imposición colonial sin embargo no se piensa lo mismo desde los estudios decoloniales, María Lugones hace una crítica a esto.

Para Aníbal Quijano, el capitalismo eurocentrado se organiza en dos ejes la colonialidad y la modernidad (Quijano, 2000). Para María Lugones (2008), esta comprensión presupone que las áreas de la existencia disputan el control entre estos dos ejes, incluyendo las luchas por el control del acceso sexual, sus recursos y productos el ámbito del sexo/género, lo cual es un análisis limitado. En sus palabras

> La mirada de Quijano presupone una compresión patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo y sus recursos y productos. […]. El marco de análisis, en tanto capitalista, eurocentrado y global, vela las maneras en que las mujeres

> colonizadas, no-blancas, fueron subordinadas y desprovistas de poder. […] No es necesario que las relaciones sociales estén organizadas en términos de género, ni siquiera las relaciones que se consideren sexuales. Pero la organización social en términos de género no tiene por qué ser heterosexual o patriarcal. El que no tiene por qué serlo es una cuestión histórica. (p. 78)

Es decir, para María Lugones (2008), la heterosexualidad fue una cuestión que se impuso en la colonización, para ella el dimorfismo biológico, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sexuales son tres rasgos específicos de la organización del género en el sistema moderno/colonial de género, claves para una comprensión de la organización del género en términos raciales. Estos tres rasgos hacen parte del lado claro/visible del sistema colonial de género "ya que están inscriptos con mayúsculas, y hegemónicamente en el significado mismo del género" (Lugones, 2008, p. 78). Sin embargo, el lado oscuro/oculto hace referencia a la manera violenta, perversa y degradante en que la gente no blanca fue deshumanizada y considerada como animales, primitivos, salvajes, aptos para la clasificación y en necesidad de transformación y salvación, por lo cual no tendrían "género", no eran seres humanos sino "otra raza". De aquí la idea de que la raza antecede al género, ambas siendo una construcción mítica y ficticia (Lugones, 2008) para la organización social a favor de la modernidad.

Este sistema moderno/colonial de género durante el proceso de la colonización y la cristianización racializo y engenerizó gente no blanca, los y las clasifico y jerarquizo no como blancos sino como indígenas, negras y negros, y no como hombres y mujeres iguales a la gente europea sino hombres indígenas/negros o mujeres indígenas/negras, imponiendo una "raza inferior y superior" y una cisheterosexualidad como centro para la constitución de la familia a favor del capitalismo eurocentrado y global.

Esta referencia teórica me permite analizar como el proyecto político de la modernidad capitalista y el capitalismo eurocentrado, impone la clasificación racial de las gentes de los pueblos originarios de Abya Yala, aspecto clave para la esclavitud y extracción de los bienes naturales que luego cimentarían el capitalismo en Europa. Agregado a esto, el orden de género europeo expandido e impuesto a estos cuerpos y territorios ayudaría a

establecer una organización social basada en el dimorfismo biológico y cisheterosexualista para la constitución de la familia, como aspecto central para el capitalismo.

Sin embargo, poca relevancia se ha dado a los aportes de María Lugones, en palabras de Breny Mendoza

> La recepción del concepto colonialidad de género de María Lugones es un caso paradigmático. Inspirada parcialmente por los escritos del Grupo Modernidad/Colonialidad, Lugones le adjudica al género el mismo poder explicativo que Quijano le atribuye a la raza dentro de su conceptualización de la colonialidad del poder, de forma que se le comprende igualmente como un constructo social y colonial. Sin embargo, pese al reconocimiento público que se le brinda a Lugones, son pocos los teóricos descoloniales que incorporan el concepto colonialidad de género como fundamento central de la teoría descolonial que ellos construyen. Sin duda, la teoría feminista inspira a ciertos teóricos descoloniales en sus reflexiones, pero no logra reconocerse por completo como teoría "seria" por sí sola. (p. 37)

Esto nos evidencia como la academia androcéntrica puede ser crítica sobre cuestiones ambientales, racistas y coloniales pero que deja por fuera cuestiones de sexo-género, machismos y patriarcados. Aunque así mismo deberíamos de pensar aquella academia que discute las perspectivas de género y feminismos sin articular a sus discusiones cuestiones ambientales, racistas y coloniales.

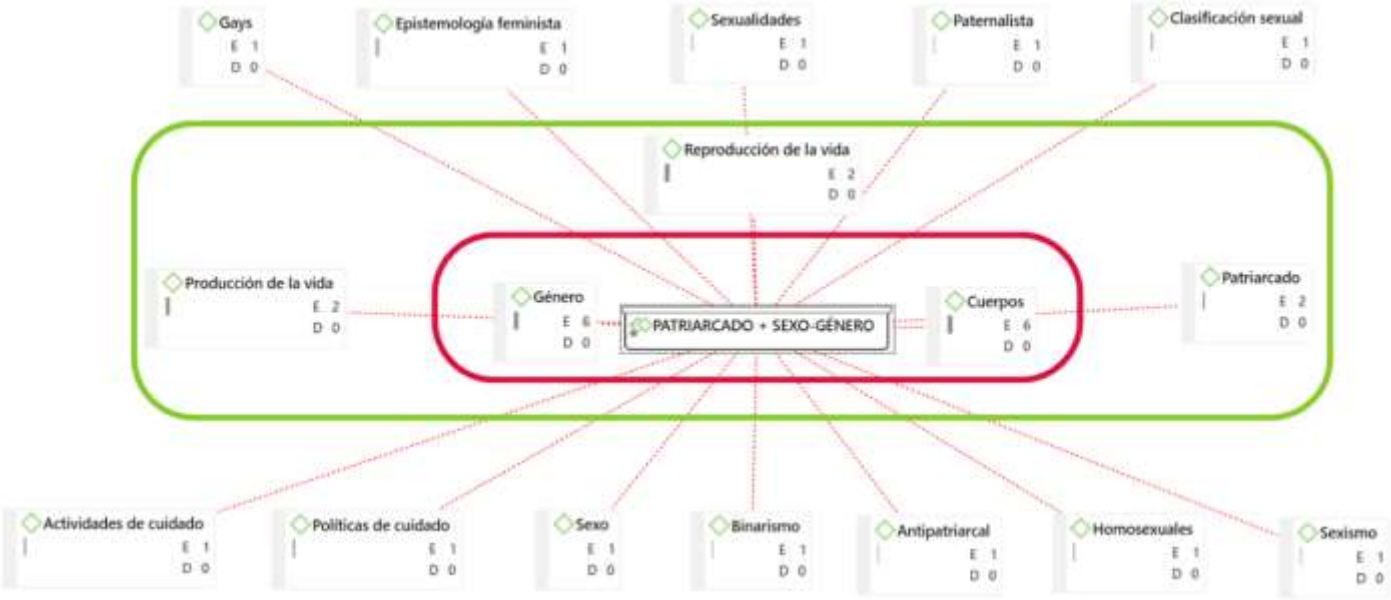
4.3.A Conversando con otros Feminismos Contrahegemónicos

Durante el desarrollo de esta tesis, de su proceso de búsqueda, de lectura y de análisis me he dado cuenta como algunas corrientes feministas tienen puntos de encuentro, dialogan entre sí o han impulsado unas a otras. Si bien mi punto de referencia son los feminismos decoloniales me he dado cuenta de que estos dialogan bastantes con los feminismos negros y marxistas, y podríamos hallar puntos de encuentro en los feminismos comunitarios, de aquí mi interés de rescatar de estas dos ideas claves. De los feminismos negros rescatar la categoría interseccionalidad y la Matriz de Poder de Patricia Hill Collins (2002), de los feminismos marxistas la denuncia que hacen entorno al trabajo doméstico como base para el desarrollo del capitalismo, de los feminismos comunitarios la denuncia a las comprensiones heteronormadas a las cosmovisiones indígenas y la denuncia a las

cosmovisiones masculinas que quieren rescatar los y las que le apuestan a Sumak Kawsay. Estas tres ideas las desarrollo a continuación.

Si observamos el grupo de códigos de patriarcado construido en la revisión bibliográfica en altas ti, (ver figura 38), en donde la E significa el número de citas a las que se vinculó cada código y la D la vinculación entre códigos, herramienta que no se usó por lo cual su valor va a ser 0, podemos observar como los que están dentro del recuadro rojo son los que tienen mayor número de enraizamientos comparados con los que están en el recuadro verde y los que están por fuera de estos. Ninguno de los códigos que emergieron tuvieron en cuenta categorías que han trabajado diferentes feminismos de sur, mencionados anteriormente y que se discutirán en los siguientes apartados.

Figura 38: Red patriarcado, sexo, género.



Nota: *Elaboración propia.*

a. *De la interseccionalidad a la matriz de poder: feminismos negros.*

Otro de los feminismos que dialoga con los feminismos decoloniales son los feminismos negros, recupero tres grandes aportes de este feminismos al movimiento feminista en general, el primero es la crítica que desarrollan a la universalidad de la categoría género que impone el feminismos blanco occidental y hegemónico, el segundo es la

discusión alrededor de la interseccionalidad, aunque esta ha sido bastante criticada permitió ver las ausencia y relaciones entre distintos sistemas de opresión de raza, género, clase y sexualidad y el tercer gran aporte es la denominada Matriz de Opresión de Patricia Hills Collins (2002). Desarrollaré brevemente estos tres aportes.

Durante la década de 1970 en Estados Unidos, el movimiento feminista de color denunciaba la manera en que el feminismo blanco imponía como mayor opresión el género a todas la mujeres, sin importar otras situaciones y procesos de diferenciación como las de clase, raza, sexualidad, nacionalidad o religión, entre otras, con esto, este feminismo comprendía o comprende que el género afecta de igual manera a *todas* las mujeres, y por ende es el sistema mayor de opresión, cayendo en un universalismo que criticaban del conocimiento androcéntrico. Pensadoras actividad del movimiento feminista de color y el feminismo negro señalan aquello que no había podido ser enunciado, la manera en la que el género, la raza, la clase y el régimen heterosexual se articulaban entre sí. (Espinosa-Miñoso, 2019)

Esta contradicción epistémica en la que cae el feminismo blanco puede ser analizada desde el punto de vista de los privilegios que, aunque mujeres, pertenecen a un grupo de mujeres blancas, las cuales la exime de la opresión basada en la raza, basadas en el color de piel. Es decir, las exime de procesos históricos y estructurales de violencias, violaciones, esclavización, etc. que si sufrieron mujeres racializadas. Con ello su forma de ser y estar en el mundo está condicionada por el hecho de concebirlas como “mujeres blancas” y por la ausencia de las violencias racistas, lo cual a su vez condiciona la manera de producir conocimiento y por lo tanto de plantear resistencias, transformaciones y soluciones a las mismas. De aquí la importancia de identificar y analizar los privilegios y contextos que cada quien tiene en el momento de desarrollar análisis y propuestas conceptuales. Para Yuderkys Espinosa-Miñoso

> El giro que inaugura este feminismo subalterno de "mujeres" racializadas provenientes de la clase trabajadora en los Estados Unidos sólo fue posible gracias a que ellas lograron conceptualizar e introducir la categoría de raza como categoría histórica que viene a jugar un papel crucial en la acumulación y la expansión

> capitalista. Esta categoría permite comprender la opresión que sufre una buena parte de las "mujeres"; opresión de la que la teoría feminista, eurocentrada, no ha podido dar cuenta. (p. 279)

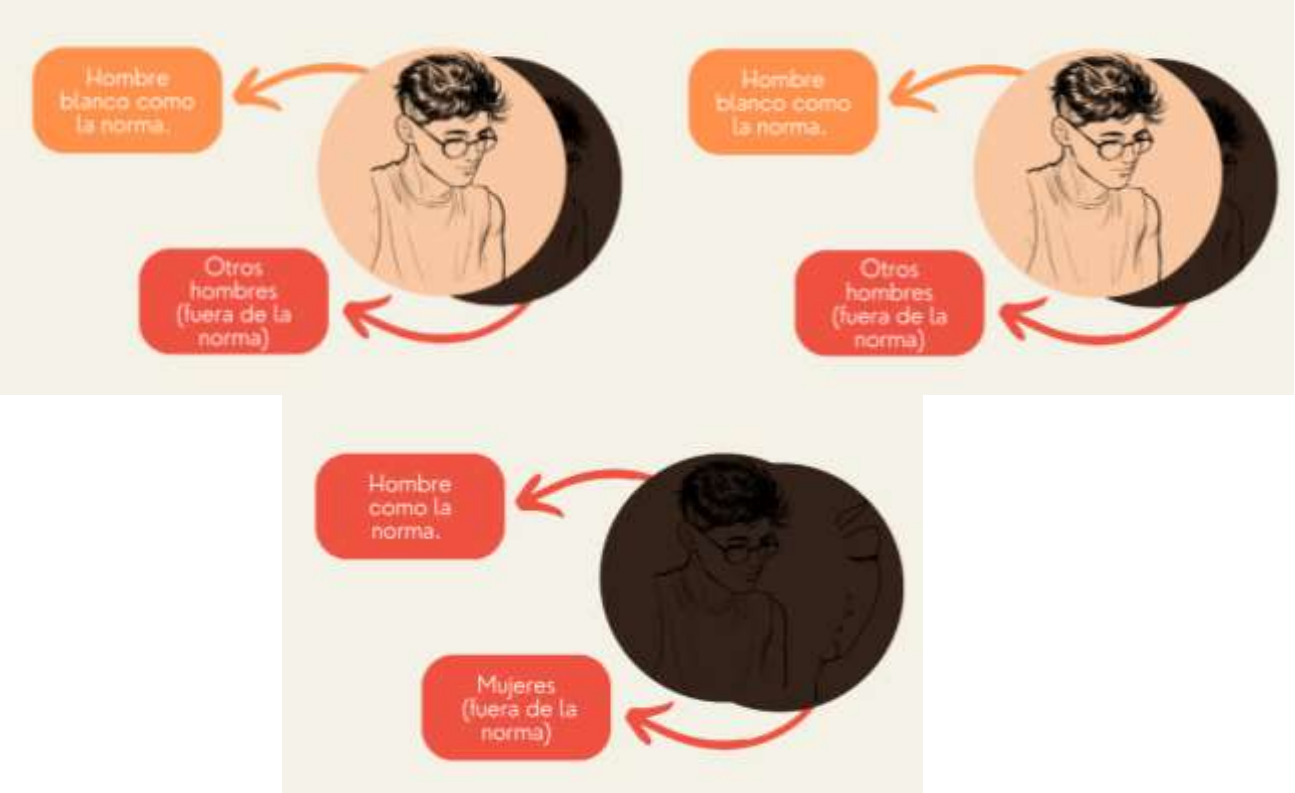
Con el feminismo negro, empezamos a comprender que el género no es la única categoría de opresión a las mujeres, sino que existen otras que se articulan entre sí, pero además empezamos a comprender cómo estas categorías fueron construidas para el condicionamiento de los cuerpos en pro de un proyecto político de modernidad capitalista. El propósito final fue lograr un capitalismo global eurocentrado.

Comprendiendo esta denuncia de los feminismos negros a los feminismos blancos hegemónicos, Kimberle Crenshaw (1989) 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 es un cuerpo. Sin embargo, para María Lugones (2008), estas categorías son binarías, dicotómicas y jerárquicas y se han leído como categorías independientes, homogéneas y por ende la representación, la norma de cada grupo es la del dominante de esa categoría, en sus palabras

> «mujer» selecciona como norma a las hembras burguesas blancas heterosexuales, «hombre» selecciona a machos burgueses blancos heterosexuales, «negro» selecciona a machos heterosexuales negros y, así, sucesivamente. Entonces, se vuelve lógicamente claro que la lógica de separación categorial distorsiona los seres y fenómenos sociales que existen en la intersección, como la violencia contra las mujeres de color. Dada la construcción de las categorías, la intersección interpreta erróneamente a las mujeres de color. En la intersección entre «mujer» y «negro» hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni «mujer» ni «negro» la incluyen. (p.82)

Para comprender lo anterior, realicé la siguiente figura (39):

Figura 39: Representación de las interseccionalidades sexo-género vs raza.



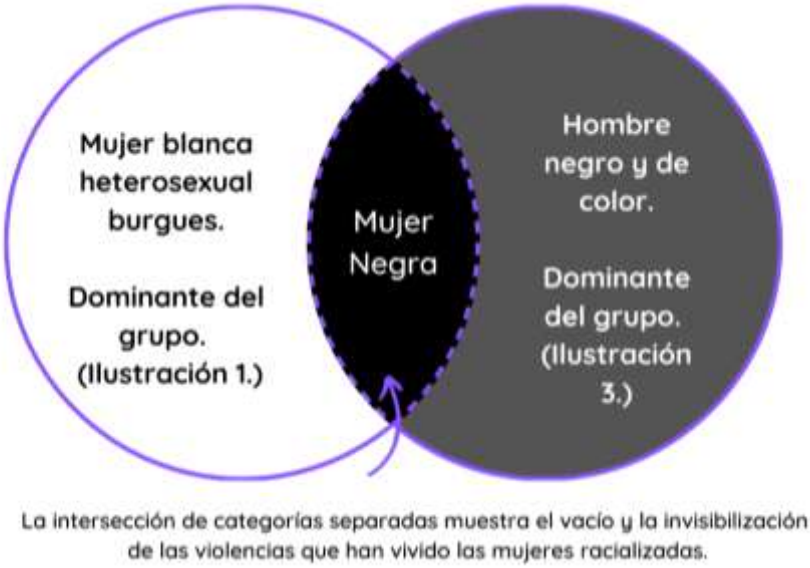
Nota: *Elaboración propia.*

Como podemos ver, en esta lógica categorial, donde las categorías son separables, independientes, atómicas, y además binarias,(que funcionan en pares, es decir hombre/mujer), dicotómicas (que solo puedes ser una de ellas, es decir, o eres hombre o eres mujer, se excluyen y complementan entre sí) y jerárquicas (que una se superpone a la otra, es decir los hombres sobre las mujeres), las mujeres negras y de color termina siendo invisibilizadas de los análisis, de aquí que para María Lugones (2008)

> La intersección nos muestra un vacío. Por eso, una vez que la interseccionalidad nos muestra lo que se pierde, nos queda por delante la tarea de reconceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial. Solo al percibir género y raza como entretramados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color. Esto implica que el término «mujer» en sí, sin especificación de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista, ya que la lógica categorial históricamente ha seleccionado solamente el grupo dominante, las mujeres burguesas blancas heterosexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica. (p. 82)

Para visualizar lo anterior, ver la Figura 40:

Figura 40: Vacío en la lógica categorial.



Nota: *Elaboración propia.*

Comprendo este fragmento de María Lugones con relación al cuerpo, es un solo cuerpo el que vive la opresión de raza y género, un solo cuerpo que no puede fragmentarse para en unos espacios leerse como mujer y en otros como negra, en un solo cuerpo se ponen estas categorías opresivas entramadas. Su crítica radica en que la interseccionalidad, aunque comprende la necesidad de ver relación entre categorías y evidencia una ausencia en el "cruce de ellas", no superar la visión categorial.

> Cuando una trata de entender a las mujeres en la intersección entre raza, clase, y género, las mujeres no blancas, negras, mestizas o indígenas son seres imposibles. Son imposibles porque no son ni mujeres burguesas europeas, ni varones indígenas. La interseccionalidad es importante cuando se están mostrando la no inclusión en las instituciones de la discriminación o la opresión que sufren las mujeres de color. Pero aquí quiero ser capaz de pensar en su presencia como seres tanto oprimidos como resistentes. De este modo, he cambiado a la colonialidad del género y de la diferencia colonial para poder percibir y comprender el locus fracturado de las mujeres colonizadas y de los/las agentes que conocen y emplean las culturas nativas con fluidez. (p.113)

De acuerdo con lo anterior, la interseccionalidad nos muestra un vacío desde un análisis de lógica categorial, María Lugones va más allá y construye una comprensión teórica e histórica de la colonialidad de género, la cual desarrollé en el apartado anterior. Sin embargo, mi interés aquí y es mostrar los aportes del feminismo negro por lo cual, siguiendo con esta idea, expongo a continuación la Matriz de Dominación.

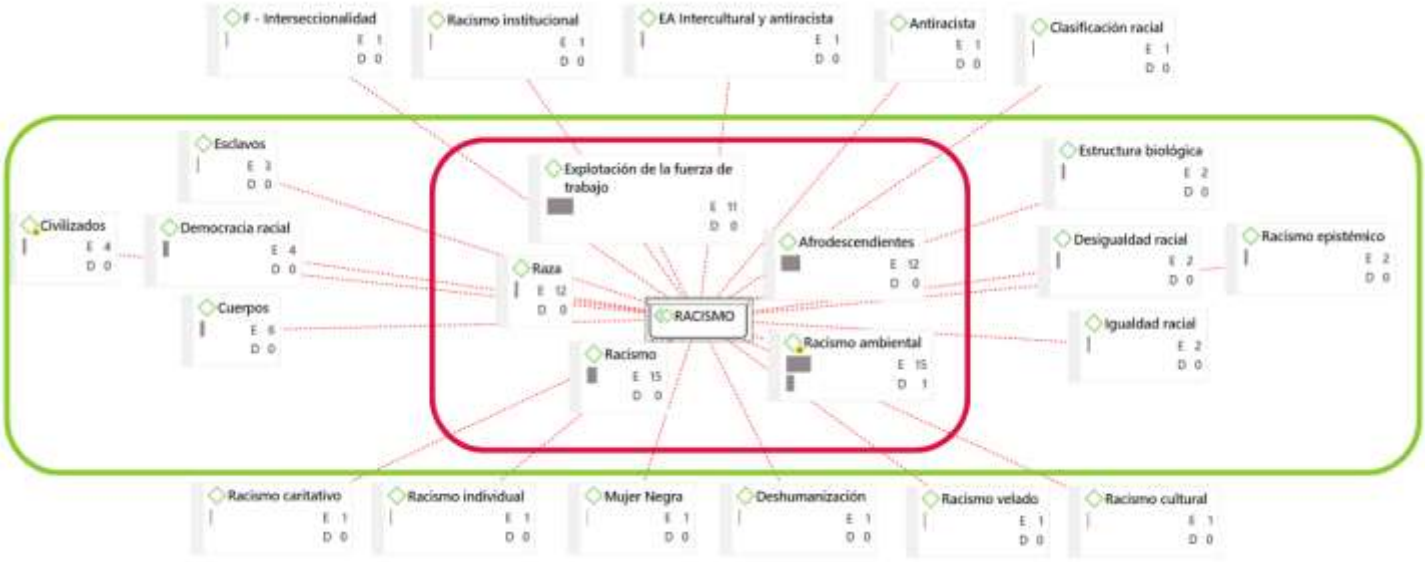
Patricia Hill Collins (2002), ha desarrollado lo que ella denomina Matriz de Dominación la cual refiere a como se organizan y entrecruzan las diferentes opresiones como las de raza, género, clase, sexualidad y nación, este concepto encapsula la universalidad de las opresiones que se entrecruzan en diversas 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. Hill Collins expone que cualquier matriz particular de dominación tiene cuatro dominios para su organización, el estructural, el cual organiza la opresión, el disciplinario la maneja, el hegemónico justifica la opresión y el interpersonal influye en la experiencia de la cotidianidad y la conciencia individual.

Como podemos ver, esta compresión sobre la relación de las opresiones es más compleja, si bien la interseccionalidad muestra las intersecciones de los dominantes en cada categoría de opresión mostrando que se invisibiliza a sujetos como mujer negra, la matriz de dominación va más allá de solo la intersección, sino que propone varios dominios para entender diversas opresiones a partir de los cuales se puede comprender sus relaciones.

Si observamos el grupo de códigos de modernidad/colonialidad-colonialismo construido en la revisión bibliográfica en altas ti, (ver figura 41), podemos observar que ninguno de los códigos que emergieron tuvieron en cuenta categorías como: interseccionalidad y matriz de dominación evidenciando nuevamente la ausencia de las

teorías y epistemologías feministas negras y antirracistas, de teóricas como Patricia Hill Collins.

Figura 41: Red racismo.



Nota: *Elaboración propia.*

b. *De la crítica al capitalismo a la crítica al patriarcado capitalista: feminismos marxistas*

Si bien los feminismos marxistas y/o anticapitalistas es otra corriente de los feminismos, la discusión que estas teóricas e investigadoras plantean alrededor del trabajo doméstico y de reproducción es 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 alcanzó 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 dónde 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, creando así lo que 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.

Para Yuderkys Espinosa Miñoso (2016), feminista decolonial, el feminismo marxista trajo grandes aportes, el primero fue analizar la opresión de clase y de género, y la función que juegan 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-Miñosa, 2016, p. 55).

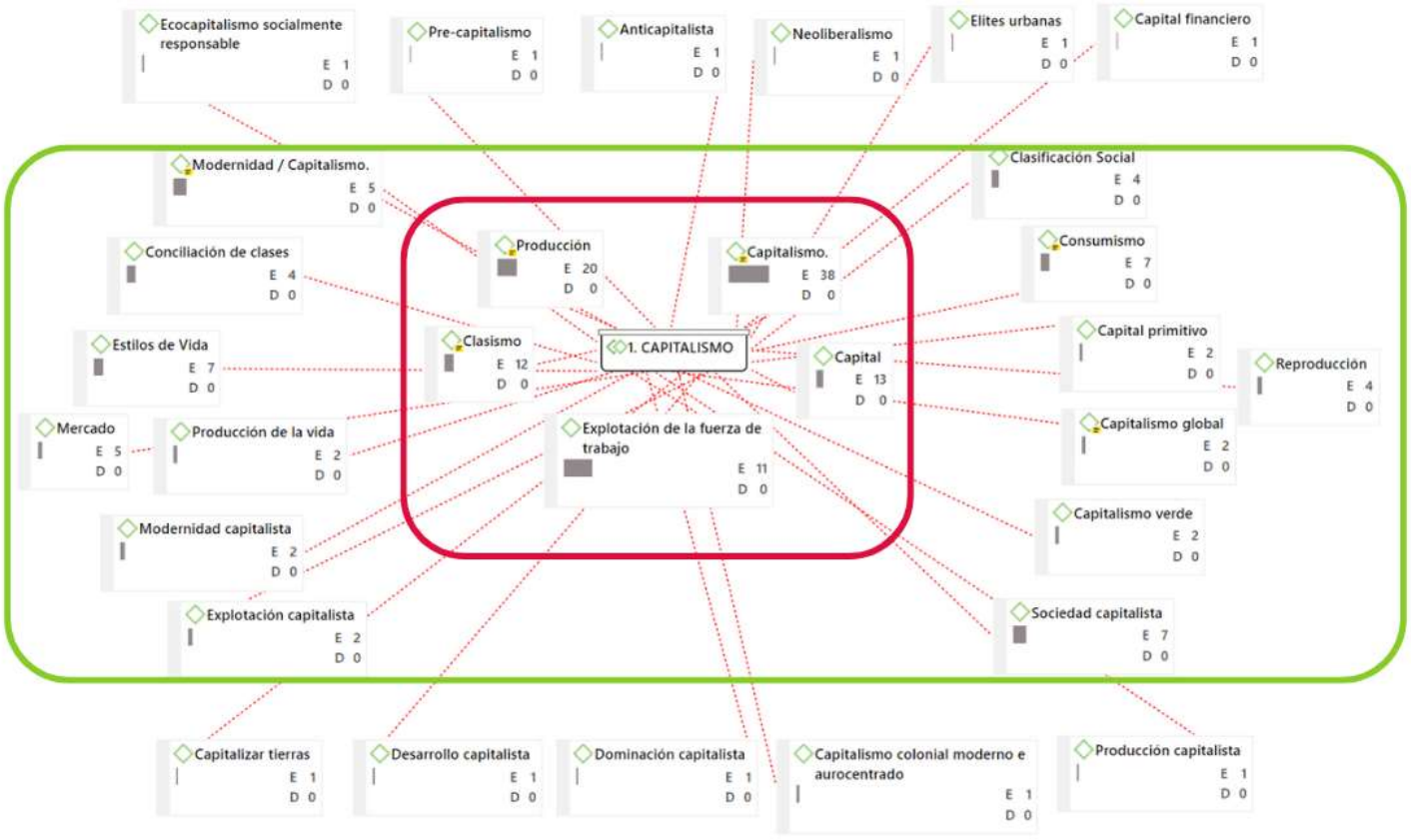
Sin embargo, este feminismo, aunque hace una crítica a la clase y al género, no incluye en sus análisis una comprensión del colonialismo y el racismo en relación con la vida de las mujeres, para Yuderkys Espinosa (2016) acepta la categoría de género como sistema universal, independiente y paralela al 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 más allá de la mirada androcéntrica es fundamental para poder entender esta matriz de poder.

Si observamos el grupo de códigos de modernidad/colonialidad-colonialismo construido en la revisión bibliográfica en altas ti, (ver Figura), podemos observar que ninguno de los códigos que emergieron tuvieron en cuenta categorías como: división sexual del trabajo, y aunque se mencionan términos como producción de la vida y reproducción no se

hace un análisis de estas categorías de manera profunda que permita vincular estructuralmente estos conceptos y categorías.

Figura 42: Red capitalismo.



Nota: *Elaboración propia.*

c. *Desromantizando la visión sobre lo indígena, denuncias del feminismo comunitario (entronque patriarcal, territorio cuerpo, buen Vivir)*

Otros de los feminismos con los cuales dialoga esta tesis es el feminismo comunitario, de este feminismo rescato la construcción conceptual que hacen sobre el entronque patriarcal, la reflexión que hacen sobre el Sumak Kawsay y el análisis que realizan sobre el territorio-cuerpo, ya que pueden brindar otros puntos de vista que no se ven en otros feminismos y en la educación ambiental.

Como primer elemento explicare el entronque patriarcal según las bolivianas Julieta Paredes y Adriana Guzmán (2014), para ellas

> el feminismo comunitario se plantea como el ejercer la autonomía de nuestros cuerpos, ante una institucionalidad indígena que niega el patriarcado de los pueblos originarios y que nosotras denunciamos en nuestra creación conceptual del entronque patriarcal y las complicidades entre hombres a través de la historia de nuestros pueblos. (p. 62)

Para ellas el entronque patriarcal es un concepto que ayuda a explicar las complicidades entre los hombres colonizadores y los hombres indígenas, que, aunque se da de manera desigual hay una complicidad que configura una nueva realidad patriarcal, esto se da porque en los territorios y pueblos de Abya Yala se ha dado un patriarcado ancestral que no es igual al patriarcado de Europa (Paredes, J., & Guzmán, A. 2014). Para estas feministas comunitarias, hubo un patriarcado en los pueblos originarios que configuraba una realidad, este determinaba los espacios y roles de hombres y mujeres en las prácticas de los pueblos, por lo cual las mujeres indígenas no tenías los mismos privilegios que los hombres indígenas, cuestión que tuvo resonancia con el patriarcado europeo para poder articularse. Esto dejo en una posición más discriminatoria a las mujeres indígenas puesto que

> Si hacemos una comparación entre mujeres en Abya Yala y las mujeres en Europa podemos decir que, contemporáneamente hablando, las mujeres en Europa estaban peor que nuestras abuelas en Abya Vala, las mujeres en nuestro continente venimos de mejor a peor situación y las mujeres en Europa vienen de peor situación a mejor. ¿Por qué? Porque hubo un entronque patriarcal del cual las mujeres en Europa tomaron ventaja y beneficios. (Paredes, J., & Guzmán, A. 2014, p. 32)

Para estas autoras, las mujeres europeas se vieron beneficiadas con el entronque patriarcal y esto lo podemos ver en la imposición de la esclavitud y de la servidumbre a los pueblos originarios en donde las mujeres indígenas y afrodescendientes estaban a sometidas por el colonizador y sus esposas a realizar trabajos domésticos, de reproducción de esclavos y de esclavitud, los beneficiados en esto no solo eran los hombres colonizadores sino también las mujeres europeas que se beneficiaban de manera jerárquica y opresiva de mujeres indígenas y afrodescendientes. Proceso de colonización que tiene sus rezagos hasta el día de hoy a través de la colonialidad.

Para otra teórica, Lorena Cabnal (2010), feminista comunitaria de Guatemala, existe un patriarcado originario ancestral el cual establece su base desde la filosofía de la

heterorealidad cosmogónica como mandato, tanto para mujeres y hombres como para su relación con el cosmos. Esta cosmogonía configuró roles, usos y costumbres, principios y valores, entre hombres y mujeres, las guerras son una evidencia de esto. Para Cabnal

> Estas guerras han sido históricas y prueba de ello es lo que se cuenta como grandes narraciones en algunos glifos, libros antiguos e inscripciones en piedra, donde nos cuentan de grandes proezas y hazañas de grandes señores, gobernantes y guerreros. Aquí es donde reflexiono: si los hombres eran guerreros e iban y hacían la guerra contra sus vecinos territoriales, ¿dónde quedaban las mujeres, cuál era su rol?, esta división sexual de la guerra, también me lleva a pensar en cómo se configuraba la estratificación de castas de guerreros, de gobernantes, reinados, guías espirituales, sabios y pueblo. (p. 121)

La división sexual de la guerra lleva a pensar en la configuración de otros espacios y prácticas de los pueblos originarios en donde también pudo o puede tener esta segregación a causa del sexo-género, por lo cual es válida la pregunta, ¿dónde quedaban las mujeres, ¿cuál era su rol? Si las narraciones históricas solo narraban hombres, significaba que hay una diferenciación respecto a las mujeres, evidenciando un poder, una división de roles y un patriarcado ancestral que no estuvo vinculado a un hecho histórico colonizador. (Cabnal, 2010).

Por lo cual, autoras como Lorena Cabnal (2010) aclaran que el patriarcado no llegó a Abya Yala con la colonización, sino que se entroncó con un patriarcado ancestral de los pueblos originarios. Sin embargo, para Aura Cumes (2021) la idea de este entronque puede sonar solo histórica, pues se pregunta ¿qué pactaron en este entronque?, ¿cuáles fueron las condiciones de su pacto?, para ella, el patriarca colonial es distinto al patriarca indígena, este último no tenía el poder de decisión frente a lo que los colonizadores decidían. Además, esta autora menciona que el patriarcado occidental radica en la idea de *hombre* como sinónimo de *ser humano*¸ mientras que no se registra la misma idea en los pueblos originarios.

Así pues, habría que pensar qué otras formas de dominación masculina existían en los pueblos originarios, diferente al patriarcado occidental. De aquí la importancia de reflexionar sobre las categorías que usamos pues podríamos caer en un universalismo, es decir leer todos los contextos, territorios y comunidades desde la construcción teórica para

la comprensión de un solo lugar, situación o conflicto. Comúnmente vemos que utilizamos categorías occidentales para leer y analizar el Sur Latino y Caribeño, dejar de leernos ciegamente desde estas categorías y empezar a "aterrizarlas" o a construir las propias es fundamental para comprender los diferentes sistemas de opresión. Esto nos lleva a analizar sí desde las discusiones que se dan dentro de la educación ambiental se romantizan de un u otro modo las cosmovisiones de los pueblos originarios, en términos de la relación que estas construyen con la naturaleza, pero que pudieron o podrían estar reproduciendo otras formas de dominación masculina, cuestión que también debe ser denunciada y deconstruida.

Otra denuncia del feminismo comunitario es la heterosexualización de la naturaleza, Lorena Cabnal (2010) expone:

> Las relaciones entre mujeres y hombres están basadas en principios y valores estructurales que a lo interno de mi cosmovisión indígena establecen una dualidad opresiva, con lo cual no veo posibilidades para la liberación de la vida de las mujeres para la armonización total cósmica, si continuamos refuncionalizando fundamentalismos étnicos. Estos a su vez se legitiman con la feminidad de la naturaleza y la masculinidad de los astros, con ello se establece un imaginario heterosexual cosmogónico y una sexualidad normada, ¿la madre tierra? ¿quién la fecunda?, ¿el padre sol? (Cabnal, 2010, p. 127)

Este es un claro ejemplo de cómo en la cosmogonía indígena xinkas la heterorealidad influye no solo en los cuerpos sino en las comprensiones de la vida y la realidad, esta cosmogonía se basa en principios y valores como la complementariedad y dualidad heterosexual para la armonización de la vida y procurar el equilibrio entre hombres y mujeres, y con la naturaleza, legitimando esto a través de prácticas espirituales que lo abordan como sagrado (Cabnal, 2010). Como vemos esta comprensión dual y complementaria está relacionada con una mirada binaria y sexista de la especie humana por lo cual, aunque sean cosmovisiones y cosmogonías no europeas ni occidentales también están reproduciendo una heterosexualidad cargada de estereotipos y roles asignados tanto a personas como situaciones y comprensiones de la vida y la naturaleza.

Por otro lado, esta misma feminista comunitaria reflexiona sobre le Sumak Kawsay, el cual, como ya se expreso es un paradigma ancestral de los pueblos andinos, Lorena Cabnal (2010) explica que

> Sumak es una palabra enunciada en idioma quichua ecuatoriano y expresa el pensamiento de una vida no mejor, ni mejor que la de otros, ni en continuo desvivir por mejorarla, sino simplemente buena en integralidad. Es la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso(a), superior. La segunda palabra Kawsay proviene del idioma aymara boliviano y en su interpretación introduce el elemento. comunitario, por lo que se podría traducir como "buen convivir": buena para todos en suficiente armonía interna. Es la vida, es el ser estando. Es dinámico, cambiante. No es pasivo. El Sumak Kawsay es un paradigma ancestral que establece sus raíces en la categoría de cosmovisión de los pueblos andinos que plantean la vida en plenitud, entendida en un equilibrio magnífico y sublime de lo espiritual y material tanto en lo interno como externo de la comunidad, para alcanzar lo superior. La perspectiva estratégica de la comunidad en armonía es alcanzar lo superior. (p. 17)

Sin embargo, esta autora reflexiona que la mayoría de los pregoneros de este paradigma indígena son hombres que tienen propiedad y autoridad epistémica por lo cual muchos de los planteamientos del Sumak Kawsay vienen desde una cosmogonía masculina. (Cabnal, 2010). Esto nos obliga a reflexionar sobre el romanticismo que se puede ver en algunos planteamientos que proponen seguir modos de sociedades basadas en el Sumak Kawsay ya que podría estar reproduciendo mecanismos de opresión y subordinación sobre las mujeres, sin querer decir que es una propuesta cosmogónica mucha más sustentables en términos ambientales y sociales que las occidentales, pero expandiendo el pensamiento crítico de tal manera que se pueda analizar las propuestas de sociedad que queremos desde todos las aristas de opresión.

Y, por último, otro de los aportes del feminismo comunitario que rescato es la categoría territorio-cuerpo, para Lorena Cabnal (2010) esta es una consigna política que

> Implica la recuperación consciente de nuestro primer territorio cuerpo, como un acto político emancipatorio y en coherencia feminista con "lo personal es político", "lo que no se nombra no existe". Asumir la corporalidad individual como territorio propio e irrepetible, permite ir fortaleciendo el sentido de afirmación de su existencia de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, emerge la autoconciencia, que va dando cuenta de cómo ha vivido este cuerpo en su historia personal, particular y temporal, las

> diferentes manifestaciones y expresiones de los patriarcados y todas las opresiones derivadas de ellos. (p.130)

Comprender el cuerpo como territorio en los diferentes contextos y temporalidades como dice esta autora es indispensable, pues este ha sido un territorio de disputa por los patriarcados (Cabnal, 2010), se ha visto como en las guerras, en los conflictos socioambientales, en el consumismo, y en el mismo amor romántico el cuerpo de las mujeres ha sido violado, ultrajado, condicionado y apresado por los distintos patriarcados ya sea por disputa personal, colectiva o política, sin importarles en absoluto a las mujeres que se ultrajan, viéndola como un objeto en disputa del poder.

Esta categoría de cuerpo territorio, la discutimos en la coteorización con las co-investigadoras, y en palabras de Karla:

Comprendemos esta categoría como un espacio de poder, relacionada con el extractivismo epistémico, es decir en un primer momento hay un intervencionismo sobre quienes ponen el cuerpo y luego un extractivismo epistémico de quienes lo estudian. Hay una disputa mental y física de los cuerpos de obreros, proletariado, mujeres, etc.), en esta disputa se enriquecen las clases económicas privilegiadas, por lo cual esa mercantilización del cuerpo es lo que hace que haya una separación cuerpo mente, es decir, una fragmentación de la territorialidad del cuerpo, objeto de investigación-sujeto activo. Y que genera despojo, migración y desplazamiento forzado, exclusión de la comunidad, contaminación, daño a la salud corporal, desconfianza en el capitalismo verde y energías renovables, radicalización y privilegios de clase, raza y género. Además, se mercantiliza los cuerpos antes del despojo en los territorios. Ver Foto 17.

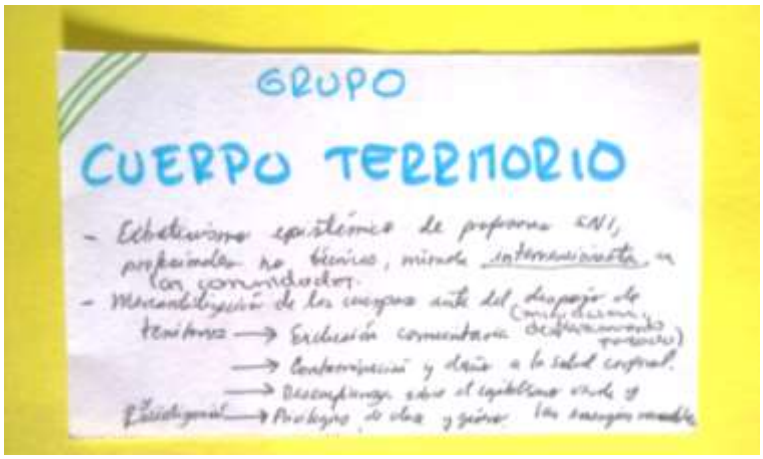


Foto 17: Categoría cuerpo territorio, co-interpretada en la co-teorización, Letra de Karla.

Por lo anterior, para Lorena Cabnal (2010) el feminismo comunitario propone recuperar la memoria cósmica corporal de las ancestras en donde es necesario recuperar el cuerpo para que

> Siente, piensa, decide y acciona a partir de internalizar nuevas prácticas como el autoerotismo, el disfrute de la dimensionalidad sexual en libertad, el placer, el arte, la palabra, el ocio y descanso, la sanación interior, la rebeldía, la alegría… (p. 130)

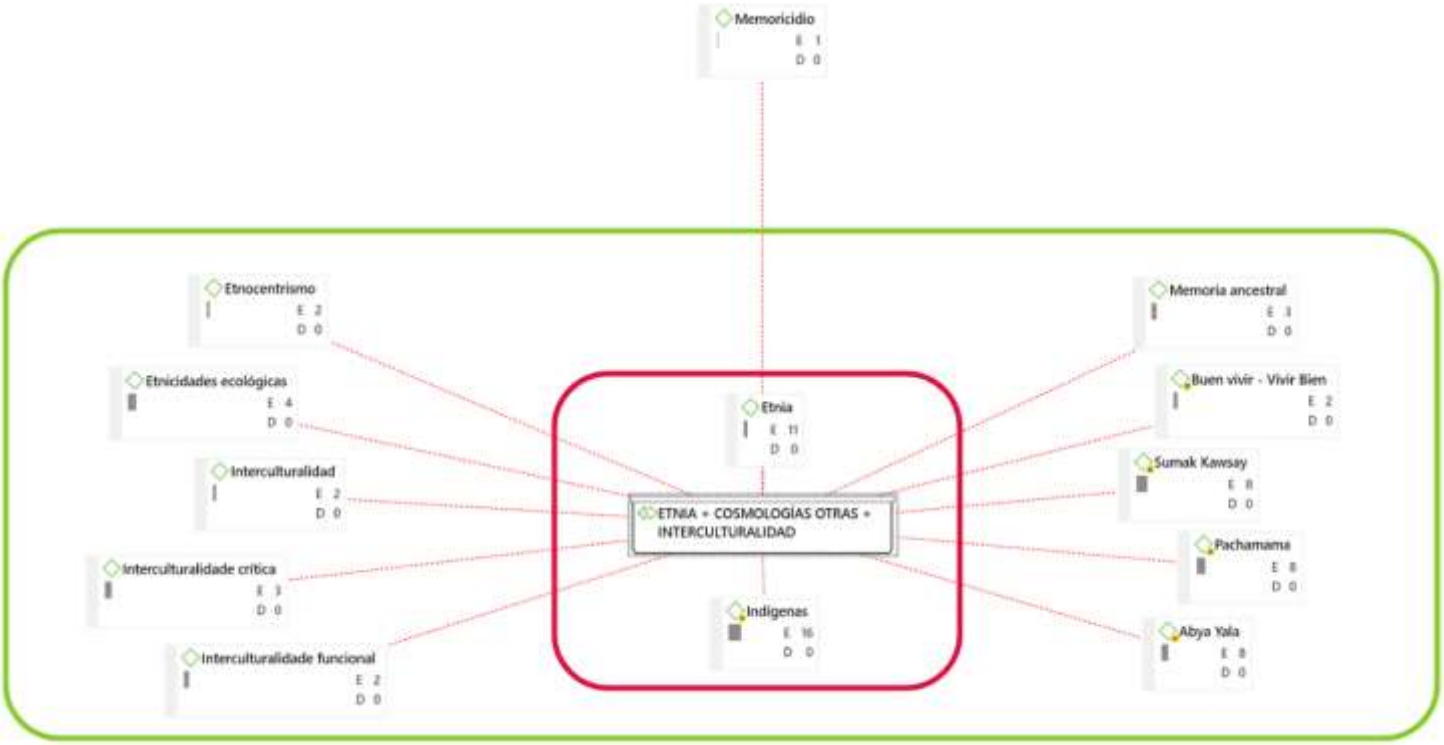
Esta lucha por recuperar el territorio-cuerpo se enlaza con la lucha por el territorio-tierra pues al defender este último se coloca al primeo en línea frontal de ataque, ya que este recibe las principales violencias, esta autora menciona que ella ha sufrido diferentes violencias por defender el territorio tierra, como la violencias sexual, racial, económica con el empobrecimiento, la persecución política, la estigmatización por ser feminista comunitaria territorial, violencia psicológica por los amenazas, el riesgo de ataque, entre otras. (Cabnal, 2010).

> Por lo tanto, reconozco que las propuestas feministas que convocan a la emancipación de los cuerpos contra la manifestación patriarcal y no convocan a la despatriarcalización de la naturaleza como un territorio en disputa por el actual modelo neoliberal carece de sostenibilidad política. (Cabnal, 2010, p. 122)

Esta feminista comunitaria territorial hace una reflexión importante, no se puede defender el territorio cuerpo, sin defender el territorio tierra, pues "tanto el cuerpo como la tierra son espacios de energía vital que deben funcionar en reciprocidad" (Cabnal, 2010, p. 122). Por lo cual, se podría decir que tampoco se puede defender el territorio tierra sin defender el territorio cuerpo, un llamado de atención a los ambientalismos y a la educación ambiental que solo centra sus denuncias en los tipos de violencias hacia la naturaleza sin denunciar otras violencias que generan empobrecimiento, racismo y patriarcado.

Si observamos el grupo de códigos de modernidad/colonialidad-colonialismo construido en la revisión bibliográfica en Altas Ti, (ver Figura 43), podemos observar que ninguno de los códigos que emergieron tuvieron en cuenta categorías como: cuerpo-territorio, patriarcado ancestral, entronque patriarcal, cosmovisiones feministas de los pueblos originarios, o interculturalidad con perspectiva feminista. La ausencia se hace visible cuando analizamos estas en la siguiente Figura 43:

Figura 43: Red etnia, cosmologías otras, interculturalidad.



Nota: *Elaboración propia.*

Para concluir esta idea, traigo a la discusión lo que Silvia Cusicanqui (2010) expone:

> No comparto el "misticismo de la diferencia" ni la idealización que suelen hacer las dirigencias étnicas masculinas, acerca de las sociedades prehispánicas, a las que presentan como modelos de una armonía entre los sexos inalterable. Considero que estas interpretaciones no son sino la otra cara del gesto maniqueo occidental que divide al mundo en norte/sur, civilizado/salvaje, cristiano/hereje, blanco/moreno. En efecto, las mujeres también fueron usadas por el poder Inka, por el poder indígena, por el poder indio a lo largo de los últimos 500 años. Los conflictos entre los géneros —lo mismo que los conflictos interétnicos— fueron parte estructural de la dinámica organizativa y del poder político y cultural indígena. (p. 189)

Lo anterior nos alerta a tener cuidado cuando en la educación ambiental a romantizar las cosmovisiones de algunos los pueblos originarios de Abya Yala, buscando en el Sumak Kawsay modelos más sustentables con una relación sociedades-naturaleza más justas y solidarias, sin embargo poco realiza un análisis feminista de estas cosmovisiones, lo cual dejaría sin denuncia la opresión que sufren las mujeres de estos pueblos originarios, así: ¿valdría copiar modelos que sean sustentables con la naturaleza pero que siguen reproduciendo y legitimando la jerarquía entre los géneros?¿De qué sirve hacer una educación ambiental que solo este denunciando el capitalismo y la modernidad/colonialidad-colonialismo, sino denuncia consigo diversos mecanismos de opresión patriarcales, incluso de sus referentes más importantes como el Sumak Kawsay?.

d. Las voces de las mujeres para resistir: resultado de la coteorización

En este subcapítulo se aborda la tercera idea co-reflexionada con las coinvestigadoras en el último ejercicio presencial de la construcción del mapa co-mental, estas reflexiones corresponden a las resistencias, ideas mapeadas en la siguiente Foto (18):



Foto 18: Fragmento del mapa; idea alrededor de las resistencias. Pies de Kari y Karla.

Como se muestra en la Foto 18, creamos una categoría en vivo la autonomía alimentaria, A continuación, traigo las voces de cada una, en donde se explica esta parte del mapa, inicio la narración yo, exponiendo:

> Estas violencias generan resistencia y hay unas propuestas de resistencia que es decolonizar y los feminismos. Entonces estás formas de resistencia se pueden ver, pueden generar o se generan a partir de espacio de apertura, de colectivas grupos de mujeres, grupo de mujeres organizándose económicamente y generan también categorías como cuerpo territorio, como autonomía alimentaria ,no, entonces vemos que o sea estas luchas, por un lado los movimientos feministas, comunitarios y por el otro lado los estudios decoloniales, aunque la última muy académica, son formas de resistir, no, a ese tipo de violencia. Entonces estas dos propuestas de resistencia, no, tienen espacios de apertura, crean estrategias económicas solidarias, no, o cíclicas o entre mujeres, no, que ayudan precisamente pues para resistir.

Karina, respecto al fondo de colores en donde sobreponemos las categorías, menciona

> Aquí utilizamos esta parte, de lo morado feminista haciendo alusión a que es necesario lo feminista y lo verde igual haciendo alusión a esta mirada decolonial, lo rojo a crisis.

Teniendo claro, lo anterior, Karla, explica lo que hemos entendido como resistencias

> Entonces yo encuentro que en esta parte de acá están las alternativas, o la propuesta de lo que pensamos. La resistencia ante esto, es pensar desde la autonomía alimentaria, posicionar esta categoría: de cuerpo territorio, como algo bastante relevante en la actualidad en términos de crisis sistémica, que también en contexto de pandemia nos descolocó en términos de garantizar la salud comunitaria y de los pueblos y de las comunidades sea rural o urbano, entonces tenemos que generan procesos de descolonización en todo, no solo en la academia, no solo la teoría, también en la forma en cómo miramos la salud, en cómo comprendemos el cuerpo en todo su sistema complejo, y que es el mismo cuerpo el que se convierte en un espacio de resistencia.
>
> Y que a la vez, cambiará está lógica de la alimentación, está lógica de la educación ambiental y está lógica de nuestra autonomía corporal nos puede generar estos espacios de apertura, no, y los espacios de apertura es reivindicando, incluso hablábamos del chisme no como la intriga, sino como el diálogo colectivo donde se enriquecen los saberes y los conocimientos de manera no formal sino integral, rescatando saberes ancestrales, este, creando estos otros espacios de resistencia y de tejido social sobre todo entre mujeres. Entonces por eso hablábamos de la importancia dentro del proceso descolonización la colectividad, no, donde los grupos de mujeres que se generan en defensa del territorio, que incluso, por ejemplo, los espacios de la

> cocina o dónde se preparan los alimentos, son espacios de resistencia desde la gastronomía, de la entidad cultural de los saberes de los alimentos, en fin.
>
> Hay una cantidad de elementos que podríamos seguir como ampliando con lo que implica pensar recuperar la autonomía alimentaria ante el despojo y ante los problemas ambientales que afrontamos, y que todo esto está vinculado, como bien planteaban ahorita Karidy y Karina, que los feminismos nos dan, no solamente nuevas metodologías epistemologías, sino también, unas series de entramados teóricos y políticos que nos pueden ayudar a comprender otras posibilidades en los modelos económicos desde la solidaridad, el modelo del cooperativismo y también en la educación ambiental, yo siento que en la educación ambiental hace muchísima falta tener pensamiento sistémico, no fragmentar, o sea no solo quedarnos por categorías, sino ver todo el vínculo que tienen, porque están conectado.

Como podemos observar, que, ante toda opresión, despojo y/o violencia que se dan en los territorios-comunidades, éstas se organizan y crean estrategias de resistencia, las cuales entendemos como propuestas políticas-activistas-comunitarias por la defensa del territorio tierra y del territorio cuerpo, con una visión feminista decolonial como alternativas al modelo capitalista. Una de estas resistencias son los espacios de apertura o círculo de mujeres, espacios en donde se comienza a experimentar un sentido de colectividad entre mujeres a través de la generación de lazos de confianza. Además, son espacios de resistencia que apertura la idea de reestructura un tejido social entre mujeres sean o no feministas, son espacios de conspiración de mujeres que se dan en lugares feminizados como la cocina, en donde la plática puede ser de desahogo, de ayuda, de apoyo, de contención, de apoyo y empatía.

Otros espacios o discursos de resistencia a este tipo de violencias son los movimientos feministas, los movimientos ambientalistas, los diferentes movimientos sociales en Abya Yala, entre otros, además de los estudios investigativos y académicos en estos temas dentro de las Universidades. Las economías solidarias, las organizaciones barriales, comunales, etc., también las estrategias para autonomías alimentarias como los huertos comunales, los círculos de mujeres o las ecotecnias, son resistencias a los diferentes sistemas de opresión que estructuralmente afectan a las comunidades.

4.5 Hacia Una Educación Feminista y Decolonial

La educación como institución de la modernidad se vuelve una herramienta capaz de 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 con el fin de generar cambios en las formas de ser y estar en el mundo, para ello la pedagogía debe pensarse en pro de la libertad de todas las personas, 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." (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, "las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen 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 Paula 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 (2014) exponga la necesidad de:

> Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención 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. 17)

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 denuncia y análisis sobre la clase y la raza como construcciones coloniales de opresión y de poder, sino también el género, el sexo y la sexualidad. Es decir, tienen una visión más compleja y amplia de las sociedades modernas que aquellas comprensiones que solo se basan de manera fragmentada en la clase o en la raza o en el género. Y esto es básico para el que hacer pedagógico, pues dependiendo de cómo se lea, se analice y se interprete las sociedades en su conjunto, así mismo será el que hacer docente. 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, 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 y deben 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." (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, sino fuera de estar replicando una contradicción, estaríamos haciendo un canto a la bandera, sin ninguna intención política real de transformación.

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 juntes 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 lo anterior, rescato 4 ideas para tener en cuenta en este tipo de pedagogía a partir de estas autoras citadas, el hecho de 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 sexualidad, abordando pedagógicamente lo que Patricia Hill Collins denomina la Matriz de Opresión.

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 a las colonialidades en todas sus formas es una metodología de construcción colectiva (Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013), es fundamental para otros tipos de pedagogías.

5. FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DECOLONIAL Y FEMINISTA: anuncias y denuncias para superar sesgos androcéntricos desde las voces de cuatro mujeres feministas.

Este capítulo propone los fundamentos teóricos-epistémicos, metodológicos, educativos e interpersonales para configurar una nueva corriente en educación ambiental: denominada educación ambiental decolonial y feminista (EADF). Lo anterior, se realiza desde la analogía: *encontrar lo que nos enferma para pensar-hacer-sentir lo que nos sana*, en el campo de la educación ambiental crítica y decolonial.

En un primer momento presento los resultados de las dos primeras preguntas específicas de investigación con el subcapítulo de las *denuncias de los sesgos androcéntricos y anuncias desde las perspectivas feministas* a los cuales llegué a través de la revisión documental con el análisis de las ausencias y presencias feministas. En un segundo momento presento los resultados de la tercera pregunta específica de investigación con el subcapítulo de los *fundamentos de una EADF*, a los cuales llegamos con las coinvestigadoras en el trabajo de coteorización. En la misma lógica de los colores, este subcapítulo se presenta en un color rosado oscuro como significado de una construcción discursiva colectiva. Ambos subcapítulos configuran y contribuyen a establecer una EADF.

Encontrar lo que nos enferma para sentir-pensar-hacer lo que nos sana en educación ambiental, lo relaciono con la propuesta de Paulo Freire (2014) del binomio denuncia-anuncia como compromiso histórico que él posiciona en la pedagogía para libertad. Para Freire, el moverse entre la denuncia y la anuncia permite que la realidad denunciada ceda su lugar a una nueva, más o menos anuncia en aquella denuncia, no hay anuncia sin denuncia, así como toda denuncia genera una anuncia y aquí hay un acto de esperanza en donde luchamos por concretizar el futuro anunciado que va naciendo de la denuncia militante. En esta lógica del binomio denuncia-anuncia la EADF se configura.

DENUNCIAS DE LOS SESGOS ANDROCÉNTRICOS Y ANUNCIAS DESDE LAS PERSPECTIVAS FEMINISTAS.

Para empezar a configurar una educación ambiental con perspectiva decolonial y feminista es preciso identificar qué sesgos androcéntricos se han reproducido en la misma. A continuación, expongo los sesgos de tipo teórico-epistemológicos que encontré en esta investigación:

1. **Sesgos androcéntricos sobre las dicotomías:** se ***denuncian*** aquellas ideas-prácticas-sentires de la educación ambiental crítica y decolonial en las que se reproducen dicotomías, dualismos, binarismos de corte jerárquicos y excluyentes; sin denunciar el subtexto de género y de raza que se reproduce en estas. Un ejemplo de estos son los de: sociedad/naturaleza; sociedad/ambiente, hombre/naturaleza, ciudad/pueblos, citadinos/campesinos.

Se ***anuncia*** la necesidad epistémica de que la educación ambiental crítica y decolonial trascienda sus límites epistémicos y establezca diálogos con las diferentes epistemologías feministas, categorías como el androcentrismo, el dualismo y binarismo de género, entre otras, se deben de entretejer en las ideas-prácticas-sentires de la educación ambiental, tanto en el componente educativo como en el ambiental, tanto en el análisis crítico como en las propuestas de cambio.

2. **Sesgos androcéntricos sobre la naturaleza:** se ***denuncia*** aquellas ideas-prácticas-sentires de la educación ambiental crítica y decolonial en las que se propone reinsertar al ser humano (humanos desde una lectura androcéntrica), sin cuestionar que a las mujeres y a los pueblos originarios se nos ha acercado histórica y ontológicamente a una concepción de naturaleza salvaje y lista para dominar.

Se ***anuncia*** la necesidad epistémica y teórica de que la educación ambiental crítica y decolonial debe profundizar en la conceptualización de naturaleza; de deseurocentralizar su concepción para dar cabida a concepciones de otras cosmogonías y cosmologías, a la luz de las epistemologías feministas; deshegemonizar la palabra "hombre" y "humanidad" para referirse a todas, todes y todos; así como particularizar y contextualizar los grupos, los pueblos y las comunidades que es parte de hacer visibles a las mujeres, a la niñez y a los pueblos y comunidades marginalizados y racializados. Categorías como la feminización de la naturaleza y la naturalización de lo femenino son claves en este proceso.

3. **Sesgos androcéntricos sobre el Sumak Kawsay:** se ***denuncia*** aquellas ideas-prácticas-sentires de la educación ambiental crítica y decolonial en las que se toma como referencia cosmovisiones de los pueblos originarios sin una perspectiva de género o feminista.

Se *anuncia* la necesidad de que las y los educadoras ambientales críticas y decoloniales escuchen, lean, e integren las reflexiones teóricas, epistémicas, cosmogónicas y cosmológicas que las feministas indígenas y comunitarias vienen haciendo, en especial sobre las propuestas como las del Sumak Kawsay. Categorías como Patriarcado Ancestral que intenta evidenciar las desigualdades de los sexo-género en las comunidades ancestrales y originarias; sumado a las propuestas teóricas-cosmológicas de las categorías *territorio-cuerpo, territorio-tierra* son de gran relevancia para descolocarnos de las visiones androcéntricas y eurocéntricas de nuestro vivir en el planeta. Por lo anterior, es preciso tener cuidado que los referentes originarios que se utilizan para avanzar socialmente no reproduzcan androcentrismos, machismo y patriarcado, así sea propuestas de pueblos ancestrales y originarios.

4. **Sesgos androcéntricos sobre las transformaciones sociales:** se ***denuncia*** aquellas ideas-prácticas-sentires de la educación ambiental crítica y

decolonial en las que realiza una crítica solo al capitalismo o solo al racismo o solo al colonialismo-colonialidad, sin que se denuncie al patriarcado, y sin contemplar una visión sistémica de los diferentes sistemas de opresión. Se denuncia la visión limitada y salvacionista de creer que la transformación de las sociedades se puede realizar sin las mujeres o sin los pueblos afrodescendientes, es decir, sin articular a estas las denuncias sobre el racismo, el colonialismo-colonialidad-modernidad y el patriarcado;

Se ***anuncia*** la importancia de la que educación ambiental crítica y decolonial integre a sus ideas-prácticas-sentires lo que se propone en términos sociales y teóricos desde los movimientos antirracistas y feministas, y los estudios decoloniales.

5. Sesgos androcéntricos en la crítica al capitalismo: se ***denuncian*** aquellas ideas-prácticas-sentires de la educación ambiental crítica y decolonial en la que se analiza y crítica al capitalismo sin contemplar la fuerza de trabajo de las mujeres en la producción del capital, ni el papel de las mujeres en la reproducción y cuidado de la vida, así como con el trabajo doméstico.

Se ***anuncia*** la importancia de la educación ambiental, además de ser crítica y denunciar al capitalismo desde una mirada androcéntrica integre a sus denuncias y anuncias categorías como división sexual del trabajo, trabajo doméstico, trabajo de cuidados, reproducción de la vida, trabajo de reproducción que han teorizado diversas feministas marxistas.

6. Sesgo androcéntrico en la crítica al racismo, colonialismo-colonialidad-modernidad: se ***denuncia*** aquellas ideas-prácticas-sentires en las que se crítica el racismo ambiental y a la injusticia ambiental sin hacer un análisis con perspectiva feminista de la colonialidad de género.

Se ***anuncia*** la importancia de que la educación ambiental crítica y decolonial contemple categorías que han teorizado las feministas negras y decoloniales, como la interseccionalidad, la matriz de poder y la colonialidad de género, pues

el racismo no solo oprime hombres sino también mujeres, que además de ser negras, ha sido empobrecidas.

FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DECOLONIAL Y FEMINISTA.

Autoras:
Karina Flores Cruz[14]
Karla Helena Guzmán Velázquez[15]
Malti Nessi Gutiérrez [16]
Mara Karidy Polanco Zuleta[17]

Para configurar una educación ambiental con perspectiva decolonial y feminista es preciso proponer fundamentos teóricos, metodológicos, educativos e interpersonales. A continuación, exponemos lo que construimos en la coteorización para una EADF.

La EADF es aquella que vincula los estudios-luchas, teorías-metodologías, discursos-prácticas, de la educación ambiental con los de las decolonialidades y los feminismos contrahegemónicos. En este sentido la educación ambiental no solo crítica un solo sistema de opresión como los capitalismos, sino que también denuncia otros sistema de opresión como los racismos, los patriarcados y la modernidad/colonialidad, entendiendo que categorías como clase, raza, género y norte/sur configuran un sistema de categorías como una matriz de poder (Collins, 2002), que configura los proyectos extractivistas en los

[14] Geógrafa humana por la Universidad Autónoma Metropolitana, estudiante de Maestría en Ciencias (Energía y Medio Ambiente), Universidad Autónoma Metropolitana. Tallerista y conocedora sobre temas ambientales, ecofeministas y de feminismos decolonial. karina.focu8@gmail.com

[15] Geógrafa activista y educadora popular feminista. Investigadora independiente del territorio-cuerpo y territorio-tierra, los ecofeminismos, la geografía anarquista contra cartografías feministas y de proyectos de sustentabilidad autónoma. Integrante de la red de apoyo al movimiento zapatista Mueres y la Sexta, las Grietas en el muro y espacios cooperativos de economías alternativas en ciudad de México. Estudios de maestría en Agroecología, Territorio y Soberanía Alimentaria; Especialidad en Estudios Sociales sobre Cuerpo y Emociones; Diplomados en Danza Terapia Humanista; Justicia Transicional; Feminismos desde América Latina, Feminismos Campesinos y Populares; y Feminismos Comunitarios. helenika.gv@gmail.com

[16] Científica ambiental. Formadora y tallerista en educación ambiental, educación sexual y para la salud, ecofeminismos y perspectiva de género. Activista ambiental y feminista con participación en movimientos como “Agua para todos” y movimientos feministas de “La castilla combativa”. Estudiante de Maestría en Derechos Humanos de Universidad Autónoma de San Luis Potosí. maltinessigtz@gmail.com

[17] Educadora ambiental feminista. Docente, tallerista y formadora en temas de educación ambiental, perspectiva de género y currículo. Licenciada en educación en ciencias naturales y educación ambiental. Univalle. Magister en Educación Ambiental. FURG. Doctoranda en Educación. UATx. mkaridy@gmail.com

territorios, e infelizmente, en algunos casos, proyectos socioambientales que enmascaran al capitalismo verde.

La EADF comprende que los conflictos socioambientales deben ser leídos, denunciados y abordados desde estrategias de resistencia con una perspectiva feminista, además de tener una perspectiva antirracista y decolonial, y no solo con una mirada clasista. Los conflictos socioambientales no solo generan todo tipo de desigualdad y violencia (despojo, desplazamiento, asesinatos, etc.) de corte económico y racial al asignar la mayor carga del daño ambiental a poblaciones de bajos recursos e ingresos, marginadas, racializadas y etnia-vulneralizadas; sino también de corte patriarcal.

LA EADF no solo retoma las denuncias de la injusticia ambiental y el racismo ambiental, sino que denuncia el clasismo ambiental el cual lo entendemos como aquellas discriminaciones y desigualdades que se dan en los diferentes espacios de conflictos ambientales, de movimientos ambientales y de educación ambiental que recaen, afectan, discriminan u oprimen a comunidades empobrecidas, reproduciendo un clasismo en estos espacios de lucha ambiental.

Además, la EADF denuncia las violencias que sufren las mujeres vinculadas a situaciones ambiental, es decir también acuñamos el machismo ambiental. Lo entendemos como la carga estructural que, desde el patriarcado, por la división de roles de sexo-género, se les impone a las mujeres para sobrellevar el daño ambiental tanto en el cuerpo territorio, como en el cuerpo tierra. Además de las violencias que sufren las mujeres a causa de los techos de cristal, los micromachismos y el extractivismo de saberes a mujeres por parte de los hombres, cuestiones que hacen que hombres acaparen y se apropien de espacios y discursos para posicionarse en lugares de más privilegio dentro de la lucha ambiental, la académica o la investigación, invisibilizando y silenciando las voces de mujeres que realmente han construido dichos saberes, prácticas y luchas ambientales. Por ejemplo:

- La carga de cuidados a enfermos y enfermas por enfermedades ambientales a causa de trabajar en campos e industrias con agrotóxicos o por alimentos contaminados por estos, en donde además no hay sistemas de salud

adecuados y preventivos, y las mujeres, en muchos casos niñas y adolescentes, se ven en la obligación de tratar dichas enfermedades como sea.

- El despojo del territorio-cuerpo al que se ven sometidas muchas mujeres por los mecanismos de explotación sexual que llegan juntos con los proyectos extractivistas.
- Las violencias de género (acoso y violencia sexual, violencias simbólicas, acoso callejero, feminicidios, etc.) a las que se ven sometidas las mujeres cuando a una comunidad llega un proyecto extractivista en donde la mayoría de los hombres es desproporcional al de las mujeres, niñas y niños. Lo anterior, genera que se masculinicen los espacios de la comunidad, como, por ejemplo, la creación de billares y bares que socialmente son masculinizados, en donde el alcoholismo de estos genera violencias domésticas.

Así como hubo-hay una invisibilización y no remuneración del trabajo de las mujeres en el sostenimiento del sistema económico, hay un invisibilización y no remuneración del trabajo de las mujeres a causa del daño ambiental. Así como hay un racismo ambiental y una injusticia ambiental, la EADF denuncia que hay machismo ambiental cuando se recarga en las mujeres, los daños ambientales tanto en los territorios-tierra, como en los territorios cuerpos.

La EADF no solo defiende el territorio-tierra sino todos los territorios-cuerpos, ya que no se puede defender el territorio cuerpo, sin defender el territorio tierra, pues “tanto el cuerpo como la tierra son espacios de energía vital que deben funcionar en reciprocidad” (Cabnal, 2010, p. 122). En estos territorios-cuerpos-tierras se dan violencias e injusticias ambientales, pero también se configuran resistencias al capitalismo verde. Por lo cual se denuncia defender solo el territorio-tierra sin defender el territorio-cuerpo.

La EADF comprende que se co-educa para la justicia, la libertad y la igualdad. Es una co-educación que piensa y actúa en todas y todos, y puede darse en todos los espacios educativos populares, formales, etcétera, tanto fuera del aula como dentro de esta, ambas

traspasando sus espacios. Desde el proceso educativo cuestiona el androcentrismo, racismo, clasismo, para deconstruir estos, por lo cual tanto las y los educadores ambientales deben deconstruir los machismos, racismos y clasismos que les atraviesa y que se manifiestan en los espacios laborales, académicos, investigativos y de luchas sociales, con compañeras y compañeros de trabajo. En este sentido dialoga con la educación popular y con las recientes corrientes de las educaciones antirracistas y feministas. Esta EADF denuncia la formación de orden androcéntrico, eurocéntrico, hegemónico, jerárquico, institucionalista, de disciplinamiento y bancario.

La EADF crea, desarrolla y visibiliza metodologías con enfoques populares, feministas, antirracistas, decoloniales y comunitarios, y denuncia al intervencionismo, la visión jerárquica y hegemónica que desde las metodologías de los proyectos sociales y educativos se asumen para llegar a las comunidades y aulas. Las ecotecnias con un enfoque de una EADF pueden ser unas potenciales herramientas como resistencias al capitalismo verde.

La EADF comprende que, en los espacios domésticos, privados, los huertos urbanos, los espacios comunitarios, barriales, de autogestión, del aula de clases, de las oficinas académicas, los laboratorios de investigación, de los grupos de trabajo, los grupos de compañerismos, entre otros, se dan violencias laborales y de género, violencias simbólicas, epistémicas, físicas y materiales. Por lo cual, denuncia las diferentes expresiones del machismo como: la misoginia, la ginopia, la sexualización e hipersexualización, el acoso sexual, las prácticas y frases agresivo-pasivas, las frases estereotipadas por sexo-género, las manipulaciones del amor romántico patriarcal entre los miembros de un grupo de trabajo como el *gaslihgting* (hacerte dudar de la propia percepción, juicio o memoria), el robo de ideas por parte de hombres (*bropiating*), el cuestionamiento, la incredulidad y la explicación constante a mujeres conocedoras del tema o profesionales (*mansplaining*), la interrupción constante cuando las mujeres hablamos (*maninterrupting*), el despatarre y el acaparamiento masculino de los espacios (manspreading: se refiere a la práctica de algunos hombres de sentarse con las piernas abiertas en el transporte público, ocupando con ello el espacio de más de un asiento). Expresiones que nos lleva a analizar los espacios que ocupan los hombres en los espacios de educación ambiental vs los espacios que ocupan las mujeres,

sumando al techo de cristal, suelo pegajoso o laberinto de cristal refiriéndose a las dificultades que tienen las mujeres para acceder y permanecer en cargos directivos, de poder y toma de decisiones, además de la competencia entre mujeres y la medición feminista (feministómetro) que se usa entre mujeres por un machismo interiorizado de estas. Estas y otras violencias machistas la evidencian y denuncian la EADF y propone hacerlas visibles para que se deconstruyan.

Además de la sobrecarga laboral que se les asigna de trabajo a las mujeres en muchos equipos de trabajos. Sobrecarga que tiene que ver con actividades de secretariado, o de cuidados como los refrigerios relacionados con la alimentación, o en algunos casos sobrecarga laboral con la atención de problemas o situaciones que nadie quiere abordar o hacerse responsables.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En este último capítulo, se exponen las conclusiones y consideraciones finales de la tesis, junto con los aportes teóricos y metodológicos, y las limitaciones y proyecciones para futuras investigaciones.

Esta tesis nos permite concluir y evidenciar la necesidad e importancia de ampliar el pensamiento crítico, las epistemologías y teorías sociales, educativas, ambientales al diálogo y la integración con los estudios decoloniales y las epistemologías y teorías feministas, las cuales denuncian de diferentes maneras múltiples violencias estructurales como el racismo, el patriarcado, el colonialismo-colonialidad-modernidad. Violencias estructurales que han generado genocidios, epistemicidios, feminicidios, etc., y que desde la académica y la investigación las hemos reproducido y legitimado desde la producción de conocimiento hasta la educación. Ampliar el pensamiento crítico desde lo decolonial y lo feminista es configurar una resistencia activista dentro de la academia y en la investigación.

La Educación y la Educación Ambiental, debe abrirse a estas otras formas de denuncia y de resistencia, para que no quede limitada a un pensamiento crítico cíclope al denunciar solo el capitalismo y el clasismo; para que la educación para la libertad, que nos aportó Paulo Freire contemple otros sentidos de libertad o una libertad más completa a solo la de consciencia de clases, una educación para liberarnos del racismo, del patriarcado, del colonialismo desde nuestros cuerpos, mentes y emociones hasta las propuestas de enseñanza, aprendizaje, educación, etc. Una educación para la libertad plena.

A continuación, describo la contribuciones teóricas y metodológicas de la tesis; y los límites y proyecciones de investigación:

En términos teóricos

La primera contribución teórica que deja el desarrollo de esta tesis doctoral hace referencia a los sesgos androcéntricos identificados y evidenciados en los discursos académicos de algunos artículos de la EAC y la EAD, que podrían estar reproduciendo

androcentrismos, y, por lo tanto, contribuyendo a la desigualdad e injusticia social entre varones y mujeres. Estos sesgos contribuyen a configurar los fundamentos epistemológicos de una educación ambiental decolonial y feminista.

Visibilizar y trascender estos se convierte en un reto de la EA que desee superar sus límites epistemológicos y metodológicos hacia otras formas de comprender la educación ambiental, las propuestas ambientales, las crisis ambientales y los conflictos socioambientales desde otras miradas y epistemologías, como son los estudios de coloniales y las teorías y epistemología feminista. Como se discutió a lo largo del documento una educación ambiental que solo tenga una crítica hacia el capitalismo evidencia una mirada cíclope y por ende limitada de otros sistemas de opresión, como el racismo, el colonialismo, la colonialidad modernidad y el patriarcado que se imbrican y se sustentan entre sí para sostener un modelo de sociedad impuesto en Abya Yala y que claramente se relaciona con el capitalismo. Por lo tanto, una crítica cíclope de la EA debe ampliarse y superar los límites epistemológicos de la ciencia androcéntrica.

La segunda contribución teórica que se construye a lo largo de esta tesis fue identificar las categorías teóricas y epistemológicas que desde los feminismos decoloniales, negros, marxistas y comunitarios pueden enriquecer las ideas-practicas-sentires de las educaciones ambientales, y de tal manera, contribuir, por ejemplo, a entender de una mejor manera los conflictos socio ambientales para ser trabajados como herramientas pedagógicas dentro de la educación ambiental.

La tercera contribución teórica se realizó en el marco de la categorización con las coinvestigadoras, esta hace referencia a identificar los fundamentos teóricos, metodológicos, educativos e interpersonales que configuran una educación ambiental decolonial y feminista, configurando así una nueva corriente en las educaciones ambientales. Dentro de las contribuciones teóricas puntuales está la de la categoría de machismo ambiental, la cual evidencia la sobrecarga de los daños ambientales, tanto en los territorios-tierra, como en los territorios cuerpos, a las mujeres. Este lo entendemos como la carga estructural que, desde el patriarcado, por la división de roles de sexo-género, se les impone

a las mujeres para sobrellevar el daño ambiental tanto el cuerpo territorio, como en el cuerpo tierra.

En términos metodológicos

Dentro de las contribuciones metodológicas, resalto la utilización de los memos del software Atlas ti, como herramientas para posicionar el pensamiento de la investigadora acerca de los discursos encontrados en los artículos analizados de la EAC y la EAD, es decir, los códigos los utilicé como herramientas para codificar los discursos de las autoras y los autores y los memos como herramientas para codificar el pensamiento mío sobre estos. Un ejercicio que permitió establecer un diálogo entre las autoras y los autores, y yo, posibilitando y potencializando el análisis crítico reflexivo de los postulados discursivos en los textos analizados.

Otra contribución importante en términos metodológicos del desarrollo de esta tesis fue el proceso de coteorización junto a Karina, Karla y Malti. Un ejercicio metodológico y teórico que nos permite evidenciar la importancia de retomar, recuperar y escuchar las voces de las mujeres en las investigaciones y, en general, en todas las actividades humanas. Analizar las experiencias de las mujeres desde un ejercicio de co-teorización para encontrar las contribuciones teóricas y metodológicas es prescindible para la academia, la investigación y la educación que se considere crítica y que denuncie-anuncie las múltiples violencias que se deben superar la construir sociedades justas, libres e igualitarias.

Considero la necesidad de construir puentes entre universidad y sociedad para disminuir las brechas tan marcadas que hay entre lo que se piensa, estudia e investiga en las universidades y lo que realmente pasa y se necesita en las comunidades. Para ello utilizar metodologías decoloniales y feministas con una perspectiva participativa horizontal es fundamental, en donde las y los participantes estén en el lugar epistémico de construcción y contribución de conocimiento tanto para el aporte teórico-metodológico como para las propuesta de solución, resistencia y abordaje a los problemas de las sociedades y de las comunidades, en este sentido, es fundamental que las universidades y los centros de investigación destinen un rubro específico para una retribución monetaria a quienes

participen de estas investigaciones colaborativas, ya sea para tesis de los diferentes niveles de formación, como para los proyectos de investigación o de extensión social. Comprender que el tiempo de las comunidades en la participación de las investigaciones es igualmente valioso al de las y los investigadores principales nos lleva a pensar que también debe ser remunerado, reconocido y valorado; y pensando que esta vida se configura en la materialidad es importante que reciban una remuneración económica.

Limitaciones y Futuras investigaciones

Una de las principales limitaciones de la investigación fue la pandemia, iniciando el 2020 se confinó todo el planeta a una cuarentena debido al SARS COVID 19, una enfermedad respiratoria altamente contagiable. Está inicio en México durante marzo y se extendió casi dos años, justamente abarco gran parte del tiempo del doctorado, ya que inicié este en agosto del 2019. Como desde el inicio había una gran incertidumbre global sobre el tiempo que iba a durar la cuarentena-confinamiento y teniendo la intención de hacer la coteorización de manera presencial, espere hasta el 5to semestre, agosto del 2021, para iniciar ésta, pero de manera virtual, cuestión que influyo en terminar a tiempo el doctorado, más en uno de 3 años.

Sin embargo, una de las ventajas del trabajo virtual fue que la participación podría extenderse a mujeres de diferentes lugares, de aquí que el grupo de coinvestigadoras pertenezcan o vivan en diferentes lugares, como Malti en San Luis Potosí, Karina en Guerrero, Karla en Ciudad de México y yo en Tlaxcala, Colombia y Ciudad de México. A demás, el trabajo virtual permitió con facilidad grabar las sesiones para su posterior análisis, cuestión que de manera presencial se complejiza un poco más.

Otro de los límites que frecuentemente acontecen en las investigaciones colaborativas es el de los tiempos. En este caso, entre las participantes de la investigación muchas veces no coincidíamos en los tiempos y teníamos que aplazar lo encuentros virtuales, lo cual llevó también a extender los tiempos de entrega de la tesis. Sin embargo, considero que esto es parte de las investigaciones colaborativas, ya que no se puede pasar por encima

de las y los participantes, algo que en ocasiones no se comprende muy bien desde la academia.

Teniendo en cuenta, el carácter epistémico y metodológico de esta investigación, pensamos con las co-investigadoras publicar un artículo de co-autoría para divulgar los resultados y análisis de esta investigación, de tal manera que nos ayude a divulgar los fundamentos para una educación ambiental decolonial y feminista. De igual manera, como propuesta dialogada, está el realizar ponencias y conferencias en congresos o eventos académicos y realizar cursos presenciales y virtuales con cierta remuneración, para ir divulgando esta nueva propuesta.

Para futuras investigaciones considero importante seguir investigando sobre la manera en el que el machismo ambiental se evidencia tanto en los conflictos socioambientales como en los espacios de propuestas ambientales comunitarias, barriales, campesinas, etc., como en los diferentes espacios de educación ambiental y también, en las universidades, centros de investigación y organismo ya sean públicos, privados en donde se haga educación ambiental.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias se hacen en formato APA, sin embargo, hago una adaptación para que podamos visibilizar a las mujeres citadas, más allá de sus apellidos paternos o maternos. Adaptación que se aplica a todas las referencias bibliográficas.

Adolfo Albán, A.; Rosero, José R. (2016) Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. Nómadas, (45), 27-41.

Agarwal, Bina. (1996). El debate sobre las relaciones entre género y ecología: conclusiones desde la India. Mientras tanto, No. 65, 37-59.

Alimonda, Héctor. (2011) "La colonialidad de la naturaleza: una aproximación a la ecología política latinoamericana", en: Héctor Alimonda (coord.), La naturaleza colonizada: ecología política y minería en América Latina, Buenos Aires, CICCUS y Clacso, pp. 21-58

Antonio Trinidad Requena, Virginia Carrero Planes, & Rosa María Soriano Miras. (2006). Teoría fundamentada «Grounded theory». Centro de Investigaciones Sociológicas.

Barrozo, Luciana Aranda; Sánchez, Celso (2015) Educação ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental: entrelaçando possibilidades. Encontro de pesquisa educação ambiental, Vol. 8, 1-12.

Bartra, Eli. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. Norma, Blazquez; Fátima, Flores y Maribel, Ríos (Coords.), Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales, 67-78. Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Benavidez, A., Diez, V. G., Galoviche, V., Mavrich, P. G., Guerra, M., Pirán, F. B., & Bazán, G. (2018). Presencia de contenidos de género en carreras de grado: el caso de la Universidad Nacional de San Jua. Entorno, (66), 102-112.

Bertely Busquets, M. (2011). De la antropología convencional a una praxis comprometida: Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R. A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpan, H., Nahuelpan, H., Macleod, M., Intzín, J. L., García, J. L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., … Mignolo, W. (2018). Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I. CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzv7

Bertely Busquets, María. (2018). De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México [Libro electrónico]. En Prácticas otras de conocimiento(s) : Entre crisis, entre guerras: Vol. Tomo 1 (1.a ed., pp. 225-252). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=1368&campo=autor&texto=

Bidaseca, Karina, & Vazquez Laba, Vanesa (2011). Feminismo e indigenismo: Puente, lengua y memoria en las voces de las mujeres indígenas del sur. Karina Bidaseca y Vanesa Vázquez Laba (comps.), Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina, Ediciones Godot, Buenos Aires, 361-378.

Bidaseca, Karina. (2010). Perturbando el texto colonial: Los estudios (pos) coloniales en América Latina. Editorial SB.

Blazquez Graf, Norma. (2012). Epistemología feminista: claves centrales. En Norma, Blazquez; Fátima, Flores y Maribel, Ríos (Eds.), Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales (pp. 21-38). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Facultad de Psicología .

Cabnal, Lorena. (2010). “Acercamiento a la construcción y la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala”. En: Asociación para la cooperación (Eds.), Feministas siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario España: ACSUR-Las Segovias.

Calixto Flores, Raúl (2010). Educación popular ambiental. Trayectorias, 12(30),24-39. [fecha de Consulta 1 de Junio de 2021]. ISSN: 2007-1205. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60713488003

Carvalho, Isabel. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. (pp. 13-24) Identidades da educação ambiental brasileira/Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

Carvalho, Isabel., & Scotto, G. (1995). Conflitos sócio-ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Ibase. Conflitos Sócio-Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: IBASE, (v. 1).

Castañeda, Patricia. (2012). Etnografía Feminista. Norma, Blazquez; Fátima, Flores y Maribel, Ríos (Coords.), Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales, 21-38. Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Castañeda, Patricia. (2008). Metodología de la investigación feminista. Guatemala Centro de Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIIHC). Universidad Autónoma de México–Fundación Guatemala.

Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. (2007) Colonialidad del poder y clasificación social. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. (2007) Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 9-23

Charmaz, Kathy, (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Thousand Oaks, California: Sage.

Charmaz, Kathy. (2000). Grounded Theory: objectivist and constructivist methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) (2000), The Sage Handbook of Qualitative Research (2a ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, California: Sage.

Cobián, Dora Luz; Cobián, Dora Luz (1999). Génesis y evolución de la figura femenina en el Popol Vuh. Plaza y Valdés.

Colectivo Miradas Críticas Del Territorio Desde El Feminismo. (2017) (Re)patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos. Ecología Política: Ecofeminismos y ecologías políticas feministas, [s. l], v. 54, p. 65-69, dez.

Collins, Patricia Hill. (2002) Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Routledge, 2002

Collins, Patricia. Hills. (2019). The difference that power makes: Intersectionality and participatory democracy. In The palgrave handbook of intersectionality in public policy (pp. 167-192). Palgrave Macmillan, Cham.

Combahee River Collective. (1988). Una declaración feminista negra, en: Cherríe Morraga y Ana Castillo (eds) Esta puente es mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos. San Francisco. Ism press.

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, (s.f.). Manual para el uso de lenguaje incluyente y con perspectiva de género. Secretaría de Gobierno. Ciudad de México.

Crenshaw, Kimberle (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, 1989, pp. 139-167.

Cumes, Aura Estela. (2012) Mujeres indígenas patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. Anuario de Hojas de WARMI, no 17.

Cumes, Aura. (2009). Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas. Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes, 29-52.

Cumes, Aura. (2019) Cosmovisión maya y patriarcado: una aproximación en clave crítica. En Miradas en torno al problema colonial: pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales. Akal, p. 73-90.

Curiel Pichardo, Ochy. (2009). Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe. Teoría y pensamiento feminista.

Curiel, Ochy. (2015). La descolonización desde una propuesta feminista crítica. Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala, ACSUR, 11-25.

Curiel, Ochy. (2019) Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: MELO, Paula Balduino de; COêLHO, Jaqueline; FERREIRA, Larissa; SILVA, Diene Ellen Tavares (org.). Descolonizar o feminismo. Brasilia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília., p. 32-51. Disponível em: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/115

De Barbieri, Teresita. (1992). Sobre la categoría género. Una construcción teórico-metodológica. Fin de siglo y cambio civilizatorio, 2.

Declaração da Rede Brasileira de Justiça Ambiental del año 2007 de la Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA)

Espejel-Rodríguez, Adelina, Flores-Hernández, Aurelia, & Castillo-Ramos, Isabel (2014). Educación ambiental en el nivel medio superior, desde la perspectiva de género, Tlaxcala, México. Revista Electrónica Educare, 18(3), 17-38.

Espinosa, Yuderkys, Gómez, Diana, Lugones, María, & Ochoa, Karina (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.

Espinosa-Miñoso, Yuderkys. (2019). Superando el análisis fragmentado de la dominación: una revisión feminista descolonial de la perspectiva de la interseccionalidad. leyva, X. ei caza, R.(coords.) En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias, 273-293.

Espinosa-Miñoso, Yuderkys (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. El Cotidiano, (184), 7-12. [Fecha de Consulta 7 de Agosto de 2021]. ISSN: 0186-1840. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004

Espinosa-Miñoso, Yuderkys (2019). Superando el análisis fragmentado de la dominación: una revisión feminista descolonial de la perspectiva de la interseccionalidad. leyva, X. ei caza, R.(coords.) En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias, p. 273-293.

Federici, Silvia (2018): El patriarcado del Salario. Críticas feministas al marxismo. Madrid: Traficantes de Sueños. methaodos. revista de ciencias sociales, 2019, vol. 7, no 1.

Federici, Silvia. (2004). Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.

Federici, Silvia. (2013). Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Traficantes de sueños.

Fernández Rius, Lourdes. (2012). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. Norma, Blazquez; Fátima, Flores y Maribel, Ríos (Coords.), Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales, 21-38. Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Freire, Paulo. (1967). Educação como prática da liberdade. Brasil: Editora Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2014). Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos. Editora Paz e terra.

Gadotti, Moacir. (2000) Pedagogia Da Terra. São Paulo: Editora Peirópolis.

Gamba, Susana. (2008). Feminismo: historia y corrientes. Barcelona: Mujeres en red. El periódico feminista.

García, Alicia Puleo. (2005). Los dualismos opresivos y la educación ambiental. Isegoría: Revista de filosofía moral y política, (32), 201-214.

Gargallo, Francesca. (2014). Feminismos desde Abya Yala: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.

Glaser, Barney. (1978). Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley, California: Sociology Press.

González, María Consuelo Sánchez; Valdés, Gina Irene Villagómez (2016). Perspectiva de género en instituciones de educación superior en la región sur-sureste de México. GénEr♀♂ s, 19(11), 7-36.

Grosfoguel, Ramón. (2005). "The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality". En Richard P. Appelbaum and William I. Robinson (eds.). Critical Globalization Studies. New York /London: Routledge

Grosfoguel, Ramón. (2008). "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Trans modernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". Revista *Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147

Grosfoguel, Ramón. (2012) Islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. Astrolabio, no 6.

Grosfoguel, Ramón. (2018) La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. Pléyade (Santiago), no 21, p. 29-47.

Gudynas, Eduardo y Acosta, Alberto (2011) La renovación de la crítica al desarrollo y el Buen Vivir como alternativa. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16 (53) 71-83. Recuperado de: http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia١١.pdf

Güereca Torres, Raquel. (2016). Revolución feminista de la sociología: Apuntes para una Metodología de la Visibilidad. In IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género.

Haraway, Dona.(1995). Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza (Vol. 28). Universitat de València.

Harding, Sandra. (1987). Existe um método feminista?. Traducción de Gloria Elena Bernal- "Is there a feminist method?". Feminism and methodology, Bloomington, Indianápolis: Indiana University Press,(s/d), 11p.

Hartman, Heidi. (1980). «Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo» en *Papers de la Fundació* Nº 88. Disponible en: http://www.fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf

Herculano, Selene; Pacheco, Tania. (2006) Racismo ambiental, o que é isso. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE, 2006.

Hernández, Pablo (19 de mayo del 2017). *Ajolote: el símbolo mexicano que se resiste a la extinción.* Mongabay. https://es.mongabay.com/2017/05/ajolote-lucha-contra-extincion/

Huanacuni, Fernando (2010). Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.

Jara, Oscar (2005), "Desafíos políticos de la educación social", en XVI Congreso Mundial de Educadores.

Jiménez, Mariela. (2009) “La construcción del estado del arte y su influencia en la formación para la investigación”, en Díaz Barriga A. y Pacheco T. (Coords.), El Posgrado en Educación en México (pp. 123-151). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM-México.

Joanne Rappaport. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica [Libro electrónico]. En Prácticas otras de conocimiento(s) : Entre crisis, entre guerras: Vol. Tomo 1 (1.a ed., pp. 223-252). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=1368&campo=autor&texto=

Kassiadou, Anne. (2018). Educação ambiental crítica e decolonial: reflexões a partir do pensamento decolonial latino-americano. En Kassiadou, Anne, Celso Sanchez (Coords.), Educação Ambiental desde El Sur (pp. 25-42). Macaé: Editora NUPEM

Layrargues, Philippe Pomier; Lima, Gustavo Ferreira Da Costa (2011). Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 6, 1-15.

Leff, Enrique. (2004). Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo XXI.

Loureiro, Carlos Frederico B.; Layrargues, Philippe Pomier (2013) Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. Trabalho, Educação e Saúde [online] v. 11, n. 1 [Acessado 17 Agosto 2021] , pp. 53-71. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>. Epub 28 Fev 2013. ISSN 1981-7746. https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004

Loureiro, Carlos Frederico; Trein, Eunice; Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos; Novicki, Victor (2009) Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. Cadernos CEDES [online]. v. 29, n. 77 [Acessado 17 Agosto 2021] , pp. 81-97. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006>. Epub 07 Ago 2009. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006

Loureiro, Carlos. Federico. (2004). Educação ambiental transformadora. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 65-84.

Loureiro, Carlos. Federico. (2004). Trajetória e fundamentos da educação ambiental São Paulo: Cortez, 2012.

Lugones, María. (2008). Colonialidad y género. Tabula rasa, (09), 73-101.

Lugones, María. (2010) Hacia un feminismo descolonial. Teoría y pensamiento feminista.

Lugones, María. (2011) Hacia un feminismo descolonial. La Manzana de La Discordia, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 105-119, 18 marhttp://dx.doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504.

Lugones, María. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. Prácticas otras de conocimiento (s): Entre crisis y guerras, 3.

Macas, Luis. (2010). Sumak Kawsay Yuyay. Antologia del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Cuencia, Ecuador, Huelva España: Proyecto de Cooperación Interuniversitaria para el Fortalecimiento institucional de la Universidad de Cuenca en materia de movilidad humana y buen vivir.

Macas, Luis. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. En L. Osvaldo, América Latina en movimiento: Sumak Kawsay: recuperando el sentido de vida (págs. 14-17). Quito: Alai. Publicación Internacional de la Agencia Latinoamericana de información.

Maffia, Diana. (2012). Género y políticas públicas en ciencia y tecnología. Norma, Blazquez; Fátima, Flores y Maribel, Ríos (Coords.), Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales, 21-38. Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Maldonado-Torres, Nelson. (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.

Martínez Martín, Irene, & Ramírez Artiaga, Gema (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS). 6.2, 81-95

Martínez, Carlos. Miguel. (2004). La educación ambiental comunitaria para el desarrollo del trabajo comunitario en las instituciones educativas. (Tesis de Doctorado). ISP "José de la luz y Caballero", Holguín, Cuba.

Martínez, Elena. (2017). Los ecofeminismos como vanguardia en la interseccionalidad feminista. GénEr♀♂ s, 24(21), 133-150.

Mendoza, Breny. (2019) La colonialidad del género y poder: de la postcolonialidad a la decolonialidad. En Miradas en torno al problema colonial: Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales. Akal, 2019. p. 35-72.

Mignolo, Walter. (2007) El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. En el Giro Decolonial. REVISAR CITA ESCOBAR, Arturo. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

Mignolo, Walter. (2008) Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, traduzido por: Ângela Lopes Norte, no 34, p. 287-324,

Mignolo, Walter. (2009) La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. Catalog of museum exhibit: Modernologies, 2009, vol. 43.

Mignolo, Walter. (2014). Prefacio. En Jiménez-Lucena, Isabel; Lugones, María; Mignolo, Walter; Tlostanova, Madina. Género y descolonialidad. (pp. 7-8) Buenos Aires: Del Signo.

Miñoso, Yuderkys Espinosa. (2016). Y la una no se mueve sin la otra: descolonialidad, antiracismo y feminismo. Una trieja inseparable para los procesos de cambio. IN: Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 21(46), 47-64.

Moreno, Monserrat, Camargo, A. M. F., & de Araújo, U. F. (1999). Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. Editora da Unicamp.

Nogales, Helena. Katherina. (2017). Colonialidad de la naturaleza y de la mujer frente a un planeta que se agota. Ecología Política, 54, 8–11. http://www.jstor.org/stable/44645630

Ochy Curiel. (2019). Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. [Libro electrónico]. En Descolonizar o feminismo (1.a ed., pp. 32-51). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. https://www.academia.edu/41883687/Descolonizar_o_feminismo.

Oyewùmí, Oyèrónké. (2017) La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá, Colombia. Editorial en la frontera.

Paredes, Julieta, & Guzmán, Adriana. (2014). El tejido de la rebeldía: ¿qué es el feminismo comunitario?: bases para la despatriarcalización. Mujeres Creando Comunidad.

Patricia Hill Collins, (2000) Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment, Londres, Routledge.

Pérez, Esther (2004), Freire entre nosotros, La Habana: Caminos. Sociales, Montevideo, Uruguay, 14-18 de noviembre.

Polanco Zuleta, Mara. Karidy. (2022). Educación Ambiental crítica y feminismos del sur: un diálogo ineludible. Ambiente & Amp; Educação, 26(2), 216–245. https://doi.org/10.14295/ambeduc.v26i2.12654

Pombo, María Gabriela (2011). La organización del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados en mujeres migrantes procedentes de Bolivia: posibles lecturas desde el feminismo poscolonial. BIDASECA, Karina y VAZQUEZ LABA, Vanesa. Feminismos y poscolonialidad. Buenos Aires: Ediciones Godot, vol. 201, no 1, p. 247-260.

Puleo, Alicia (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. Isegoría, (38), 39-59.

Quiceno Toro, Natalia. (2016) Vivir sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojayá, Chocó, Colombia. Editorial Universidad del Rosario, 2016.

Quijano, Aníbal. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. Perú indígena, 1992, vol. 13, no 29, p. 11-20.

Quijano, Anibal. (2000). "Colonialidad del Poder y Clasificacion Social", Festschrift for Immanuel Wallerstein, part I, Journal of World Systems Research, V. XI:2, summer/fall.

Quijano, Aníbal. (2015) Colonialidad del poder y clasificación social. Contextualizaciones latinoamericanas, 2015, vol. 2, no 5.

Quijano, Aníbal. (2019) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Espacio Abierto, 2019, vol. 28, no 1, p. 255-301.

Rappaport, Joanne. (2018) Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica [Libro electrónico]. En Prácticas otras de conocimiento(s) : Entre crisis, entre guerras: Vol. Tomo 1 (1.a ed., pp. 223-252), Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos, https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=1368&campo=autor&texto=

Rappaport, Joanne; Rodríguez, Mariela Eva. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. Revista colombiana de antropología, 43, 197-229.

Red de Feminismos Descoloniales. (2014). Descolonizando nuestros feminismos, abriendo la mirada. Presentación de la red de feminismos descoloniales. En Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala, (pp. 455-464.) Miñoso, Y. E., Correal, D. G., & Muñoz, K. O. (Eds.). Universidad del Cauca.

Restrepo, Cristian Abad. (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, vol. 7, no 32.

Restrepo, Cristian. Abad. (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).

Rivera Cusicanqui, Silvia. (1997). Mujeres y estructuras de poder en los Andes: De la etnohistoria a la política. Violencias (re) encubiertas en Bolivia, 175-189.

Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010a). Mujeres y estructuras de poder en los Andes: De la etnohistoria a la política. Violencias (re) encubiertas en Bolivia, 175-188.

Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010b). Pachakuti: los horizontes históricos del colonialismo interno. Violencias encubiertas en Bolivia, 50, 33-55.

Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010c). Democracia liberal y democracia de Ayllu: el caso del Norte, Potosí, Bolivia. Violencias encubiertas en Bolivia, 50, 33-55.

Rivero, José (1999), Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización, Lima: Tarea.

Rodríguez, Marta Pascual, López, Yayo Herrera. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. CIP-Ecosocial. Boletín ECOS, 10, 1-3.

Rubio, Antonio Daniel Juan, Isabel María García Conesa. (2013) El movimiento feminista en los años 80. Prisma Social: Revista de Investigación Social. 11, 57-90.

Sardi, Valerie. (2017). Presencias y omisiones: sentidos en disputa en la formación docente universitaria en Letras en relación con un abordaje de género. XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres, 24 al 27 de julio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10595/ev.10595.pdf

Sartorello, Stefano .Claudio. (2013) Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. México, DF: UIA Ciudad de México. https://rei.iteso.mx/handle/11117/1452?show=full()

Sato, Michele.; Carvalho, Isabel. (2008). Educação Ambiental: Pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed.

Sauvé, Lucie. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En Michele, Sato y Carvalho Isabel (Orgs.), A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação. (págs. 17-46) Porto Alegre: Artmed.

Schiebinger, Londa. (2004). ¿Tiene sexo la mente?: las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna. Universitat de València.

Solís, Eloisa. Trellez. (2002). La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro. Tópicos em educación ambiental, 4(10), 7-21.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet. (1994). Metodología de la teoría fundamentada: una descripción general. En NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), Manual de investigación cualitativa. Publicaciones Sage, Inc. (pp. 273-285).

Tristão, Martha. (2016) Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], pp. 28–49. DOI: 10.14295/remea.v0i0.5958.

Van Dijk, Teun. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. Métodos de análisis crítico del discurso, pp. 143-177.

Vega Ugalde, Silvia, (2014). El orden de género en el sumak kawsay y el suma qamaña. Un vistazo a los debates actuales en Bolivia y Ecuador. Iconos. Revista de Ciencias Sociales , (48), 73-91.

Vieira, Fabio. Pessoa. (2018). Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativista Un ejercicio decolonial en la educación ambiental: la territorialidad en una reserva extrativista A decolonial exercise in environmental education: territoriality in an extrativist reserve. (pp. 315-332) REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 35(2).

Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINARIO "INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL". La Paz. Ponencia. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. pp. 1-18.

Walsh, Catherine. (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. Tábula Rasa, Bogotá, Colombia: n.9, p.131-152.

Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75, 96.

WALSH, Catherine. (2013). Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. Editorial Abya-Yala.

8. ANEXOS

8.1 Anexo 1: Demás códigos de la coteorización.

Tabla 11: Demás códigos de la coteorización

Código	Enraizamiento	Código	Enraizamiento
Instituciones privadas	1	Globalización de los alimentos	1
Contaminante	1	Lidiar con el machismo en participantes.	1
Fogón	1	Acatlan	1
Niñez	1	Zoquiapa	1
Niños zoológicos	1	Ajacayan	1
Educación de Salud Ambiental	1	Nejapa	1
Conflicto socioambiental	1	San Cruz	1
Explotación laboral a estudiantes.	1	Huir	1
Feminización de carreras educativas.	1	Tejiendo entre saberes	1
Feminización de carreras ambientales.	1	Tejiendo entre experiencias	1
Fondos económicos	1	Red de Defensoras	1
Empobrecidos	1	Trabajo y apoyo comunitario	1
No aceptación de la propuesta ambiental	1	Materiales de audiovisuales	1
Relación Fem.-Amb. en ámbito privado	1	Comunidad sin energía	1
Derechos sexuales reproductivos de las mujeres	1	Talleres descontextualizados	1
Escuelita feminista	1	Desubicación	1
Control del discurso	1	Chilapa de Álvarez	1
Educación informal	1	Trabajo campesino	1
Amor romántico patriarcal	1	Rehabilitar huertos	1
Romantización de lo ambiental	1	Maricela - Educadora Ambiental Comunitaria	1
Romantización - etiqueta de la ambientalista	1	Creación de minutas	1
Etiquetas impuestas	1	Educativo: una vinculación de lo político-territorio	1
Eventos Ambientales Clasistas	1	Energías renovables	1

Biólogo hombre	1	Alteración del paisaje	1
Pacto patriarcal laboral	1	Muralismo	1
Tesis	1	Autodefensa	1
EA naturalista, ecologista	1	Alcoholismo	1
Mujeres jóvenes	1	Desconfianza	1
Abuso sexual	1	Resolución de conflictos	1
Misoginia	1	Comunidad de a pie descalzos	1
Elaboración propia de toalla higiénicas	1	Problema de saneamiento de agua	1
Pregrado	1	Ahuihuiyuco	1
Dueñas de los temas	1	Facilitadora	1
Acaparamiento de temas feministas por abogadas	1	Organismos Internacionales	1
Servicio Social	1	Territorio	1
UASLP	1	Migración de hombres y niños	1
Huerto universitario	1	Conversar el linaje	1
Permacultura	1	Del abandono del campo	1
Reciclaje	1	Pueblos de niñas y mujeres	1
Huertos escolares	1	Genealogía feminista	1
Huertos en casa	1	Aprender a tallerear	1
Infancias y juventudes	1	Descolonizar la mirada	1
Privilegios	1	Descubrirte tallereando	1
Ideas ambientales clasistas	1	Vivencia propia	1
Iniciación feminista	1	Contextos latinoamericanos	1
Espacios feministas	1	Estaba para aprender	1
Mirada Cíclope de la EA	1	ONG	1
Uso de mujeres para trabajos sencillos	1	Migración-migrantes	1
Masculinización laboral de las mujeres	1	Mujeres en defensa del territorio	1
Oferta laboral rechazada	1	Descolocación	1
Prácticas agresivo-pasivas	1	Invernaderos	1
Campamento de verano	1	Xochimilco	1
Jefe	1	Iztapalapa	1
Barreras de acceso a la información a niñas y mujeres	1	EA Conservacionista	1
Ausencia de la perspectiva ambiental	1	Falta de una mirada crítica	1

Alberge Religioso	1	Geografía - Geógrafa.	1
Cocina - Espacios de conspiración	1	Educación Ambiental Comunitaria	1
Gasto económico por menstruar	1	Cartografía Social	1
Espacio de confianza	1	Transversalidad	1
Cultural	1	Redes de economía solidaría entre mujeres	1
Acercarnos a la naturaleza	1	Lideresas y defensoras	1
Económico	1	Abuso de productos ginecológicos de limpieza	1
Trabajo remunerado	1	Organización de las mujeres	1
Toma de decisiones críticas	1	Narrativas para las minutas	1
PNEA colombiana	1	Circulo de reflexión y apapacho	1
Prácticas de educación ambiental	1	Ecotecnias	1
Poco denunciante	1	Un mundo mejor	1
Posicionamiento político aparente	1	Estufas solares	1
Reducción de los conflictos ambientales	1	Sistemas de captación de agua y lluvia	1
Aceptación parcial de lo feminista	1	Apicultura	1
Superficialidad de las críticas	1	Jóvenes armados	1
Dueños de las tierras	1	Intercepción en carreteras	1
Acoso laboral	1	Riesgo	1
Trabajadoras de la tierra	1	Miedo a ir a comunidades	1
Zoológico de Cali	1	A. C. Desarrollo Sinergia y Empoderamiento	1
Sentido de pertenencia.	1	Oaxaca	1
Participación	1	Perspectiva de género	1
IAP	1	Perspectiva ambiental	1
Construcción colectiva	1	Presenta el territorio	1
Formatos guías	1	Formación integral	1
Líder educativo	1	Zanacatepec	1
Cuidadoras de enfermedades a causa de conflictos socioambientales.	1	Producción de alimentos	1
Lideresa educativa	1	Económicos afectivos	1
Talleres de liderazgo a estudiantes	1	Ingeniero - hombre	1

Detección de necesidades escolares contextuales	1	Trabajo comprometido	1
Equipos Interdisciplinares Docentes	1	Biofertilizantes - bioplaguicidas	1
Apertura a otrxs especialistas.	1	Asociaciones civiles A.C	1
Formación docente	1	Publico con otras capacidades	1
Educación Formal	1	UPN SLP	1
Reconocimiento como parte integral del ambiente	1	Pudor Femenino	1
Político	1	Reclamo por odio a los hombres	1
Comprensión de dinámicas naturales socioculturales	1	Cuerpo y emociones	1
Profetx externo educativx	1	Resistencia y lucha	1
Racismo ambiental	1	Cuerpo colectivo	1
Trabajo extra	1	Mapeo del cuerpo	1
Pensamiento complejo	1	Modelo de asambleas	1
Bropiating	1	Nutrición	1
Compañero hombre	1	Militarización por macroproyectos	1
Paredes de cristal	1	Vandana Shiva	1
Defensa del trabajo femenino	1	Autogestión	1
No reconocimiento e invisibilización del trabajo de las mujeres	1	Anarquismo	1
Reconocimiento y visibilidad del trabajo de los hombres	1	Diseño de curso	1
Trasversalidad de la EA	1	Crear alternativa de educación	1
Infantilización de las profesionistas	1	Experiencia propia	1
Talleres colectivos	1	Plagio	1
Colectivo Tzompol	1	Prácticas desleales entre feministas	1
Colectivo Geobrujas	1	Ballenas	1
Colectivo In Yoltzin Tlalli	1	Curso ecofeminismo	1
Acercamiento a la EA de Kari	1	Divulgación del conocimiento	1
Centros de Educación Ambiental CDMX	1	Crear contenidos	1
Cursos de huertos urbanos	1	Prejuicio a mujeres que alzan la voz	1
Ingeniero Ambiental-Impartidor de Curso	1	Gestión comunitaria	1
Pedagogía - didáctica ambiental	1	Problemas de agua	1
Jerarquía del saber - Experto	1	Compartencias	1
Desconocimiento de la comunidad	1	Juchitan	1

Interés de formación en EA	1	Soberanía Alimentaria	1
Faltas de Centros de EA	1	Cocina Local	1
Chisme (situaciones personales)	1	Caminata	1
Profesionales no técnicos	1	Abuelas	1
Acompañamiento pedagógico	1	Desaparición de riachuelos	1
Formación de ciudadanos	1	Proliferación de refrescos	1
Feministometro	1	Mirada sistémica	1
Línea de tiempo	1	Mansplaning	0

Nota: *Elaboración propia.*

8.2 Anexo 2: Grupos de códigos de la coteorización.

Tabla 12: Grupos de códigos de la coteorización.

Grupo de documentos	Código	Grupo de documentos	Código
Educación	Acompañamiento pedagógico	**Instituciones**	A. C. Desarrollo Sinergia y Empoderamiento
Feminización de carreras ambientales.	Barreras de acceso a la información a niñas y mujeres	Fondos económicos	AC - ONG: Grupo de Educación Popular con Mujeres
Feminización de carreras educativas.	Crear alternativa de educación	Instituciones públicas	Asociaciones civiles A.C
Formación a formadores	Desconocimiento de la comunidad	Intervencionismo	Centros de Educación Ambiental CDMX
Formación integral	Educación Formal	Instituciones privadas	Faltas de Centros de EA
Formación de ciudadanos	Educación informal	ONG	Financiamiento público
Geografía - Geógrafa.	Educación popular	Organismos Internacionales	
Lideresa educativa	Educación popular feminista	UASLP	
Mirada sistémica	Educativo: una vinculación de lo político-territorio	UPN SLP	
Pensamiento complejo		Zoológico de Cali	
Pregrado			
Profetx externo educativx			
Servicio Social			
Tesis			

Violencia de género	Abuso sexual	**Sujetos hombres**	Biólogo hombre
	Acaparamiento de temas feministas		Cargos directivos - hombres
No reconocimiento e invisibilización	por abogadas		Compañero hombre
del trabajo de las mujeres	Alcoholismo		Educadores Ambientales
Pacto patriarcal laboral	Amor romántico patriarcal		hombres
Paredes de cristal	Bropiating		Ingeniero - hombre
Plagio	Competencia entre mujeres		Jefe
Prácticas agresivo-pasivas	Cuidadoras de enfermedades a		Macho progre
Prejuicio a mujeres que alzan la voz	causa de conflictos		Proliferación de refrescos
Reclamo por odio a los hombres	socioambientales.		
Señalamiento de extremismo	Defensa del trabajo femenino		
Techo de cristal	Etiquetas impuestas		
Trabajo doméstico y de cuidados no	Feministometro		
remunerado	Infantilización de las profesionistas		
Uso de mujeres para trabajos	Jerarquía del saber - Experto		
sencillos	Lidiar con el machismo en		
Violación a DDHH	participantes.		
	Macho progre		
	Mansplaning		
	Misoginia		
	Violencia hacia mujeres en el		
	campo laboral		
	Violencias simbólicas a mujeres por		
	demostrar mejores capacidades		

Trabajo	Cuidadoras de enfermedades a causa de conflictos socioambientales. No reconocimiento e invisibilización del trabajo de las mujeres Reconocimiento y visibilidad del trabajo de los hombres Trabajo campesino Trabajo comprometido Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado Trabajo extra Trabajo remunerado Uso de mujeres para trabajos sencillos	**Colectiva - Grupo de mujeres** Organización de las mujeres Red de Defensoras Redes de economía solidaría entre mujeres Resolución de conflictos Trabajo y apoyo comunitario	Activismo ambiental Activismo político feminista Colectiva Feminista Colectivo Geobrujas Colectivo In Yoltzin Tlalli Colectivo Tzompol Defensa del Territorio Maricela - Educadora Ambiental Comunitaria Mujeres en defensa del territorio

Metodologías – talleres	Acompañamiento pedagógico	**Despojo**	Del abandono del campo
	Actividades divertidas - creativas		Despojo
Pensamiento complejo	Aprender a tallerear		Exclusión de la comunidad
Resolución de conflictos	Caminata		Huir
Sentir la tierra para ubicarte.	Campamento de verano		Migración de hombres y niños
Taller	Cartografía Social		
Talleres colectivos	Circulo de mujeres		Migración-migrantes
Talleres de liderazgo a estudiantes	Circulo de reflexión y apapacho		Pueblos de niñas y mujeres
Talleres descontextualizados	Compartencias		
Tejiendo entre experiencias	Construcción colectiva		
Tejiendo entre saberes	Conversar el linaje		
Trabajo y apoyo comunitario	Creación de minutas		
Transversalidad	Crear contenidos		
Participación	Cursos de huertos urbanos		
Facilitadora	Desconocimiento de la comunidad		
Formatitis	Descubrirte tallereando		
Formatos guías	Detección de necesidades		
Genealogía feminista	escolares contextuales		
IAP	Diseño de curso		
Intervencionismo	Divulgación del conocimiento		
Línea de tiempo	Equipos Interdisciplinares Docentes		
Mapeo del cuerpo	Escuelita feministas		
Materiales de audiovisuales	Espacios feministas		
Mirada sistémica	Estaba para aprender		
Modelo de asambleas			
Muralismo			
Narrativas para las minutas			

Violencia laboral	Acoso laboral Explotación laboral a estudiantes. Masculinización laboral de las mujeres Miedo a ir a comunidades Oferta laboral rechazada Pacto patriarcal laboral Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado Violencia hacia mujeres en el campo laboral	**Descolonizar**	Conocimiento situado Contextos latinoamericanos Descolocación Descolonizar la mirada Desubicación Sentir - pensar Sentir la tierra para ubicarte.
Formación	Curso ecofeminismo Cursos de huertos urbanos Educación popular feminista Formación a formadores Formación docente Interés de formación en EA	**Saqueo de bienes naturales**	Alteración del paisaje Ballenas Contaminación ambiental (ríos) Contaminante Del abandono del campo Desaparición de riachuelos Extractivismos Falta de agua Problema de saneamiento de agua Problemas de agua

Ambiental	Acercarnos a la naturaleza	**Identidad**	Cultural
	Ausencia de la perspectiva		Sentido de pertenencia.
Ideas ambientales clasistas	ambiental		Territorio
Impactos ambientales negativos	Conflicto socioambiental		
Ingeniero Ambiental-Impartidor de	Contaminación ambiental (ríos)		
Curso	Cuidadoras de enfermedades a		
No aceptación de la propuesta	causa de conflictos		
ambiental	socioambientales.		
Perspectiva ambiental	Despolitización del discurso		
Racismo ambiental	ambiental		
Reconocimiento como parte integral	Eventos Ambientales Clasistas		
del ambiente	Feminización de carreras		
Reducción de los conflictos	ambientales.		
ambientales			
Relación Fem.-Amb. en ámbito			
privado			
Romantización - etiqueta de la			
ambientalista			
Romantización de lo ambiental			

Ecotecnias	Apicultura	**Alimentación**	Cocina - Espacios de conspiración
	Biofertilizantes - bioplaguicidas		
Huertos en casa	Cocina ecológica		Cocina ecológica
Huertos escolares	Economía solidaria - cooperativa		Cocina Local
Huertos urbanos	Ecotecnias		Fogón
Invernaderos	Elaboración propia de toalla		Fuentes de exposición
Permacultura	higiénicas		(fogón)
Reciclaje	Estufas solares		Globalización de los
Rehabilitar huertos	Huerto universitario		alimentos
Renombre de términos			Nutrición
Sistemas de captación de agua y			Producción de alimentos
lluvia			Proliferación de refrescos
			Soberanía Alimentaria

Educación Sexual	Abuso de productos ginecológicos de limpieza Agencia de la cuerpa Derechos sexuales reproductivos de las mujeres Educación sexual Elaboración propia de toalla higiénicas Gasto económico por menstruar Ginecología natural Menstruación Necesidad higiénico-biológicas vs cuidado del ambiente Pudor Femenino Toallas higiénicas	**Resistencias**	Activismo ambiental Agencia de la cuerpa Autogestión Ballenas Circulo de mujeres Circulo de reflexión y apapacho Cocina - Espacios de conspiración Cocina Local Compartencias Crear alternativa de educación Defensa del Territorio Defensa del trabajo femenino Económicos afectivos Educación popular Espacios feministas Gestión comunitaria Maricela - Educadora Ambiental Comunitaria Modelo de asambleas No aceptación de la propuesta ambiental Organización de las mujeres Político Promoción de la autogestión de las mujeres Redes de economía solidaría entre mujeres Resistencia y lucha Resolución de conflictos Sentir la tierra para ubicarte. Soberanía Alimentaria

Cuerpo territorio	Agencia de la cuerpa Capoeira Cuerpo colectivo Cuerpo y emociones Experiencia propia Mapeo del cuerpo Maricela - Educadora Ambiental Comunitaria Mujeres en defensa del territorio Organización de las mujeres Vivencia propia	**Pensamientos tibios**	Aceptación parcial de lo feminista Ausencia de la perspectiva ambiental Ausencia de la perspectiva feminista Control del discurso Despolitización del discurso ambiental
Espacios de apertura	Alberge Religioso Chisme (situaciones personales) Circulo de mujeres Circulo de reflexión y apapacho Cocina - Espacios de conspiración Colectiva Feminista Colectivo Geobrujas Colectivo In Yoltzin Tlalli Colectivo Tzompol Compartencias Espacios feministas Espacio de confianza Trabajo y apoyo comunitario	Violencia	Alcoholismo Alteración del paisaje Autodefensa Desconfianza Despojo Intercepción en carreteras Jóvenes armados Militarización por macroproyectos Narcotráfico Riesgo Violación a DDHH
Capitalismo Verde **Energías renovable** **Exclusión de la comunidad** **Exclusión del discurso feminista** **Extractivismos** **Intervencionismo** **Privilegios** **Profesionales no técnicos** **Profesores SNI** **Renombre de términos**	Capitalismo verde Conflicto socioambiental Contaminación ambiental (ríos) Contaminante Desconfianza Desconocimiento de la comunidad Dueños de las tierras	**Lideres**	Líder comunitaria Líder educativo Lideresas y defensoras Talleres de liderazgo a estudiantes

Comunidades	Cocina - Espacios de conspiración Comunidad de a pie descalzos Comunidad Indígena Comunidad sin energía Cuerpo colectivo Desconfianza Dueños de las tierras Empobrecidos Grupo mixto Infancias y juventudes Niñez Publico con otras capacidades Resolución de conflictos Servicio Social Territorio Trabajadoras de la tierra Un mundo mejor	**Estados- municipios**	Acatlan Ahuihuiyuco Ajacayan Chilapa de Alvarez Contextos latinoamericanos Guerrero - Chilapa Iztapalapa Juchitan Narcotrafico Nejapa Oaxaca Presenta el territorio San Cruz Xochimilco Zanacatepec Zoquiapa
Feminismos **Espacios feministas** **Exclusión del discurso feminista** **Feministometro** **Feminización de carreras ambientales.** **Feminización de carreras educativas.** **Genealogía feminista** **Iniciación feminista** **Prácticas desleales entre feministas** **Relación Fem.-Amb. en ámbito privado**	Acaparamiento de temas feministas por abogadas Aceptación parcial de lo feminista Activismo político feminista Ausencia de la perspectiva feminista Curso ecofeminismo Dueñas de los temas Ecofeminismo Educación popular feminista Escuelita feministas	**Educación ambiental**	Acercamiento a la EA de Kari EA Conservacionista EA naturalista, ecologista Educación ambiental Educación Ambiental Comunitaria Educación de Salud Ambiental Educadores Ambientales hombres Educación Ambiental Formal Pedagogía - didáctica ambiental PNEA colombiana Prácticas de educación ambiental PRAES Colombia Trasversalidad de la EA

Salud Ambiental	Abuso de productos ginecológicos de limpieza Disruptores endocrinos Estados de Salud Ginecología natural Niños zoológicos	**Pensamiento crítico**	Anarquismo Apertura a otrxs especialistas. Comprensión de dinámicas naturales socioculturales Control del discurso Educativo: una vinculación de lo político-territorio Mirada crítica Perspectiva de género Político Toma de decisiones críticas
Sujetas mujeres	Abuelas Derechos mujeres y niñas Dueñas de los temas Facilitadora Mujeres Mujeres jóvenes Vandana Shiva	**Aspectos económicos**	Economía solidaria - cooperativa Económico Económicos afectivos Fondos económicos Gasto económico por menstruar Promoción de la autogestión de las mujeres Redes de economía solidaría entre mujeres

Nota: *Elaboración propia.*

8.3 Anexo 3: Participantes de la investigación.

A continuación, se presenta la ruta de contacto que se estructuro para conformar el grupo de mujeres con los cuales se dio la coteorización, junto con un formulario que se creó para conocer inicialmente sus trayectorias de vida.

Ruta de contacto con las mujeres

Teniendo en cuenta la situación actual del planeta debido al COVID -19, se ha decidió realizar un estudio de caso con 4 mujeres

1) Criterios de selección de mujeres: feministas y que haya o estén realizando educación ambiental.
2) Búsqueda de voz a voz: se realizará una búsqueda de voz a voz, o sea comentando la intención de la investigación a conocidas y estas a su vez sus conocidas buscando el perfil de mujeres deseado.
3) Contacto inicial: se explicará por medio del correo electrónico o WhatsApp la intención de la investigación.
4) Perfil detallado: se realizará un Formulario en Google para conocer un perfil más detalladas de las participantes.
5) Reunión inicial: se realizará una reunión en dónde podamos concertar fechas y validar la propuesta esquemática del ciclo de talleres.

Como resultado de la *ruta de contacto con mujeres,* el método usado para configurar el grupo de mujeres, me contactaron cuatro mujeres interesadas, cinco conmigo. Una vez contactadas, se les explico la intención del proyecto y estando ellas de acuerdo se realizó la aplicación de un Formulario de Google, para recuperar la información de todas. El propósito del formulario fue conocer quien eran cada una de las participantes, sus nombres, estudios y sobre todo las experiencias que han tenido tanto en educación ambiental como en feminismos. Además, el formulario se compartió en una carpeta del Drive para que todas pudieran acceder a este y conocer las respuestas de todas.

A continuación, presento dos tablas, la primera (Tabla 8) con la información general de todas las participantes que corresponde a:

- Nombre
- Correo Electrónico
- Número Celular (se omiten los número en las tablas)
- Edad
- Ciudad de Nacimiento
- Ciudad de Residencia
- Empleo actual
- Estudios de Licenciatura
- Estudios de posgrado.

Y la segunda Tabla (9) con información relacionada con la intención de la coteorización, que corresponde a las siguientes preguntas.

Tabla 13:

- Cuéntame ¿qué experiencia tienes como educadora ambiental?
- Cuéntame ¿con qué población has trabajado cuando realizas educación ambiental?
- Cuéntame ¿qué experiencia tienes como activista?

Tabla 14:

- Cuéntame ¿qué acercamientos tienes a los feminismos?
- Cuéntame ¿qué acercamientos tienes a los estudios decoloniales, epistemologías del sur o comunitarios?
- ¿En tú actividades como educadora ambiental relacionas ideas y reflexiones que vienen desde los feminismos? Cuéntanos como haces esta relación.

Tabla 15:

- ¿Perteneces a alguna colectiva, grupo, A.C., etc., ambientalista? Dinos cuál.
- ¿Perteneces a alguna colectiva, grupo, A.C., etc., feminista? Dinos cuál

En el Formulario, también se preguntó sobre la disponibilidad de tiempo, días y horarios para encontrarnos de manera virtual.

A continuación, presento las tablas mencionadas.

Tabla 13: Experiencias en EA, población de trabajo y experiencias como activista.

Cuéntame ¿qué experiencia tienes como educadora ambiental?	Cuéntame ¿con qué población has trabajado cuando realizas educación ambiental?	Cuéntame ¿qué experiencia tienes como activista?
Malti		
Educación ambiental para la niñez (congresos), educación ambiental para la niñez en escuelas primaria públicas, educación ambiental para la juventud y la adolescencia dirigida a personas que viven con discapacidades, educación sexual con perspectiva ecofeminista, educación ambiental para adultos en contexto comunitarios dirigido a personas migrantes, educación ambiental con metodología de educación popular, educación ambiental para juventudes (aprovechamiento de recursos y construcción de huerto urbano en contexto universitario), educación para la salud en comunidades de la periferia desde la salud ambiental comunitaria, educación ambiental para trabajadores de la industria.	Personas de varios grupos en diferentes contextos; mujeres jóvenes, niñez. adultez, adolescencia y juventudes, grupos vulnerables y personas que viven con discapacidades.	En cuestiones socio ambientales estuve dentro del movimiento del "Agua para todxs", aportamos en conjunto a un movimiento de defensa del territorio en una comunidad cercana, y posteriormente me adherí al movimiento feminista de mi localidad desde una colectiva con talleres y diversas actividades.
Karla		
Diseñé un curso de ecofeminismo en 2019 y fue pionera en este tema al lanzarlo de forma autogestiva, en línea y presencial, desde un enfoque de educación popular en la ciudad de México. En 2012 comencé a dar mis primeros talleres con mujeres indígenas y con niñas de comunidades rurales de Guerrero y Oaxaca, sobre soberanía Alimentaria y defensa del territorio. De 2014 a 2018 colabore con proyectos de agroecología para crear una certificación participativa	Principalmente con mujeres y niñas (de diferentes rangos de edad), pero en su mayoría jóvenes estudiantes y activistas.	Comencé con el movimiento zapatista y con los movimientos estudiantiles desde los 15 años de edad. Participé en las asambleas de mis escuelas, preparatoria y universidad, en grupos de discusión política, me forme primero como defensora de derechos con la escuelita del Comité Cerezo México, después estudie un diplomado en Justicia Transicional con el Centro Pro DH Agustín Juárez A.C., forme parte de un movimiento contra el feminicidio

de producción en Xochimilco con una organización, me certifique en huertos urbanos y participe en la creación de manuales sobre huertos medicinales y técnicas básicas de agroecología y comencé a impartir talleres sobre ciclidad, alertando sobre el impacto ambiental de las toallas y tampones y el peligro de los agrotóxicos. Diseño materiales para generar conciencia sobre los ciclos de la luna, la tierra, la ecología y los feminismos.		por 3 años, habiendo acompañamiento a familiares de víctimas. Fui cocreadora de un Grupo Interdisciplinario Feminista en la universidad por 4 años, después fui parte de una Red de denuncia sobre el acoso sexual en las universidades por 2 años; en 2014 co-creé una ecored de economía entre mujeres y me cerré este ciclo en 2020. También en 2014 co-creé una comunidad de geógrafas, GeoBrujas, con quienes sigo haciendo activismo e investigación social sobre geografía ambiental, feminista y cartografías comunitarias. Y finalmente, formo parte de Mujeres y la Sexta, que es una red de apoyo zapatista y creamos espacios de formación política y acompañamiento a movimientos sociales en defensa del territorio.
Karina		
He tenido pocas experiencias, he participado en algunos talleres sobre sensibilización de problemáticas ambientales (agua y residuos). De manera informal hemos dado algunas platicas en recorridos o caminatas sobre el agua, suelo y bienes naturales.	Mayoritariamente jóvenes y adultos, algunas ocasiones con niños	Mi experiencia es colectiva, dado que trabajo con una comunidad de mujeres geógrafas
Mara		
Mi experiencia como educador ambiental es en el ámbito educativo formal, en la formación de docentes en educación ambiental, en el currículo ambiental y en los proyectos escolares de educación ambiental que son de carácter obligatorio en las escuelas públicas de Colombia. Es decir, mi experiencia es más que todo en proyectos de formación docentes en escuelas públicas de Colombia.	He trabajado con docentes de escuelas públicas es decir con adultos.	No tengo ninguna experiencia como activista.

Tabla 14: Acercamientos a los feminismos, relación educación ambiental y feminismos.

Cuéntame ¿qué acercamientos tienes a los feminismos?	Cuéntame ¿qué acercamientos tienes a los estudios decoloniales, epistemologías del sur o comunitarios?	¿En tú actividades como educadora ambiental relacionas ideas y reflexiones que vienen desde los feminismos? Cuéntanos como haces esta relación.
Malti		
¡Bastante! :D comencé con movimientos sociales ambientales, pero de ahí me acerqué al movimiento feminista, me adherí un tiempo a la primer colectiva que hubo en mi comunidad "La Castilla Combativa" y de ahí no he parado en moverme para garantizar los derechos de las mujeres, también estuve un tiempo como concejala propietaria de la "Instancia de las mujeres" perteneciente al ayuntamiento a nivel municipal.	En general tengo poco de enterarme de ello, nunca he entrado de lleno, pero si he logrado visualizar la importancia a la hora de trasversal izar los feminismos.	En todo, creo que la educación ambiental sin perspectiva política o de género no es más que un discurso vacío y privilegiado, pues las problemáticas ambientales son muy complejas de abordar no se pueden reducir a una mirilla tan corta como las de la ecología, salud, toxicología, etc., es más ni si quiera puedes separarles sino hacer una integración. Pues las temáticas ambientales deben ser observadas por las ciencias sociales porque nosotras habitamos ese paisaje, no podemos separarnos de esos ecosistemas, somos parte de y por lo tanto todo lo que nos atraviesa tiene que ser considerado. Y bueno, para reflejar la interrelación, amo una el contexto que de esta frase: "Ni las mujeres ni la tierra somos territorio de conquista"... <3
Karla		
12 años en el movimiento feminista transitando por diversas agrupaciones y redes. Cursé un diplomado en Feminismos desde América Latina en 2017 y actualmente curso otro sobre Feminismos Campesinos, indígenas y populares	Desde la universidad estuve en un grupo de estudio y en los diversos espacios en los que he estado se ha presentado el debate y las metodologías decoloniales para trabajar.	Si, en mis cursos sobre ecofeminismo y en los talleres sobre mapeos del cuerpo relaciono las reflexiones políticas de los feminismos comunitarios y los debates decoloniales de activistas e investigadoras latinoamericanas.

Karina		
El acercamiento ha sido a partir del trabajo realizado con la comunidad de mujeres, donde compartimos diálogos en torno al tema, sobre todo de eco feminismo y los feminismos decoloniales	Mi primer acercamiento fue durante la carrera universitaria, sin embargo, dentro de la colectividad a la que pertenezco retomamos muchos planteamientos, ya que creemos que es importante romper con la visión de occidente hegemónica, es necesario replantearnos la forma en como nos han enseñado a ver el mundo, es decir, romper con la visión hegemónica y revalorizar los conocimientos otros que son los de los oprimidos o los dominados.	
Mara		
Mi acercamiento a los feminismos empezó en el 2016 a partir de un caso público de abuso sexual en Brasil, posteriormente seguí varias páginas de Facebook e Instagram que me hicieron comprender más sobre el movimiento y actualmente mi acercamiento es través de la tesis que desarrolló en el doctorado, especialmente a los feminismos decoloniales marxistas y comunitarios.	Mi acercamiento a los estudios decoloniales es a través de las lecturas que estoy realizando para mi tesis doctoral, leyendo autoras como Ochy Curiel, Yudersky Espinosa y otras ...	No, no lo he relacionado, por esto mi interés en realizar está investigación, para saber cómo podemos articular en la educación, en especial la educación ambiental los estudios feministas

Tabla 15: Acercamientos a los feminismos, relación educación ambiental y feminismos.

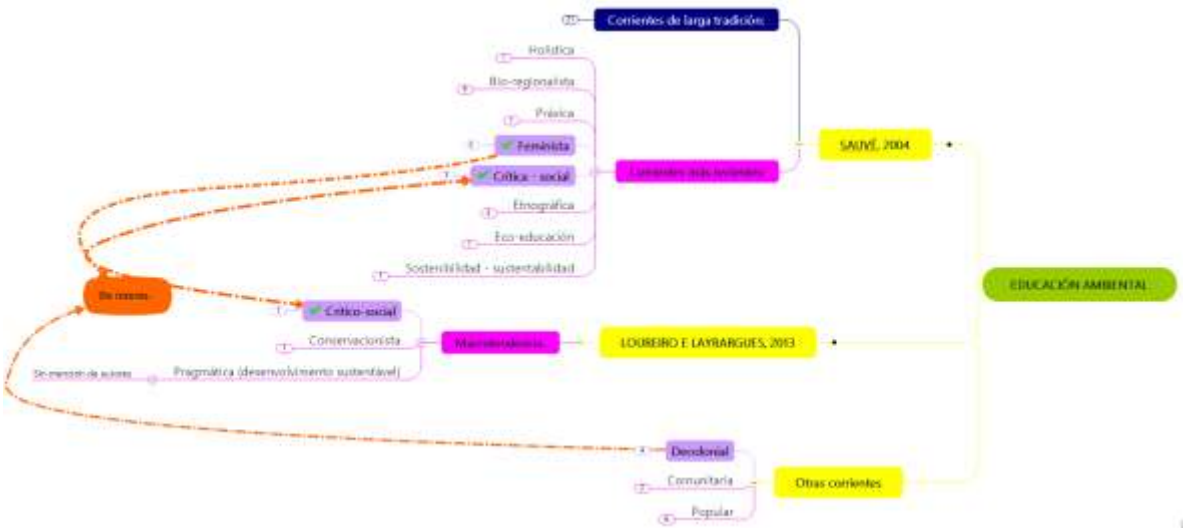
¿Perteneces a alguna colectiva, grupo, A.C., etc., ambientalista? Dinos cuál.	¿Perteneces a alguna colectiva, grupo, A.C., etc., feminista? Dinos cuál
Malti	
Por ahora a ninguno, pero tengo un proyecto de página informativa	por ahora no, pero me mantengo al tanto de las actividades que se realizan en mi localidad.
Karla	
Ecología y Feminismo, es mi proyecto de educación ambiental.	GeoBrujas, Mujeres y la Sexta, Maka Colectiva.
Karina	
He trabajado con dos colectivos: Colectivo Tzompol y Colectivo In Yoltzin Tlalli	Pertenezco a la Comunidad de Geógrafas Geobrujas
Mara	
No.	No. Pero quisiera.

Nota: *Elaboración propia.*

8.4 Anexo 4: Corrientes de Educación Ambiental

Se presenta a continuación algunas ideas de cada una de las corrientes de educación ambiental que se encontraron durante el estado del arte. Ver la Figura 44 para conocer las corrientes encontradas.

Figura 44 Corrientes de educación ambiental.



Nota: *Elaboración propia.*

a. Clasificación de Lucie Sauvé

Lucie Sauvé, (2004), realiza una sistematización a partir de una cartografía de las proposiciones pedagógicas que existen en el campo de la educación ambiental, su trabajo lo desarrolló más en el contexto norteamericano a partir de dos bancos de bases de datos (ERIC Y FRANCIS). Como ella misma lo menciona, no integra los suficientes trabajos de las y los educadores de Latinoamérica, sin embargo, se retoma esta cartografía debido a la escasez encontrada de investigaciones para sistematizar y desarrollar estados del arte sobre las corrientes de educaciones ambientales en esta región.

La autora clasifica en dos las corrientes de educación ambiental. En una primera categoría agrupa las corrientes de *larga tradición* y en una segunda, las corrientes *más recientes.* A continuación, menciono cada una de ellas:

1. Corrientes de larga tradición.

Para Lucie Sauvé las corrientes de larga tradición son aquellas que tienen una práctica más antigua que iniciaron entre los años 1970 – 1980, lo que denomina como las primeras décadas de la Educación Ambiental (Sauvé, 2004). A continuación (Ver Tabla 1), se presenta las definiciones que recupera la autora a cada corriente de EA inscrita en esta categoría de *larga duración:*

Tabla 16: Corrientes de Educación Ambiental de larga tradición.

Corriente	Descripción.
Naturalista	Esta corriente se centra en la relación con la naturaleza, en donde se reconoce el valor intrínseco de esta, más allá de los recursos o el conocimiento que se puedan utilizar de ella, explica también, que el enfoque educativo puede ser cognitivo, experiencial, afectivo, espiritual o artístico.
Conservacionista – recursiva	En esta corriente, el interés principal está centrado en la conservación de los recursos naturales, por lo cual se asocia a una concepción de naturaleza como recurso, una preocupación que se inscribe más en la gestión del medio ambiente o gestión ambiental, en donde se vela por que los recursos que ofrece la naturaleza se gestionen de la mejor manera para cumplir con las necesidades del ser humano, lo cual se asocia a un eco-consumo (consumo responsable con el medio ambiente a partir de realizar unas preguntas pertinente antes de comprar) y a una preocupación de la equidad social. A esta corriente se asocia los programas llamados de las *3R* (reducir, reutilizar y reciclar).
Resolutiva	La corriente resolutiva considera que el medio ambiente está lleno de problemas, los cuales se deben de solucionar. En este sentido adopta una EA que informa sobre las problemáticas y que desarrolla habilidades que permitan su solución, así pues, se habla de cambios comportamentales y proyectos colectivos.
Sistémica	Esta corriente realiza un análisis sistémico de las realidades y problemáticas ambientales, a través del cual se permite una adecuada comprensión ya que pone en relieve las relaciones entre los elementos biofísicos y sociales de una situación ambiental. En este sentido, este enfoque es de naturaleza cognitiva, la cual permite la toma de decisiones optimas y se apoya en los aportes de la ecología.
Científica	La corriente científica, hace énfasis en el proceso científico, centrado en la inducción de hipótesis y la verificación de esta por medio de la experimentación y la observación. De acuerdo con lo anterior la EA está al desarrollo de conocimientos y habilidades, por ello este enfoque es también cognitivo, integrando así el enfoque sistémico y el resolutivo.

Humanista	Esta corriente hace una relación entre naturaleza y cultura, en este sentido el ambiente es un conjunto de dimensiones biofísicas, históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas, etc. Esta visión de ambiente es también cognitiva, sin embargo, integra lo sensorial, la sensibilidad afectiva y la creatividad.
Moral – ética	Para muchos educadores la relación con el medio ambiente es ética. La autora explica que la corriente moral – ética se fundamenta en un conjunto de valores que pueden ser adoptados como una "moral ambiental", que permita el desarrollo de valores y comportamientos socialmente deseables, conscientes y coherente entre ellos.

Nota: *Elaboración propia con base en Lucie Sauvé (2004)*

2. Corrientes más recientes.

Para Lucie Sauvé las corrientes más recientes son aquellas que han surgido después de 1980 (Sauvé, 2004). A continuación (Ver Tabla 2), se presenta las definiciones que da la autora a cada corriente de EA en esta categoría:

Tabla 17: Corrientes de Educación Ambiental de corta duración.

Corriente	Descripción.
Holística	Les educadores de esta corriente tienen un enfoque analítico y racional de las realidades ambientales; sin embargo, además de tener en cuenta las múltiples dimensiones de estas, vinculan también las dimensiones de la persona en una articulación que permite una comprensión más holística. Así pues, algunas proposiciones según la autora podrían centrarse en: (1) lo psico-pedagógico entendiendo este como el desarrollo global de la persona y su relación con el ambiente; y (2) un sentido del mundo centrado en una verdadera cosmología.
Bio-regionalista	La corriente bio-regionalista está centrada en una ética eco-céntrica, por lo cual centra la EA como herramienta para desarrollar un sentimiento de pertenencia con el medio local o regional de una comunidad, de tal manera que se logre un compromiso que permita valorar el medio compartido que es el ambiente.
Práxica	Esta corriente pone su centro en la acción, por la acción, y para mejorar la acción, se trata de un actuar inmediato en el cual se aprende y se reflexiona. Por lo tanto, la investigación – acción es el proceso por excelencia en esta corriente, ya que permite generar un cambio en la gente y en el medio ambiente, desde la participación de los diferentes actores en pro de transformar una situación, así pues, son cambio de orden socio-ambiental.
Critica – social	Esta corriente se inspira en la teoría crítica, por lo cual su cuestionamiento está centrado en el análisis de las relaciones de poder, las intenciones y acciones de los diferentes actores en una situación, siendo así esta corriente tiene un componente político que apunta la transformación de las realidades. Su actuar se ubica desde una acción de proyectos emancipatorios comunitarios y de liberación a las alienaciones impuestas.

Feminista	Esta corriente adopta el análisis y la denuncia por los grupos sociales de las relaciones de poder. La autora explica que la corriente feminista cuestiona las relaciones de poder que todavía tienen los hombres en el campo político y económico; y la pertinencia de integrar las visiones y valores feministas en la organización social (modos de gobernanza, producción y consumo). Lucie Sauvé (2004) menciona que hay un lazo entre la dominación de las mujeres y la dominación de la naturaleza, por lo cual es necesario armonizar las relaciones entre los hombres y las mujeres, ya que esto es indisociable en un proyecto social que tiene como propósito establecer relaciones armoniosas con la naturaleza. Por otro lado, esta corriente se opone al enfoque solo racional de las problemáticas ambientales pues lo intuitivo, simbólico, espiritual o artístico del medio ambiente son también valorizados, todo esto en el marco de una ética de responsabilidad por el cuidado de les otres humanes.
Etnográfica	Esta corriente se centra en el carácter cultural de la relación con el ambiente, por lo cual la EA adapta su pedagogía a las realidades culturales, pero también propicia la comprensión que otras culturas tienen sobre la relación y comprensión con el medio ambiente. Además, la educación se basa en crear un sentido de pertenencia y empatía frente al medio ambiente.
Eco-educación	La corriente de la eco-educación de la EA busca el desarrollo personal a través de la relación con el medio ambiente, por lo tanto, no se trata de resolver problemas. Esta corriente tiene dos esferas la (1) eco-formación y la (2) eco-ontogénesis. La primera hace referencia a la articulación de la socialización, la personalización y la ecologización de las personas; la segunda hace alusión al desarrollo de la ontogénesis en una relación con el medio ambiente y la naturaleza entre les niñes y les adolescentes.
Sostenible – sustentable	Esta corriente es como una ideología que ha abarcado la EA hasta el punto de volverse la perspectiva dominante. El desarrollo sostenible supone que el desarrollo económico, el cual se considera como la base del desarrollo humano, es indisociable de los recursos naturales y de un compartir equitativo de estos. Además, se trata de utilizar los recursos de tal manera que haya suficientes para todes y para las generaciones futuras.

Nota: *Elaboración propia con base en Lucie Sauvé (2004)*

b. *Clasificación de Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa*

En este apartado presento la clasificación que realizan Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa sobre las macrotendencias que se definen en el campo de la EA en Brasil. Los autores realizan esta clasificación teniendo en cuenta la literatura del área y la noción del campo social de Pierre Bourdieu. (Layrargues y Ferreira, 2011)

Se aclara que, al realizar la revisión bibliográfica de cartografías, estados del arte, sistematización de perspectivas, enfoques, tendencias o macrotendencias de la EA en Latinoamérica, solo se encontró este documento que se realiza en el contexto brasileño, el

cual al ser leído y analizado coincide en varias ideas con el texto de la cartografía levantada por Lucie Sauvé presentado anteriormente.

1. Macrotendencias.

Para estos autores las corrientes de EA en Brasil se pueden agrupar en tres grandes tendencias de acuerdo con sus comprensiones políticas-pedagógicas, las cuales denominan macrotendencias. Estas son la conservacionista, la pragmática, y la crítica-social (Ver Tabla 3):

Tabla 18: Macrotendencias de la Educación Ambiental.

Macrotendencia	Descripción.
Conservacionista.	Según Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira (2011), la EA inicialmente se concebía como una práctica que llevaba al conservacionismo, al cambio comportamental y a la alfabetización ecológica. Así, esta macrotendencia intentaba despertar una sensibilidad humana para preservar y conservar la naturaleza teniendo como base la ecología, la dimensión afectiva con la naturaleza y el cambio en los comportamientos individuales. Los autores exponen, que lo anterior fue así, debido a que la fase más visible de la crisis ambiental fue la destrucción de la naturaleza y que inicialmente no se tenía suficiente comprensión de las relaciones entre las sociedades y la naturaleza, ya que solo se basaban en las ciencias ecológicas. A esta macrotendencia se asocian propuestas como el reciclaje, el ecoturismo y la creación y protección de reservas naturales. Según estos autores, esta macrotendencia pierde de vista las dimensiones sociales, políticas y culturales que tienen una relación directa con la crisis y los problemas ambientales.
Pragmática (Desarrollo sustentable).	Esta vertiente se asocia con la educación para el desarrollo sustentable, perspectiva que percibe al medio ambiente como una colección de recursos naturales que está en proceso de agotamiento, por lo cual propone un consumo sustentable, sin cuestionar la distribución desigual de los beneficios económicos que genera la apropiación de los bienes ambientales. Según Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa (2011), esta corriente no cuestiona las bases de la crisis ambiental que es el contexto neoliberal.
Critico – Social.	Estos autores caracterizan la macrotendencia critico-social como aquella que acoge las corrientes de educación ambiental popular, la emancipatoria, transformadora y de procesos de gestión ambiental. Así pues, cuestiona los fundamentos de la dominación del ser humano, de los mecanismos de acumulación del capital y del modelo de desarrollo, por lo cual hace un enfrentamiento político de las injusticias socioambientales, contextualizando el debate ambiental en un discurso político. Por otro lado, estos autores mencionan que esta macrotendencia comprende también el pensamiento complejo ya que percibe que las situaciones contemporáneas, como lo son los problemas ambientales, no se solucionan con respuestas disciplinares y reduccionistas.

Nota: *Elaboración propia con base en Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa (2011)*

c. Otras Educaciones Ambientales

Durante la búsqueda de corrientes de educaciones ambientales se encontró documentos que apuntaban a tres perspectivas más: la comunitaria, la decolonial y la popular, las cuales se desarrollan a continuación.

1. Educación ambiental comunitaria

Esta corriente encontrada durante la fase heurística tiene sus fundamentos en el pensamiento, la acción constructivista y los acercamientos diversos para generar propuestas creativas orientadas al cambio (Solís, 2002). Una de sus autoras es Eloisa Trélles Solís (2002), quien menciona que esta EA se ha "fundamentado en la enseñanza de prácticas "apropiadas" para el uso de los recursos naturales —con comunidades rurales— y en la solución de problemas de contaminación —en el caso de las comunidades urbanas—." (p. 8)

Para Carlos Miguel Martínez Pérez (2004) la educación ambiental comunitaria es "proceso educativo dirigido a formar actitudes y valores ambientales en profesores, estudiantes y población de la comunidad, realizado por vías formales y no formales, con carácter sistémico e integral entre los componentes didácticos, actitudinales y ambientales" (p.14). Como se puede entender, este tipo de EA trasciende los muros de la escuela y genera relaciones comunales con el contexto cercano o no a la escuela. La comunidad es un eje fundamental para este tipo de educación ambiental.

2. Educación ambiental decolonial

Durante la fase heurística se encontró una corriente nueva en Brasil que intenta articular los estudios decoloniales con la educación ambiental. Entre las autoras y autores que están empezando a estudiar este corriente se encuentran Marta Tristão (2016), Anne Kassiadou, (2018), Luciana Barrozo y Celso Sanches, (2015), entre otras, otros y otres.

Una de las ideas principales de esta corriente, es comprender que existe una colonialidad de la naturaleza. Para Catherine Walsh (2008), esta se da en el marco de la lógica binaria humano/naturaleza, cultura/naturaleza, civilizado/primitivo, racional/irracional, occidente/oriente, etc. con la cual se pretende socavar las cosmovisiones que no se sustenten en lo occidental y que posibilitó de manera violenta la anulación y eliminación de otras formas de comprender la naturaleza y relacionarse con esta. Comprendiendo lo anterior, para esta autora, la corriente de la EAC puede asumir desde su pedagogía y praxis una perspectiva que desafíe la colonialidad de la naturaleza.

Aunque se encontraron más referentes brasileños, Mónica de Antuñano (2020) mexicana, propone

> La "educación ambiental decolonial", como una propuesta en construcción para buscar y generar discursos de transición desde y para el sur, que deconstruyan la visión occidental del Mundo Mundial e impulsen la transición hacia el Pluriverso. Se trata de una propuesta en construcción, producto del trabajo de investigación doctoral. Actualmente se está trabajando la parte práctica de esta propuesta en la Sierra Norte de Puebla, en México. (p. 41)

Mónica propone cuatro principios, el primero la deconstrucción del mundo mundial, el empoderamiento de la ciudadanía, el diálogo intercultural y la investigación. Esto nos permite entrever que esta corriente está siendo pensado desde el sur y para el sur, una EA que es capaz de historizar las luchas sociales y sistemas de opresión como el colonialismo y la colonialidad, además de solo historizar la crisis ambiental a partir de la revolución industrial.

3. Educación ambiental popular o educación popular ambiental

Esta es otra de las corrientes de educaciones ambientales encontradas en la fase heurística. La educación popular ambiental, según Raúl Calixto (2010), tiene sus orígenes en las demandas de movimientos ambientalistas e indígenas y los principios de la pedagogía popular de Paulo Freire; tiene como propuestas educar con base en la justicia social que atienda reivindicaciones de los grupos y sectores desfavorecidos y más vulnerables, valora los sistemas de conocimiento y las culturas locales para conservar la integridad de los

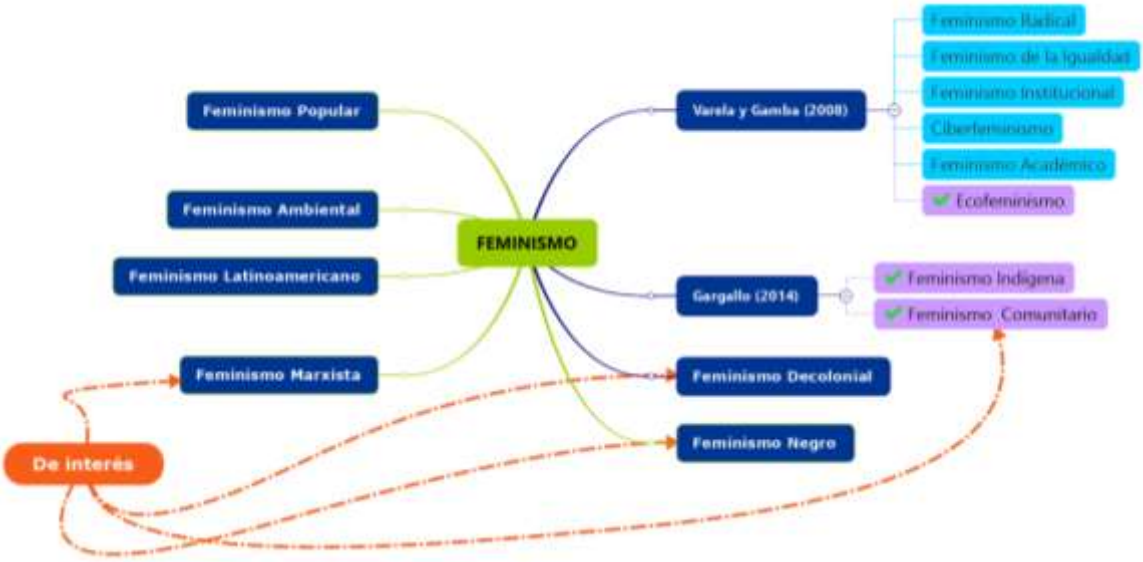
ecosistemas, y tiene como propósito construir sociedades sustentables transformando el modelo dominante.

Para este autor, “La educación popular ambiental se encuentra también influida en gran medida por la obra de educadores populares de América Latina y el Caribe, entre ellos, José Rivero (1999) y Óscar Jara (2005), de Perú; Alejandro Augier y Esther Pérez (2004), de Cuba; y Moacir Gadotti (2002), de Brasil” (Calixto, 2010, p. 33).

8.5 Anexo 5: Corrientes de Feminismos

Se presenta a continuación algunas ideas de cada una de las corrientes de feminismos que se encontraron durante el estado del arte. Ver la Figura 45 para conocer las corrientes encontradas.

Figura 45: Corrientes de feminismos



Nota: *Elaboración propia.*

a. Estudios de Nuria Varela y Susana Gamba

Nuria Varela (2008) y Susana Gamba (2008) exponen en sus textos un recorrido por lo que ha sido la historia, discusiones y evolución de los diferentes feminismos, ambas coinciden en que el feminismo radical fue de los primeros en posicionarse frente a los estereotipos impuestos a la mujer. A partir de este y en discusiones y espacios diferentes fueron surgiendo las diversas corrientes que se describen a continuación.

1. Feminismo Radical

Para Nuria Varela (2008) el feminismo radical se desarrolló entre 1967 y 1975, en donde mujeres preparadas desde el marxismo, el psicoanálisis, el anticolonialismo y con

teorías de la Escuela de Frankfurt llegaron a definir conceptos fundamentales para el análisis feminista como el patriarcado y el género. Este feminismo según la autora realiza tres aportes fundamentales,

- Las grandes protestas públicas,
- El desarrollo de los grupos de autoconciencia y
- La creación de centros alternativos de ayuda, espacios propios de mujeres para estudiar y organizarse.

Este movimiento logró convertir en político lo relacionado con la subordinación de las mujeres, cuestión que se consideraba como natural. Volvieron lo personal en político y al mismo tiempo crearon una teoría que dejaba en evidencias las relaciones de poder entre hombres y mujeres, nombrar la raíz de la desigualdad, hacerlo público y manifestarse subversivamente. (Varela. 2008)

2. Feminismo de la Igualdad

Para Susana Gamba (2008) el feminismo de la igualdad tiene sus fuentes en el movimiento social del sufragismo, el cual buscaba el derecho al voto de las mujeres. Este feminismo se propone abolir totalmente las diferencias artificiales debido al sexo, por lo cual niegan la existencia de valores femeninos ya que estos son construcciones sociales y jerárquicas.

La autora menciona que hay otras dos corrientes que se pronuncian por la igualdad: la primera es el ***feminismo liberal,*** el cual considera el capitalismo con el sistema que da posibilidades para la igualdad de los sexos y la segunda el ***feminismo socialista,*** el cual coincide con algún aporte del feminismo radical en relación con enfrentamiento al capitalismo. Susana Gamba (2008) menciona que este feminismo relaciona el capitalismo y el patriarcado, ya que la opresión de clases se relación con la opresión de la mujer, ya que ésta es explotada por el primero y oprimida por el segundo.

3. Feminismo de la Diferencia

El feminismo de la diferencia nace del cuestionamiento que realiza el feminismo radical a la cultura patriarcal (Varela. 2008), al proponer una cultura de las mujeres se plantea un feminismo cultural que con el tiempo se convirtió en el feminismo de la diferencia en Europa. Para Nuria Varela (2008) este feminismo se centra en la diferencia sexual ya que el camino a la libertad se centra precisamente en la diferencia sexual, en este sentido plantean que la diferencia no significa que haya una desigualdad, pues la igualdad no es contraria a la diferencia, sino a la desigualdad.

Este feminismo plantea la igualdad entre hombres y mujeres, pero no una igualdad con los hombres, pues supondría aceptar un modelo masculino. (Varela. 2008)

4. Feminismo Institucional

Esta corriente de feminismo como lo menciona Nuria Varela (2008) apuesta por situarse dentro de sistema, es una corriente que ha sido criticada por el hecho de que los avances políticos de estos colectivos promovían los intereses políticos de los esposos de las mujeres que lo encabezaban y no los derechos de las mujeres. Sin embargo, en las diferentes conferencias que han realizado sobre la mujer, se ha avanzado de manera lenta para poner en discusión cuestiones como los derechos de la mujer, la planificación familiar, el trabajo, la agenda de la mujer, el control del propio cuerpo reproductivo por parte de las mujeres, entre otros temas.

El feminismo institucional ha puesto importantes conceptos como techo de cristal, que se refiere a los obstáculos que encuentran las mujeres para acceder a cargo de decisión y de poder, como presidencias, direcciones, etc. Si bien poco a poco se alcanza la paridad en el ámbito laboral, aún falta mucho para mujeres e identidades sexo-genéricas alcances cargos de poder.

5. Feminismo Académico

Según Nuria Varela (2008) el feminismo académico nació en las universidades en España, ámbito en el que realizan su análisis las autoras, se generó la creación de

departamentos de investigación, seminarios y cursos que permitan la discusión académica del feminismo. Complementando un poco esta caracterización Francesca Gargallo (2013) expone que este feminismo no es algo prioritario en la mayoría de las universidades, pues los estudios feministas no son una disciplina hegemónica por lo cual debe ser impuesto y defendido por las pensadoras contra la organización patriarcal de los saberes.

Sin embargo, esta misma autora señala que este feminismo "sufre de la misma perspectiva universalista de sus saberes que caracteriza las ideas hegemónicas, que son intrínsecamente capitalistas veneran la dependencia de los trabajadores de las relaciones monetarias y desprecian la naturaleza, el animismo, las relaciones comunitarias, los cuerpos sexuados y la maternidad" (Gargallo, 2013)

6. Ciberfeminismo

El ciberfeminismo es una potente corriente que tiene tres ramas de desarrollo: la creación, la información alternativa y el activismo social (Varela. 2008). La autora menciona que una de las primeras acciones de esta corriente fue el diseño de un anti-videojuego desde la mirada feminista. Su propuesta consiste en subvertir irónicamente los estereotipos de la cultura, así como de crear una identidad en el ciberespacio alejada de la visión masculina.

En palabras de Nuria Varela (2008) "el ciberfeminismo se define a sí mismo como fresco, desvergonzado, ingenioso e iconoclasta y no le falta razón. Desde su punto de vista, el ciberespacio es un mundo crucial para la lucha de género" (p. 105)

7. Ecofeminismo

Para Nuria Varela (2008), el ecofeminismo agrupa tres movimientos: el feminista, el ecológico y el de la espiritualidad femenina; aunque menciona que también existen corrientes dentro de este feminismo y que su característica es la capacidad de construcción. Según la autora, las ecofeministas fueron las primeras en alarmar que la pobreza cada vez más tiene rostro de mujer. Y relacionaron lo que es la opresión y la violencia contra la mujer y la naturaleza por parte del patriarcado y el capitalismo. Uno de sus cuestionamientos es la

idea esencialista que se generar alrededor de que la mujer con el cuidado de la naturaleza. (Pérez, 2017)

Este feminismo lo desarrollo más adelante, ya que es de interés al interés de pesquisa que presento. En el cual, nos podemos dar cuenta que dentro de esta corriente existen diversas perspectivas.

b. Estudio de Francesca Gargallo (Feminismos no Occidentales)

Para Francesa Gargallo (2014), es importante la comprensión del pensamiento feminista que no sea de cuño occidental, es decir que no tenga solo las bases de la modernidad, sino también la crítica a la manera en que llegó a América Latina y el Caribe. Por ello, su investigación se basó en el diálogo con intelectuales indígenas de Latinoamérica

1. Feminismo Indígena

Francesca Gargallo (2014) expone que existe una línea de investigación mexicana que desde la academia intenta definir al activismo de mujeres de los pueblos originarios como un único feminismo indígena. Este feminismo, como menciona la autora, lo impulsan mujeres indígenas con ideas acerca de sí mismas construidas a partir del diálogo en comunidad para comprenderse e impulsar mejores condiciones de vida. Las mujeres indígenas confrontan el racismo, la pobreza la explotación laboral, la marginación y la exposición a la violencia que sufren, reivindican también el derecho a una vida sin control masculino y familiar.

Por otro lado, las feministas indígenas se preguntan por un género que está inscrito desde la dureza y la fortaleza masculina, el cual imposibilita el afecto, la comprensión y una verdadera complementariedad entre hombres y mujeres. (Gargallo, 2014)

2. Feminismo Comunitario

Según Francesca Gargallo (2014) uno de los marcos conceptuales de esta corriente es la idea de que las mujeres son la mitad de cada pueblo, es decir proponen y defienden la

idea del par político mujer-hombre en la comunidad. Este feminismo entiende el patriarcado como el sistema mayor que genera todas las opresiones. De las primeras exponentes de este feminismo es Julieta Paredes, boliviana.

Otra de las principales exponentes de este feminismo es Lorena Cabnal, guatemalteca, quien a partir de las discusiones con las mujeres de su comunidad construyen la categoría de territorio-cuerpo y territorio-tierra ya que comprende que no es posible defender la tierra de la minería, por ejemplo, sin defender a las mujeres de las violencias sexuales.

Este feminismo combate el patriarcado como sistema mayor, comprenden que hubo un entronque patriarcal[18] entre el que llegó en la colonización de occidente y el que ya se tenía en los pueblos originarios, generando un patriarcado mixto. Además, estas dos feministas denuncian el capitalismo y el colonialismo como sistemas opresores tanto a sus territorios -tierras, cómo a sus territorios-cuerpos.

c. Otros feminismos

Durante la búsqueda de perspectivas feministas se encontró documentos que apuntaban a tres corrientes más: decoloniales, marxistas y negros, las cuales se desarrollan a continuación.

1. Feminismos Decoloniales

Otra de las corrientes feministas fuertes en Latinoamérica es el Feminismo Decolonial. En esta línea de pensamiento, según Karina Bidaseca y Vanesa Vázquez (2011) se puede encontrar a autoras como Audre Lorde, Chandra Mohanty, bell hooks, Gayatri Spivak, Saba Mahmood, Gloria Anzaldúa, Rita Segato, Ochy Curiel, Brenny Mendoza, entre otras, quienes han evidenciado los discursos y las prácticas del feminismo hegemónico-

[18] Concepto que se desarrolla en el capítulo de los referentes teóricos.

occidental el cual ha generado la Invisibilización y discriminación en la lucha feministas de otras mujeres distintas a las blancas, burguesas y cisheterosexuales.

Para María Gabriela Pombo (2011)

> Los feminismos poscoloniales constituyen un campo teórico y político en construcción que nuclea producciones de feministas dispersas geográficamente, aunque geopolítica mente situadas y comprometidas con la denuncia del carácter etnocéntrico y universalizador del sujeto del feminismo "blanco, occidental y heterosexista". (p. 248)

En este sentido, según Karina Bidaseca (2010) el movimiento de mujeres negras y/o lesbianas que en los setenta se diferenciaron del feminismo hegemónico en Estados Unidos se debió a que lo consideraron racista y etnocentrista. Como podemos observar, estos feminismos evidencian una postura universal del "la" mujer y "el" feminismo, negando así la diversidad de mujeres, contextos y opresiones que se pueden dar a un grupo de mujeres y a otras no.

Estos feminismos analizan las relaciones entre diversos sistemas de opresión como el colonialismo, el racismo y el patriarcado para así tener posturas más contextualizadas a las realidades de las mujeres.

2. Feminismos Marxistas

Las corrientes marxistas de los Feminismos han dado cuenta de la opresión específica que sufren las mujeres dentro del capitalismo a causa del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. Para Heidi Hartman (1980), el análisis marxista de la opresión de las mujeres es la falta de conexión con la producción, ya que los primitivos marxistas como Marx y Engels pensaban que el capitalismo arrastraría a las mujeres al trabaja asalariado y que por lo tanto se destruiría la división sexual del trabajo.

Yuderkys Espinosa-Miñoso detalla tres aportes importantes del feminismo marxista, el primero es el esfuerzo por analizar la relación entre opresión de clase y de género, y las interpretaciones que se han hecho desde un punto de vista crítico sobre la reproducción en manos de las mujeres dentro del sistema capitalista. El segundo es la interpretación sobre la

división sexual del trabajo, es decir la producción de las sociedades desarrollada en dos ámbitos o esferas sociales, el mundo de lo público destinado a los varones, a la producción y al salario, y el mundo de lo privado destinado a las mujeres, a la reproducción y no asalariado, en este sentido las feministas marxistas demostraron la utilidad de las labores reproductivas para el capitalismo. Y como tercer punto, las feministas materialistas francesas han anticipado un análisis no esencialista del sujeto mujeres, por lo cual este feminismo evadió y cuestionó la naturalización del género y del sexo mismo. (Miñoso, Y. E., 2016).

Algunas autoras de estos feminismo son: Rosa Luxemburgo, Silvia Federici, Gerda Lerner, Celia Amorós, entre otras.

3. Feminismos Negros

Algunas mujeres claves para el feminismo negro antes de la década de 1970 fueron: Sojourner Truht quien nació esclava en Nueva York y fue abolicionista y activista por los derecho de la mujer negra, es ampliamente conocida por su discurso ¿Acaso no soy una mujer?. Su nombre significa "la verdad del residente temporal". Anna Cooper, escritora estadounidense afroamericana, fundó *La liga de las mujeres de color de Washington* y luchó por la defensa del voto de las mujeres y por que las personas negras pudieran realizar estudios superiores. Ida Wells, periodista y activista afroamericana, formo parte del movimiento sufragista y fue cofundadora de *La asociación nacional para el progreso de las personas de color.*

El Feminismo Negro denuncia las múltiples opresiones que como mujeres, negras y lesbianas sufrían, cuestión que no contemplaba el feminismo blanco occidental, cuando el Colectivo Río Combahee hace una declaración pública en 1977 que menciona

> La declaración más general de nuestra política en este momento sería que estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de opresión se eslabonan. La síntesis de estas opresiones crean las condiciones de nuestras vidas. Como Negras vemos el feminismo Negro como el lógico movimiento político para combatir las opresiones simultáneas y múltiples a las que se enfrentan todas las mujeres de color… Una combinada posición antirracista y antisexista nos juntó inicialmente, y mientras

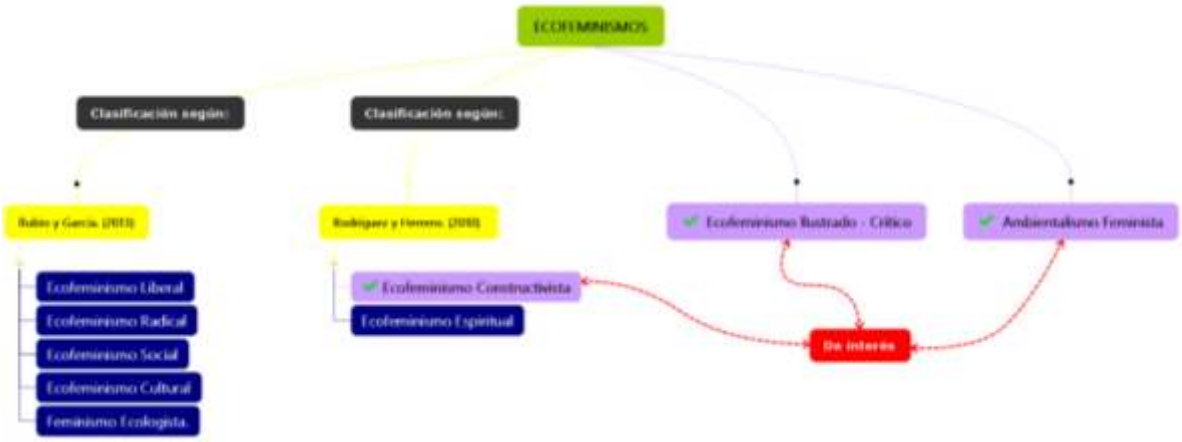
> nos desarrollábamos políticamente nos dirigimos al heterosexismo y la opresión económica del capitalismo (Combahee River Collective, 1988: 179).

Este colectivo, junto a teóricas como Audre Lourde, Angela Davis Gloria Anzaldúa, Cherry Moraga, Cheryl Clarke, bell hooks, Juanita Ramos, María Lugones, Patricia Hill Collins, Kimberly Crenchaw, entre otras, hacen parte de este movimiento teórico y político para comprender las opresiones por raza, género y orientación sexual. Por lo cual se puede ver que este feminismo dialoga mucho con el feminismo decolonial.

8.6 Anexo 6: Corrientes de Ecofeminismos

Se presenta a continuación algunas idea de cada una de las corrientes ecofeministas que se encontraron durante el estado del arte. Ver la Figura 46 para conocer las corrientes encontradas.

Figura 46: Corrientes ecofeministas



Nota: *Elaboración propia.*

a. *Estudio de Juan Rubio y Isabel María García Conesa*

Juan Rubio e Isabel García (2013) realizan un análisis del movimiento feminista a lo largo de los años 80 del siglo pasado, así pues, estudian el ecofeminismo radical, liberal, cultural y social, así como el feminismo ecologista, de este artículo se rescatan las siguientes ideas sobre cada corriente.

1. **Ecofeminismo Radical:** Para Rubio y García (2013) esta corriente pretende implantar una cultura femenina, en donde el rol de las mujeres es importante para la preservación de la especie.
2. **Ecofeminismo Liberal:** El liberal deviene del feminismo de la igualdad y considera que el deterioro ambiental es producto de un desarrollo económico que no analiza sus impactos en el medio ambiente, considera que la explotación de las mujeres es

resultado de una situación de marginalidad en las que se les somete. (Rubio y García, 2013)

3. **Ecofeminismo Cultural:** La corriente cultural del ecofeminismo, según estos autores, se basa en las diferencias biológicas que existen entre hombres y mujeres. Además, establece un vínculo de corte idealista entre la mujer y la naturaleza debido a la maternidad de la primera.
4. **Ecofeminismo Social:** Esta corriente analiza que los problemas socioambientales se relacionan con el patriarcado y el capitalismo, proponen establecer otro tipo de relación entre los sexos y estos en relación con la naturaleza, en donde se garantice la calidad de vida.
5. **Feminismo Ecologista:** Esta corriente intenta unir al movimiento feminista en general y al movimiento ecologista, según Juan Rubio e Isabel García (2013), de tal manera que se encuentren puntos en común entra la explotación hacia la mujer y la explotación hacia la naturaleza. Estos autores mencionan que, además, comprenden que la relación mujer – naturaleza toma diferentes formas de acuerdo con la clase social, la casta y la raza.

b. Estudio de Marta Pascual Rodríguez y Yayo Herrero López

Por su lado, Marta Rodríguez y Yayo Herrero (2010) plantean una discusión entre el ecofeminismo espiritual y el constructivista, de sus ideas expuestas, se destaca la siguiente descripción de cada corriente.

2. **Ecofeminismo Espiritual:** Para estas autoras, esta corriente identifica que existe un vínculo esencial entre la mujer y la naturaleza, hace crítica a la masculinidad. Una rama de esta corriente, especialmente desde el Sur acusan al desarrollo occidental de generar la pobreza en las mujeres y en los pueblos indígenas, que son víctimas de la destrucción de la naturaleza. Sus principales exponentes son: Vandana Chiva, Marie Mies e Ivone Guevara.

3. **Ecofeminismo Constructivista:** Trascendiendo el esencialismo en la corriente anterior, el ecofeminismo constructivista comprende que la relación entre las mujeres y la naturaleza se basa en una construcción social. (Rodríguez y Herrero, 2010). Esta corriente analiza que la naturalización de la mujer es un mecanismo para legitimar el sistema patriarcal, por lo cual proponen "renaturalizar" al hombre de tal manera que se ajuste la organización política y relacional de ambos, entre otros ajustes. Martha Rodríguez y Yayo Herrero (2010) mencionan que esta "renaturalización" es pensada también como "reculturización" entendida esta última como una nueva cultura, en donde se evidencie y de visibilice la ecodependencia que tienen no solo las mujeres sino también los hombres. Entre sus principales autoras esta Bina Agarwal y Val Plumwood.

c. Otros ecofeminismos

Dentro de la literatura encontrada en la fase heurística se pudo identificar otras dos corrientes ecofeministas, los trabajos de Alicia Puleo (2008) y Bina Agarwal (1996), las dos presentan en sus artículos argumentos centrales de ambas corrientes, por lo cual, a continuación, se rescata la idea principal de cada una.

4. **Ecofeminismo Ilustrado – Crítico:** Para Alicia Puleo (2008), de las principales autoras de esta corriente, el ecofeminismo ilustrado o como reciente lo llama, ecofeminismo crítico, se basa en una reflexión ético-política de las relaciones humanos-naturaleza, critica al prejuicio, defiende los principios de igualdad y la autonomía, comprende una visión nominalista del género, acepta el dialogo intercultural y el uso prudente de la ciencia y la técnica aplicadas al cuidado de los humanos y el resto de la naturaleza.
5. **Ambientalismo Feminista**: Esta corriente sugiere que las relaciones de la mujeres y hombres con la naturaleza se puedan entender como algo que arraiga en su realidad material y sobre todo en las interacciones con el medio ambiente. (Agarwal, 1996)

Entre sus principales autoras está Bina Agarwal (1996), quien critica al ecofeminismo ya que postula a la mujer como una categoría única sin diferenciarla según su clase, su raza, entre otros factores. Además, cuestiona que se ignore las fuentes materiales de la dominación sobre las mujeres y la naturaleza, ya que solo se mencionan las ideológicas. Por lo cual, la autora llama a la acción en términos de luchas por los recursos y los significados.

8.7 Anexo 7: Sesgos androcéntricos relacionados con las dicotomías

Tabla 19: Sesgos androcéntricos relacionados con las dicotomías.

CITA	CITA
CITA 1: Documento 1; p. 92 Assim, com as reflexões aqui empreendidas, partimos do pressuposto de que a tradição dialética histórico-crítica, inaugurada por Marx, é instrumento teórico-metodológico para educadores e educadoras que buscam alternativas ecologicamente viáveis e socialmente justas, por meio de uma práxis educativa exercida com vistas à superação dos dualismos entre cultura, natureza e capitalismo. Así, con las reflexiones aquí emprendidas, partimos del supuesto de que la tradición dialéctica histórico-crítica, inaugurada por Marx, es un instrumento teórico-metodológico para los educadores que buscan alternativas ecológicamente viables y socialmente justas, a través de una praxis educativa ejercida con una para superar los dualismos entre cultura, naturaleza y capitalismo (Traducción propia)	CITA 2: Documento 2; p. 65 Aproveito também para manifestar, desde já, que entendo a adjetivação "transformadora", explicitada no título, estritamente na condição de uma nuance inserida no campo libertário da educação ambiental, no qual se inscrevem abordagens similares (emancipatória, crítica, popular, ecopedagógica, entre outras), que se aproximam na compreensão da educação e da inserção de nossa espécie em sociedade. Esse grande bloco tem o mérito de estimular o diálogo democrático, qualificado e respeitoso entre todos os educadores ambientais ao promover o questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas ou dualistas no entendimento da relação cultura-natureza También quisiera aprovechar esta oportunidad para expresar, a partir de ahora, que entiendo el adjetivo "transformador", explicado en el título, estrictamente en la condición de un matiz inserto en el campo libertario de la educación ambiental, en el que se abordan enfoques similares. inscritos (emancipadores, críticos, populares, ecopedagógicos, entre otros), que se acercan en la comprensión de la educación y la inserción de nuestra especie en la sociedad. Este gran bloque tiene el mérito de estimular el diálogo democrático, calificado y respetuoso entre todos los educadores ambientales al promover el cuestionamiento de enfoques conductistas, reduccionistas o dualistas en la comprensión de la relación cultura-naturaleza. (Traducción propia)
CITA 3: Documento 2; p. 66. Parto do princípio que a educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações	CITA 4: Documento 2; p. 67. Portanto, trato aqui de uma educação ambiental que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas, em suas interfaces

estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no "ambiente" e na "natureza" categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação "ambiental" se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões "esquecidas" historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.

Parto del principio de que la educación ambiental es una perspectiva que se inscribe y dinamiza en la educación misma, formada en las relaciones que se establecen entre las múltiples corrientes pedagógicas y el ambientalismo, que tienen en el "medio ambiente" y en la "naturaleza" categorías centrales e identitarias. En esta posición, el adjetivo "ambiental" se justifica sólo en la medida en que sirve para resaltar dimensiones "olvidadas" históricamente por la práctica educativa, en lo que se refiere a la comprensión de la vida y de la naturaleza, y para revelar o denunciar las dicotomías del capitalismo y la modernidad. del paradigma analítico-lineal, no dialéctico, que separa: la actividad económica, u otra, de la totalidad social; sociedad y naturaleza; mente y cuerpo; materia y espíritu, razón y emoción, etc. (Traducción propia)

com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. Falo de um campo amplo que se mostra adequado à educação ambiental pelo tratamento consistente de nossa especificidade como seres biológicos, sociais e históricos, de nossa complexidade como espécie e da dialética natureza/ sociedade como unidade dinâmica.

Por lo tanto, se trata aquí de una educación ambiental que se origina en el ámbito de las pedagogías críticas y emancipatorias, especialmente dialécticas, en sus interfaces con la llamada teoría de la complejidad, apuntando a un nuevo paradigma para una nueva sociedad. Hablo de un amplio campo que se muestra adecuado para la educación ambiental por el tratamiento coherente de nuestra especificidad como seres biológicos, sociales e históricos, de nuestra complejidad como especie y de la dialéctica naturaleza/sociedad como unidad dinámica. (Traducción propia)

CITA 5: Documento 2; p. 78.

Assim posto, a Educação Ambiental Transformadora procura a realização humana em sociedade, enquanto forma de organização coletiva de nossa espécie, e não pela simples "cópia" de uma natureza descolada do movimento total. Tal mímeses aparece, assim, como uma imitação de uma natureza pensada tal qual um todo hipostasiado em relação às partes. Todo e parte são, em nosso caso, a unidade complexa de natureza-espécie cultural, societal-natural. Todo e parte, dialeticamente são um movimento dinâmico, contraditório e complementar, mutuamente constituídos.

CITA 6: Documento 5; p. 29.

Aliado a essa discussão, a perspectiva da EA Crítica passa a ser vista como um caminho para construir o processo de superação desta crise ideológico-política e pedagógica da EA, tal como é visto por Loureiro (2004) que propõe promover o questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no entendimento da relação cultura-natureza.

Aliada a esta discusión, la perspectiva de la EA Crítica pasa a ser vista como una forma de construir el proceso de superación de esta crisis ideológico-política y pedagógica de la EA, como lo ve Loureiro (2004) quien propone promover el

De esta manera, la Educación Ambiental Transformadora busca la realización humana en sociedad, como una forma de organización colectiva de nuestra especie, y no por la simple "copia" de una naturaleza desligada del movimiento total. Tal mimesis aparece, así como una imitación de una naturaleza pensada como un todo hipostasiado en relación con sus partes. Todo y parte son, en nuestro caso, la unidad compleja de especies culturales, sociales-naturales, naturaleza-especies. Todo y parte, dialécticamente, son un movimiento dinámico, contradictorio y complementario, mutuamente constituido. (Traducción propia)	cuestionamiento de los enfoques conductistas. reduccionistas y dualistas en la comprensión de la relación cultura-naturaleza. (Traducción propia)

CITA 7: Documento 6; p. 104.

A colonialidade nos ajuda a compreender que as dicotomias criadas pelo pensamento colonial moderno impõem um modelo dissociativo da sociedade com o meio ambiente, uma relação de controle dos povos, dos territórios e das naturezas culturas. Nesse sentido, encontramos relação com a Educação Ambiental que vem produzindo uma narrativa em seu movimento educativo-ambiental, defendendo que é importante considerar, em suas análises e práticas, as relações com o lugar, com as comunidades e as culturas compartilhadas. Além disso, é preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza em estreita relação com a cultura. Portanto, descolonizar ensejos das dicotomias, das dogmatizações e das essencializações criadas no pensamento colonial moderno são problematizações que nos levam a repensar a EA

La colonialidad nos ayuda a comprender que las dicotomías creadas por el pensamiento colonial moderno imponen un modelo disociativo de sociedad del medio ambiente, una relación de control de pueblos, territorios y naturalezas culturales. En este sentido, encontramos una relación con la Educación Ambiental que viene produciendo una narrativa en su movimiento educativo-ambiental, argumentando que es importante considerar, en sus análisis y prácticas, las relaciones con los lugares, con las comunidades y culturas compartidas. Además, es necesario reconstruir nuestro sentimiento de pertenencia a la naturaleza

en estrecha relación con la cultura. Por lo tanto, las oportunidades descolonizadoras de dicotomías, dogmatizaciones y esencializaciones creadas en el pensamiento colonial moderno son problematizaciones que nos llevan a repensar EE. (Traducción propia)	

Nota: *Elaboración propia.*

8.8 Anexo 8: Sesgos androcéntricos relacionados con ideas o reflexiones sobre reinsertar al ser humano a la naturaleza

Tabla 20: Sesgos androcéntricos relacionados con ideas o reflexiones sobre la naturaleza.

CITA	CITA
CITA 1: Documento 1; p. 83 O segundo eixo que identificamos diz respeito à relação trabalho e meio ambiente. Na abordagem de Teresinha Fróes Burnham, o conceito de meio ambiente precisa ser alargado, integrando "o natural, o histórico-sócio-cultural, o individual". A autora resgata, das discussões sobre currículo, a historicidade do conhecimento humano como resultado da relação que os homens estabelecem com a natureza e os outros homens, mediada pelo trabalho. Ela propõe que o currículo es- colar se estruture articulando natureza, história, trabalho e conheci- mento, superando assim uma visão fragmentária e ahistórica da reali- dade (Burnham, 1993). El segundo eje que identificamos se refiere a la relación entre el trabajo y el medio ambiente. En el enfoque de Teresinha Fróes Burnham, el concepto de medio ambiente necesita ser ampliado, integrando "lo natural, lo histórico-socio-cultural, lo individual". El autor rescata, de las discusiones sobre el currículo, la historicidad del conocimiento humano como resultado de la relación que los hombres establecen con la naturaleza y los demás hombres, mediada por el trabajo. Propone que el currículo escolar se estructure articulando naturaleza, historia, trabajo y saber, superando así una visión fragmentaria y ahistórica de la realidad (Burnham, 1993). (Traducción propia)	**CITA 2: Documento 1; p. 90** Re-inserir o ser humano no ambiente, de forma a que este se perceba como "humanamente natural ou naturalmente humano" (Marx, 2004). Espécie que, por meio do trabalho, transforma a natureza e a si próprio em uma relação dialética, superando a alienação que perpetua as "externalidades negativas" (degradação socioambiental) do modo capitalista de produzir e consumir coisas e pessoas; Reinsertar al ser humano en el medio ambiente, para que se perciba a sí mismo como "humanamente natural o naturalmente humano" (Marx, 2004). Una especie que, a través del trabajo, transforma a la naturaleza ya sí misma en una relación dialéctica, superando la alienación que perpetúa las "externalidades negativas" (degradación socioambiental) de la forma capitalista de producir y consumir cosas y personas;
CITA 3: Documento 1; p. 91 (...) temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do	**CITA 4: Documento 1; p. 91** (a) entender a complexidade do ambiente, ou seja, superar uma leitura reducionista que enfatiza seus aspectos biológicos ou estritamente culturais e desconsidera as relações de determinação entre as esferas social e ecológica e

trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites das comunidades, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, idéias. (Brandão, 1985, p. 37-38)	as dimensões econômica e política, contribuindo para superar processos materiais de alienação e reinserir o ser humano em seu tempo e espaço (ser histórico, naturalmente humano ou humanamente natural).
(...) temas concretos de vida que aparecen espontáneamente al hablar de la vida, de sus caminos, remiten a cuestiones que son siempre las de las relaciones del hombre: con su entorno, con la naturaleza, a través del trabajo; con el orden social de la producción de bienes sobre la naturaleza; con personas y grupos de personas dentro y fuera de los límites de comunidades, barrios, municipios, regiones; con valores, símbolos, ideas. (Brandão, 1985, p. 37-38) (Traducción propia)	(a) comprender la complejidad del medio ambiente, es decir, superar una lectura reduccionista que enfatiza sus aspectos biológicos o estrictamente culturales y desprecia las relaciones de determinación entre las esferas social y ecológica y las dimensiones económica y política, contribuyendo a superar procesos de alienación y reinserción del ser humano en su tiempo y espacio (ser histórico, naturalmente humano o humanamente natural). (Traducción propia)
CITA 5: Documento 6; p. 107	CITA 6: Documento 6; p. 108
Sabemos que povos e culturas foram marginalizados. Para Santos (2010), assim como o selvagem (colonizado) representava um lugar de inferioridade, a natureza representou o lugar da exterioridade que, sendo exterior, não pertence e não pertencendo não é reconhecido, portanto é também inferior aos interesses próprios dos colonizadores. O Selvagem e a natureza são, de facto, as duas fazes do mesmo desígnio: domesticar a 'natureza selvagem', convertendo-a num recurso natural. É essa vontade única de domesticar que torna a distinção entre recursos naturais e recursos humanos tão ambígua e frágil no século XVI como hoje (SANTOS, 2010, p. 188).	A ecologia política não define o bem comum de uma natureza desumanizada; defende a natureza pela sua própria essência ou pelo bem dos humanos e não humanos. Não distingue cultura da natureza. Assim, qualquer forma de centrismo, ou mesmo o antropocentrismo, segundo o autor, amplia intolerâncias, destruições de culturas, de ecossistemas, provoca a fome e outras mazelas, pois "[...] a natureza não existe para ser submetida ao homem. A relação homem-natureza é de coautoria, e não de dominação ou submissão" (p. 48).
Sabemos que los pueblos y las culturas han sido marginados. Para Santos (2010), así como el salvaje (colonizado) representaba un lugar de inferioridad, la naturaleza representaba el lugar de la exterioridad que, siendo exterior, no pertenece y no perteneciendo no se reconoce, por lo que también es inferior a los intereses de los demás. colonizadores. El Salvaje y la naturaleza son, de hecho, las dos fases de un mismo diseño: domesticar la 'naturaleza salvaje', convirtiéndola en un recurso natural. Es	La ecología política no define el bien común de una naturaleza deshumanizada; defiende la naturaleza por su propia esencia o por el bien de humanos y no humanos. No distingue entre cultura y naturaleza. Así, cualquier forma de centrismo, o incluso antropocentrismo, según el autor, aumenta la intolerancia, la destrucción de culturas, ecosistemas, provoca hambre y otros males, porque "[...] la naturaleza no existe para ser sometida al hombre. La relación hombre-naturaleza es de coautoría, no de dominación o sumisión" (p. 48).

este deseo único de domesticar lo que hace que la distinción entre recursos naturales y recursos humanos sea tan ambigua y frágil en el siglo XVI como lo es hoy (SANTOS, 2010, p. 188). (Traducción propia)

Nota: *Elaboración propia.*

8.9 Anexo 9: Sesgos androcéntricos identificados en propuestas relacionadas con el Sumak Kawsay y la Etnicidad Ecológica.

Tabla 21: Sesgos Androcéntricos identificados en propuestas relacionadas con el Sumak Kawsay y la Etnicidad Ecológica.

CITAS	CITAS
Cita 1: Documento 5; p. 37 Destaca-se, por exemplo, a ideia de Pachamama como instrumento para efetivação do direito à vida, à natureza, ao território, por meio de medidas constitucionais ratificadas na Bolívia e no Equador. Salienta-se que a Pachamama traz em si o sentido de "tierra grande, diretora y sustentadora de la vida" (PAREDES, 1920, p.38 apud TOLENTINO & OLIVEIRA, 2015). Ainda segundo Tristão (2016) a concepção Pachamama, a mãe dos povos da América do Sul, considerada pelos povos andinos não em um sentido metafórico, mas associado à ideia de Abya Yala (termo usado para se referir ao continente americano ou América Latina e que significa "terra madura" na língua do povo Kuna, que habita a costa do Panamá e parte da Colômbia). Neste mesmo caminho, identifica-se também a ideia do Vivir Bien (Suma Qamaña) como um princípio fundado nos valores dos povos originários andinos como forma de subverter outros valores impostos pela sociedade capitalista. Por ejemplo, se destaca la idea de Pachamama como instrumento para la realización del derecho a la vida, a la naturaleza, al territorio, a través de medidas constitucionales ratificadas en Bolivia y Ecuador. Cabe señalar que Pachamama trae consigo el significado de "tierra grande, directora y sustentadora de la vida" (PAREDES, 1920, p.38 apud TOLENTINO & OLIVEIRA, 2015). También según Tristão (2016) el concepto de Pachamama, la madre de los pueblos de América del Sur, considerado por los pueblos andinos no en sentido metafórico, sino asociado a la idea de Abya Yala (término utilizado para referirse a la continente o América Latina y que significa "tierra madura" en la lengua del pueblo Kuna, que habita la costa de Panamá y parte de Colombia).	**CITA 2: Documento 7; p. 79** Si por algo se han caracterizado los pueblos indígenas es por su elevado nivel de hacernos ver los "entrampes de la modernidad" y, sobre todo, presentarnos propuestas para el salto civilizatorio. Esa propuesta es el Sumak Kawsay desde el cual podemos poner de pie la EA y avanzar en la descolonización. Dice Luis Macas que, esta propuesta no es "únicamente hacia las naciones originarias, los pueblos originarios, sino mirando a toda la humanidad" (Macas, Sumak, 2010, p. 452). Es decir, esta propuesta encubierta por la modernidad, ahora se nos devela con mucha potencia para todas las naciones, incluso para las modernas y/o modernizadas porque ya no tienen nada que decir. Así, "esta propuesta va más allá de las fronteras étnicas" (Macas, b2010, p.179). No es una opción para todos, sino una obligación de la humanidad toda si queremos construir cambios que hagan el salto necesario en estos tiempos tan tenebrosos.

De la misma manera, también se identifica la idea de Vivir Bien (Suma Qamaña) como un principio basado en los valores de los pueblos originarios andinos como forma de subvertir otros valores impuestos por la sociedad capitalista.	
CITA 3: Documento 7; p. 80 De acuerdo con lo anterior, necesitamos una EA basada en el Sumak Kawsay para hacer ese tránsito que está en retornar a la tierra, de retomar el control de las energías y de la materia para producir no solamente alimentos, agua, bosques y técnicas que sería la objetividad más inmediata, sino un cambio en la subjetividad humana o, en palabras de Leff (1998), un cambio de racionalidad. A nuestro juicio, este cambio solo es posible si tenemos acceso y creación a/de "territorios de vida", cuya dimensión física y simbólica es la tierra. Si esto sucede, como nos lo ha enseñado la historia latinoamericana, tendremos más saberes, más sabores (Porto Golçalves, 2012) y manifestaciones culturales diversas.	

Nota: *Elaboración propia.*

8.10 Anexo 10: Sesgos androcéntricos en las ideas de transformación de sociedades

Tabla 22: Sesgos androcéntricos en las ideas de transformación de sociedades.

CITAS	CITAS
CITA 1: Documento 1; p. 81 Destacamos a advertência que Carlos Minc já fazia à época de que "cidadania ecológica supõe teoria, movimento e consciência ecológica", em que a comunidade acadêmica tem uma responsabilidade de socializar os conhecimentos produzidos para o "povo excluído e miserável", pois este é o grande agente das mudanças sociais. Para Minc (1993, p. 9-10), só "então poderá surgir uma nova consciência ecológica e uma nova organização social, onde o consumismo, o desperdício e a predação cedam o lugar à cooperação, à ampliação dos direitos, à afirmação da qualidade de vida e das liberdades". Resaltamos la advertencia que Carlos Minc ya hizo en su momento de que "la ciudadanía ecológica presupone teoría, movimiento y conciencia ecológica", en la cual la comunidad académica tiene la responsabilidad de socializar los saberes producidos para los "excluidos y miserables". este es el gran agente del cambio social. Para Minc (1993, p. 9-10), "sólo entonces podrá surgir una nueva conciencia ecológica y una nueva organización social, donde el consumismo, el derroche y la depredación den paso a la cooperación, a la expansión de los derechos humanos" (1993, p. 9-10), la afirmación de la calidad de vida y de las libertades". (Traducción propia)	**CITA 2: Documento 1; p. 89** Esta pedagogia fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas, como ideologia dominante que informa uma leitura/postura diante do cotidiano, e materializam-se nos problemas sociais e ambientais. Cabe, portanto, à educação explicitar a articulação entre a "produção da vida real" (essência) – trabalho alienado, autoritarismo, falsa consciência ambiental – e a "vida comum" (aparência) (Marx & Engels, 1987). Esta pedagogía parte del entendimiento de que las relaciones sociales de dominación y explotación capitalistas son interiorizadas, como una ideología dominante que informa una lectura/postura frente a la cotidianidad, y se materializa en problemas sociales y ambientales. Corresponde, pues, a la educación explicar la articulación entre la "producción de vida real" (esencia) – trabajo enajenado, autoritarismo, falsa conciencia ambiental – y la "vida común" (apariencia) (Marx & Engels, 1987) . (Traducción propia)
CITA 3: Documento 1; p. 86 Desse modo, a pedagogia crítica, origem da educação ambiental crítica, como a compreendemos, é uma síntese das propostas pedagógicas que têm como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais (Saviani, 1997)	**CITA 4: Documento 1; p. 89** Então, a pedagogia crítica da educação ambiental, em síntese, compromete-se com a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político é a construção de "sociedades sustentáveis".

De esta manera, la pedagogía crítica, origen de la educación ambiental crítica, tal como la entendemos, es una síntesis de propuestas pedagógicas que parten de la crítica a la sociedad capitalista y a la educación como reproductora de relaciones sociales injustas y desiguales (Saviani, 1997) (Traducción propia)

Así, la pedagogía crítica de la educación ambiental, en definitiva, apuesta por la formación de sujetos ambientalmente responsables, cuyo compromiso social, histórico y político es la construcción de "sociedades sostenibles".

CITA 5: Documento 1; p. 89

Então, a pedagogia crítica para a educação ambiental articula a concepção de educação como processo de formação humana onilateral com a concepção de ambiente pautado nos aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente compreendido como concreto pensado, como "síntese de múltiplas determinações": "(...) o ambiente não é, pois o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e sabe- res, como também novos potenciais produtivos" (Leff, 2001, p. 224).

Así, la pedagogía crítica para la educación ambiental articula el concepto de educación como proceso de formación humana omnilateral con el concepto de ambiente basado en aspectos sociales, históricos y políticos, el ambiente entendido como un pensamiento concreto, como una "síntesis de múltiples". determinaciones": "(…) el ambiente no es, como el ambiente que rodea a las especies y poblaciones biológicas, es una categoría sociológica (y no biológica), relativa a una racionalidad social, configurada por conductas, valores y saberes. res, así como nuevos potenciales productivos" (Leff, 2001, p. 224). (Traducción propia)

CITA 6: Documento 1; p. 92

Assim, com as reflexões aqui empreendidas, partimos do pressuposto de que a tradição dialética histórico-crítica, inaugurada por Marx, é instrumento teórico-metodológico para educadores e educadoras que buscam alternativas ecologicamente viáveis e socialmente justas, por meio de uma práxis educativa exercida com vistas à superação dos dualismos entre cultura, natureza e capitalismo.

Así, con las reflexiones aquí emprendidas, partimos del supuesto de que la tradición dialéctica histórico-crítica, inaugurada por Marx, es un instrumento teórico-metodológico para los educadores que buscan alternativas ecológicamente viables y socialmente justas, a través de una praxis educativa ejercida con una para superar los dualismos entre cultura, naturaleza y capitalismo. (Traducción propia)

CITA 7: Documento 2; p. 66

Falo da educação ambiental definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos12, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade.

CITA 8: Documento 2;p. 67

O que vem sendo denominado por vertente transformadora da educação ambiental, no Brasil, começou a se configurar nos anos de 1980, pela maior aproximação de educadores, principalmente os envolvidos com educação popular e instituições públicas de educação, junto aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas com foco na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo.

Hablo de la educación ambiental definida en Brasil a partir de una matriz que ve la educación como un elemento de transformación social (movimiento integrado de cambio de valores y patrones cognitivos con la acción política democrática y la reestructuración de las relaciones económicas), inspirado en el fortalecimiento de los sujetos12, en el ejercicio de la ciudadanía, para superar las formas capitalistas de dominación, entendiendo el mundo en su complejidad como una totalidad. (Traducción propia)	Lo que se ha llamado el aspecto transformador de la educación ambiental, en Brasil, comenzó a tomar forma en la década de 1980, debido al mayor acercamiento de los educadores, especialmente los involucrados con las instituciones de educación popular y de educación pública, junto con los activistas de los movimientos sociales y ambientales. centrándose en la transformación social y el cuestionamiento radical de los patrones industriales y de consumo consolidados en el capitalismo. (Traducción propia)
CITA 9: Documento 3; p. 18-19 Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental. En este sentido, el proyecto político-pedagógico de una Educación Ambiental Crítica sería contribuir a un cambio de valores y actitudes, contribuyendo a la formación de un sujeto ecológico. En otras palabras, un tipo de subjetividad guiada por sensibilidades solidarias con el entorno social y ambiental, modelo para la formación de individuos y grupos sociales capaces de identificar, problematizar y actuar con relación a las cuestiones socioambientales, teniendo como horizonte una ética preocupada por la justicia ambiental. (Traducción propia)	CITA 10: Documento 3; p. 21 Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza. Sobre lo que debería de abordar la EAC: Contribuir a la transformación de los actuales patrones de uso y distribución de los bienes ambientales hacia formas de vida y relación con la naturaleza más sostenibles, justas y solidarias. (Traducción propia)
CITA 11: Documento 4; p. 10 Por fim, defendemos o papel das comunidades interpretativas enquanto espaços capazes de aproximar educadores/as ambientais da realidade que os/as cerca. Ampliar o olhar e o diálogo com essas populações tradicionais por meio destas comunidades é essencial para que a educação ambiental se comprometa com a sustentabilidade socioambiental, com o enfretamento de toda forma de racismo e com a ruptura com a perspectiva colonial.	CITA 12: Documento 7; p. 79 Si por algo se han caracterizado los pueblos indígenas es por su elevado nivel de hacernos ver los “entrampes de la modernidad” y, sobre todo, presentarnos propuestas para el salto civilizatorio. Esa propuesta es el Sumak Kawsay desde el cual podemos poner de pie la EA y avanzar en la descolonización. Dice Luis Macas que, esta propuesta no es “únicamente hacia las naciones originarias, los pueblos originarios, sino mirando a toda la humanidad” (Macas, Sumak, 2010, p. 452). Es decir, esta propuesta

Finalmente, defendemos el papel de las comunidades interpretativas como espacios capaces de acercar a los educadores ambientales a la realidad que les rodea. Ampliar la mirada y el diálogo con estas poblaciones tradicionales a través de estas comunidades es fundamental para que la educación ambiental se comprometa con la sostenibilidad socioambiental, con el enfrentamiento a todas las formas de racismo y con la ruptura con la perspectiva colonial. (Traducción propia)	encubierta por la modernidad, ahora se nos devela con mucha potencia para todas las naciones, incluso para las modernas y/o modernizadas porque ya no tienen nada que decir. Así, "esta propuesta va más allá de las fronteras étnicas" (Macas, b2010, p.179). No es una opción para todos, sino una obligación de la humanidad toda si queremos construir cambios que hagan el salto necesario en estos tiempos tan tenebrosos.
CITA 13 Documento 10; p..64: A educação ambiental crítica, é aquela que em síntese busca pelo menos três situações pedagógicas: a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capita- lista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana. La educación ambiental crítica es aquella que, en síntesis, busca al menos tres situaciones pedagógicas: a) realizar un análisis coherente de la compleja situación de la realidad a fin de tener los fundamentos necesarios para cuestionar las condiciones sociales históricamente producidas que implican la reproducción social y generar desigualdad y conflictos ambientales; b) trabajar 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 societario dominante, en el que se define la situación de degradación intensiva de la naturaleza y, dentro de ella, la condición humana. (Traducción propia)	

Nota: *Elaboración propia.*

8.11 Anexo 11: Sesgos androcéntricos en relación con el capitalismo y con la crítica a este.

Tabla 23: Sesgos androcéntricos en relación con el capitalismo y con la crítica a este.

CITA	CITA
CITA 1: Documento 1; p. 85 Os autores partilham suas experiências na formação de professores e em atividades realizadas nas escolas, enfatizando a importância da educação ambiental como espaço de construção de uma visão crítica de mundo. Os autores se referem tanto à forma predadora que assume o trabalho humano, sob o modo de produção capitalista, na relação com a natureza, quanto como essa forma espoliadora se reflete também nas relações sociais. Los autores comparten sus experiencias en la formación docente y en las actividades realizadas en las escuelas, enfatizando la importancia de la educación ambiental como espacio para la construcción de una visión crítica del mundo.	CITA 2: Documento 1; p. 86 Consideramos, neste escopo, o pensamento marxista como o referencial teórico que dá maior sustentação a estas análises da realidade social. Saviani (1996) argumenta sobre a importância deste referencial no processo de superação do senso comum educacional (conhecimento da realidade imediata, aparente, da educação), pois permite, pela reflexão teórica (movimento do pensamento, reflexões, abstrações acerca dos fenômenos educacionais e educativos), alcançar a "consciência filosófica" que consiste na compreensão aprofundada da realidade, definida como "realidade concreta da educação" – concreta pensada – realidade educacional plenamente compreendida. En este ámbito, consideramos el pensamiento marxista como el marco teórico que da mayor sustento a estos análisis de la realidad social. Saviani (1996) argumenta sobre la importancia de este referente en el proceso de superación del sentido común educativo (conocimiento de la realidad aparente e inmediata de la educación), ya que permite, a través de la reflexión teórica (movimiento del pensamiento, reflexiones, abstracciones sobre fenómenos educativos), para alcanzar la "conciencia filosófica" que consiste en la comprensión profunda de la realidad, definida como "realidad concreta de la educación" – pensamiento concreto – realidad educativa plenamente comprendida. (Traducción propia)
CITA 3: Documento 1; p. 86 Para nós, a educação, e a educação ambiental, tem que ser compreendida nesta forma mais concreta. E, o método, compreendido como instrumento filosófico, social e científico de análise, tem na dialética de Marx seu	CITA 4: Documento 1; p. 86 O caráter material do método diz respeito à organização da sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico busca compreender como se organizou a sociedade através da história, isto é, procura desvendar,

instrumento lógico de interpretação (Kosik, 1976; Kopnin, 1978; Konder, 1997; entre outros) da realidade educacional de dimensão socioambiental. Nosso ponto de partida, portanto, é método materialista histórico-dialético desenvolvido por Marx como método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis.	para interpretação da realidade, as formas históricas das relações sociais estabelecidas pela humanidade.
Para nosotros, la educación, y la educación ambiental, tiene que ser entendida de esta forma más concreta. Y, el método, entendido como instrumento de análisis filosófico, social y científico, tiene en la dialéctica de Marx su instrumento lógico de interpretación (Kosik, 1976; Kopnin, 1978; Konder, 1997; entre otros) de la realidad educativa de dimensión socioambientales. Nuestro punto de partida, por tanto, es el método materialista dialéctico-histórico desarrollado por Marx como método de interpretación de la realidad, cosmovisión y praxis.	El carácter material del método atañe a la organización de la sociedad para la producción y reproducción de la vida y el carácter histórico busca comprender cómo se organizó la sociedad a lo largo de la historia, es decir, busca develar, para la interpretación de la realidad, las formas históricas de relaciones sociales establecidas por la humanidad.
CITA 5: Documento 1; p. 89	CITA 6: Documento 1; p. 90
Esta pedagogia fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas, como ideologia dominante que informa uma leitura/postura diante do cotidiano, e materializam-se nos problemas sociais e ambientais. Cabe, portanto, à educação explicitar a articulação entre a "produção da vida real" (essência) – trabalho alienado, autoritarismo, falsa consciência ambiental – e a "vida comum" (aparência) (Marx & Engels, 1987). Esta pedagogía parte del entendimiento de que las relaciones sociales de dominación y explotación capitalistas son interiorizadas, como una ideología dominante que informa una lectura/postura frente a la cotidianidad, y se materializa en problemas sociales y ambientales. Corresponde, pues, a la educación explicar la articulación entre la "producción de vida real" (esencia) – trabajo enajenado, autoritarismo, falsa conciencia ambiental – y la "vida común" (apariencia) (Marx & Engels, 1987). (Traducción propia)	Re-inserir o ser humano no ambiente, de forma a que este se perceba como "humanamente natural ou naturalmente humano" (Marx, 2004). Espécie que, por meio do trabalho, transforma a natureza e a si próprio em uma relação dialética, superando a alienação que perpetua as "externalidades negativas" (degradação socioambiental) do modo capitalista de produzir e consumir coisas e pessoas; Reinsertar al ser humano en el medio ambiente, para que se perciba a sí mismo como "humanamente natural o naturalmente humano" (Marx, 2004). Una especie que, a través del trabajo, transforma a la naturaleza ya sí misma en una relación dialéctica, superando la alienación que perpetúa las "externalidades negativas" (degradación socioambiental) de la forma capitalista de producir y consumir cosas y personas. (Traducción propia)

CITA 7: Documento 1; p. 91

(...) temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites das comunidades, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, idéias. (Brandão, 1985, p. 37-38)

(...) temas concretos de vida que aparecen espontáneamente al hablar de la vida, de sus caminos, remiten a cuestiones que son siempre las de las relaciones del hombre: con su entorno, con la naturaleza, a través del trabajo; con el orden social de la producción de bienes sobre la naturaleza; con personas y grupos de personas dentro y fuera de los límites de comunidades, barrios, municipios, regiones; con valores, símbolos, ideas. (Brandão, 1985, p. 37-38) (Traducción propia)

CITA 8: Documento 5; p. 33

Santos, refletindo sobre a lógica da Classificação Social como modo de produção de não existência, revela que está se assenta na monocultura da naturalização das diferenças, onde consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. O autor coloca que a classificação racial e a sexual são as mais salientes manifestações desta lógica, sendo a classificação racial a mais profundamente reconstruída pelo capitalismo, como vem sendo salientado por outros autores tais Wallerstein e Balibar (1991), Quijano (2000), Mignolo (2000) e Dussel (2001). De acordo com esta lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável e, assim, quem é inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior.

Santos, reflexionando sobre la lógica de la Clasificación Social como modo de producción de la no existencia, revela que se basa en el monocultivo de la naturalización de las diferencias, que consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. El autor afirma que la clasificación racial y sexual son las manifestaciones más sobresalientes de esta lógica, siendo la clasificación racial la más profundamente reconstruida por el capitalismo, como ha sido destacado por otros autores como Wallerstein y Balibar (1991), Quijano (2000), Mignolo (2000) y Düssel (2001). Según esta lógica, la inexistencia se produce en forma de inferioridad insalvable y, por tanto, los inferiores no pueden ser una alternativa creíble a los superiores. (Traducción propia)

CITA 9: Documento 5; p. 34

A última categoria identificada por Santos diz respeito à lógica Produtivista que se baseia nos critérios da produtividade capitalista, tendo como objetivo principal o crescimento econômico em detrimento de outras formas de desenvolvimento social.

Como o autor coloca, segundo esta lógica, a não existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional.

CITA 10: Documento 7; p. 78

Bautista retoma de Dussel esta idea para decir que “el trabajo vivo, no tiene precio. No tiene precio quiere decir que es in-apreciable, in-finito, in-calculable, y por eso mismo in-pagable, es decir, no existe salario alguno que pueda pagar el trabajo vivo, porque el trabajo vivo es tiempo de vida transcurrida que nunca más ha de recuperar el trabajador en toda su vida, por eso es in-calculable… el trabajo vivo es condición primaria de cualquier forma de producción, porque presupone la vida del trabajador, la vida de la

La última categoría identificada por Santos se refiere a la lógica productivista que se basa en los criterios de productividad capitalista, teniendo como principal objetivo el crecimiento económico en detrimento de otras formas de desarrollo social. Como dice el autor, según esta lógica, la inexistencia se produce bajo la forma de lo improductivo que, aplicado a la naturaleza, es esterilidad y, aplicado al trabajo, es pereza o inhabilitación profesional. (Traducción propia)	comunidad y la naturaleza como condición de posibilidad de toda forma de existencia" (Bautista, 2018, p. 152) Bautista retoma de Dussel esta idea para decir que "el trabajo vivo, no tiene precio. No tiene precio quiere decir que es in-apreciable, in-finito, in-calculable, y por eso mismo in-pagable, es decir, no existe salario alguno que pueda pagar el trabajo vivo, porque el trabajo vivo es tiempo de vida transcurrida que nunca más ha de recuperar el trabajador en toda su vida, por eso es in-calculable… el trabajo vivo es condición primaria de cualquier forma de producción, porque presupone la vida del trabajador, la vida de la comunidad y la naturaleza como condición de posibilidad de toda forma de existencia" (Bautista, 2018, p. 152) (Traducción propia)
CITA 11: Documento 10; p. 57	CITA 12: Documento 10; p. 59
Nesse movimento das relações econômicas e da organização do Estado, há toda uma argumentação ideologicamente construída que afirma termos chegado ao fim das ideologias, da centralidade do trabalho, das classes sociais, dos conflitos e da importância do Estado na promoção de políticas sociais. Apresenta-se, para tanto, a justificativa de que, com o avanço dos erviços, do empreendedorismo, da tecnologia e da ciência, a relação assalariada perdeu espaço, e as formas de organização dos trabalhadores entraram em colapso. Confunde-se assim trabalho com emprego e 'esquece-se' que os mecanismos criados não geraram trabalho livre e sim maior subordinação aos movimentos de reprodução e valorização do capital. En este movimiento de las relaciones económicas y de la organización del Estado, hay toda una argumentación ideológicamente construida que afirma que hemos llegado al fin de las ideologías, la centralidad del trabajo, las clases sociales, los conflictos y la importancia del Estado en la promoción de la políticas sociales. Por tanto, se presenta la justificación de que, con el avance de los servicios, el emprendimiento, la tecnología y la ciencia, la relación salarial perdió espacio, y las formas de organización de los trabajadores colapsaron. Así, se confunde trabajo con empleo y se 'olvida' que los	Essa linha argumentativa da ecologia política crítica e marxista é importante para as ações em educação ambiental, pois evita que caiamos na armadilha do discurso abstrato que coloca na espécie humana uma ruindade ou uma bondade inerente, ou que culpabiliza os comportamentos individuais, como se os indivíduos interagissem com o planeta sem mediações sociais, sem ser parte de uma sociedade, que é também produzida por esses indivíduos. Esta línea de argumentación desde la ecología política crítica y marxista es importante para el accionar en educación ambiental, ya que evita caer en la trampa del discurso abstracto que sitúa un mal o un bien inherente a la especie humana, o que culpabiliza comportamientos individuales, como si los individuos interactuaban con el planeta sin mediaciones sociales, sin ser parte de una sociedad, que también es producida por estos individuos. (Traducción propia)

mecanismos creados no generaron trabajo libre, sino mayor subordinación a los movimientos de reproducción y valorización del capital. (Traducción propia)	

Nota: *Elaboración propia.*

8.12 Anexo 12: Sesgos androcéntricos relacionados con el racismo, colonialismo- colonialidad-modernidad y con la crítica a estos

Tabla 24: Sesgos androcéntricos relacionados con el racismo, colonialismo- colonialidad-modernidad y con la crítica a estos

CITA	CITA
CITA 1: Documento 4; p. 2 As bases do racismo, na perspectiva da modernidade, da colonialidade e do capitalismo convergem com as origens da degradação ambiental e das desigualdades sociais que recaem sobre a populações indígenas, camponesas e de matriz africana no Brasil. O agronegócio, a construção de barragens e a especulação imobiliária, dentre outros fatores, têm contribuído a perpetuação do racismo ambiental e a concentração destas populações em zonas de sacrifício. Las bases del racismo, en la perspectiva de la modernidad, la colonialidad y el capitalismo convergen con los orígenes de la degradación ambiental y las desigualdades sociales que afectan a las poblaciones indígenas, campesinas y de base africana en Brasil. El agronegocio, la construcción de represas y la especulación inmobiliaria, entre otros factores, han contribuido a perpetuar el racismo ambiental y la concentración de estas poblaciones en zonas de sacrificio. (Traducción propia)	**CITA 2: Documento 4; p. 2** De acordo com Walsh (2008, p. 136), a matriz da colonialidade se articula em pelo menos quatro eixos: o poder, o saber, o ser e a relação com a natureza. A colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, se utilizando do conceito de raça como forma de manter "um padrão de poder e de escala social que situa o homem branco acima dos índios e negros, compreendidos como identidades homogêneas e negativas" (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19). Según Walsh (2008, p. 136), la matriz de la colonialidad se articula en al menos cuatro ejes: el poder, el saber, el ser y la relación con la naturaleza. La colonialidad del poder construyó la subjetividad de los subalternizados, utilizando el concepto de raza como forma de mantener "un patrón de poder y escala social que sitúa a los hombres blancos por encima de los indios y los negros, entendidos como identidades homogéneas y negativas" (OLIVEIRA et al. CANDAU, 2010, p.19). (Traducción propia)
CITA 3: Documento 4; p. 3 A colonialidade do poder sustenta ainda o discurso da mestiçagem e o mito da democracia racial, utilizando-se de argumentos que têm o sentido de desqualificar as lutas em torno da instauração de políticas reparativas no contexto latino-americano (CANDAU, 2010, p. 336; WALSH 2008, p. 137). Aliada à colonialidade do saber, eixo do pensamento colonial que enquadra o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento, ela anula o	**CITA 4: Documento 4; p. 4** A discriminação na aplicação e no cumprimento da política ambiental, tendo em vista o referencial racial, configura o Racismo Ambiental, termo criado pelo Reverendo Benjamim Chavis nos Estados Unidos em 1982 (CHAVIS, 1993, p. 3 apud BULLARD, 2004, p. 3). A ocorrência de racismo ambiental no Brasil é evidente, sobretudo entre as comunidades e povos tradicionais, como os quilombolas e indígenas. Causas relacionadas ao desenvolvimento econômico,

legado histórico e intelectual dos povos indígenas e africanos, tidos como primitivos e irracionais (QUIJANO, 2007, apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.20).	como o agronegócio e a construção de barragens, têm promovido degradação ambiental, cultural e social, abarcando muitas vezes comunidades inteiras.
A inferiorização, a subalternização e a desumanização, traduzidas na história da modernidade colonial pela "negação de um estatuto humano para africanos e indígenas", caracterizam a colonialidade do ser. Esta condição, no contexto latino- americano, concebe os povos e comunidades indígenas como "não civilizados" e a inexistência das comunidades negras (WALSH, 2006 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.22)."	La discriminación en la aplicación y cumplimiento de la política ambiental, en vista de la referencia racial, configura el Racismo Ambiental, término creado por el Reverendo Benjamin Chavis en los Estados Unidos en 1982 (CHAVIS, 1993, p. 3 apud BULLARD, 2004, p. 3). La ocurrencia del racismo ambiental en Brasil es evidente, especialmente entre las comunidades y pueblos tradicionales, como los quilombolas y los pueblos indígenas. Causas relacionadas con el desarrollo económico, como la agroindustria y la construcción de represas, han promovido la degradación ambiental, cultural y social, afectando a menudo a comunidades enteras. (Traducción propia)
La colonialidad del poder aún sostiene el discurso del mestizaje y el mito de la democracia racial, utilizando argumentos que tienen el sentido de descalificar las luchas en torno al establecimiento de políticas reparativas en el contexto latinoamericano (CANDAU, 2010, p. 336). ; WALSH 2008, pág. 137). Aliado a la colonialidad del saber, eje del pensamiento colonial que enmarca el eurocentrismo como única perspectiva del saber, anula el legado histórico e intelectual de los pueblos indígenas y africanos, considerados primitivos e irracionales (QUIJANO, 2007, apud OLIVEIRA y CANDAU, 2010, p.20).	
La inferiorización, la subalternización y la deshumanización, traducidas en la historia de la modernidad colonial por la "negación de un estatus humano para africanos e indígenas", caracterizan la colonialidad del ser. Esta condición, en el contexto latinoamericano, concibe a los pueblos y comunidades indígenas como "incivilizados" y la inexistencia de comunidades negras (WALSH, 2006 apud OLIVEIRA y CANDAU, 2010, p. 22). (Traducción propia)	
CITA 5: Documento 4; p. 5	CITA 6: Documento 4; p. 5
O diálogo entre a Educação Ambiental Crítica, a Interculturalidade Crítica e o Movimento por Justiça Ambiental, na perspectiva da decolonialidade, aponta para a construção de um "pensamento-outro", que parta da crítica da "negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina" (OLIVEIRA e CANDAU,	O Movimento por Justiça Ambiental, pautado no combate ao Racismo Ambiental, vem demostrando os caminhos pelos quais as populações podem se organizar para exigir políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades ambientais, sociais e raciais. Além disso, ele tem se posicionado de forma crítica em relação ao pensamento ambiental conservador, afirmando

2010, p.24; WALSH, 2008, p. 139). Neste contexto, acreditamos que este diálogo possa trazer elementos para a formação de um sujeito capaz de identificar a dimensão conflituosa das relações socioambientais que sustentam o racismo ambiental, se posicionar e agir diante delas.	que "enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará" (ACSELRAD, 2010, p. 114).
El diálogo entre la Educación Ambiental Crítica, la Interculturalidad Crítica y el Movimiento por la Justicia Ambiental, desde la perspectiva de la decolonialidad, apunta a la construcción de un "otro-pensamiento", que parte de la crítica a la "negación histórica de la existencia de los no- europeos, como afrodescendientes e indígenas en América Latina" (OLIVEIRA y CANDAU, 2010, p. 24; WALSH, 2008, p. 139). En este contexto, creemos que este diálogo puede aportar elementos para la formación de un sujeto capaz de identificar la dimensión conflictiva de las relaciones socioambientales que sustentan el racismo ambiental, tomando posición y actuando frente a ellas. (Traducción propia)	El Movimiento por la Justicia Ambiental, basado en la lucha contra el Racismo Ambiental, viene demostrando las formas en que las poblaciones pueden organizarse para exigir políticas públicas para enfrentar las desigualdades ambientales, sociales y raciales. Además, se ha mostrado crítico con el pensamiento ambiental conservador, afirmando que "mientras los males ambientales puedan trasladarse a los más pobres, la presión general sobre el medio ambiente no cesará" (ACSELRAD, 2010, p. 114). (Traducción propia)
CITA 7: Documento 4; p. 6	CITA 8: Documento 4; p. 6-7
Ao reforçar a potência de ação dos setores populares da sociedade, o tratado se posiciona como possível contribuição para a construção justiça ambiental. Contudo, a abordagem superficial precisa ser reforçada a partir da aproximação com as questões que estruturam o racismo no contexto latino-americano e que tornam a população negra e as comunidades tradicionais indígenas e de matriz africana as maiores vítimas das injustiças sociais e ambientais. Do mesmo modo, é fundamental que sejam incluídos os saberes e práticas elaborados a partir da resistência concreta destas comunidades, caminho para potencializar o papel da educação ambiental na construção de uma perspectiva intercultural pactuada com o combate ao racismo ambiental.	Dentre os grupos a serem envolvidos, são convocadas as "lideranças de comunidades rurais e urbanas, a exemplo de grupos étnicos e culturais" (BRASIL, 2005, p. 42). A questão que envolve a denominação dos grupos étnicos pode ser problematizada a partir de duas perspectivas: a primeira parte do "reconhecimento e reparação, que reflete das lutas por direitos coletivos e por ações afirmativas". A segunda, em contrapartida, assinala que o reconhecimento como sujeitos étnicos, com direitos específicos, pode perpetuar a colonialidade do ser por reproduzir a racionalidade da modernidade/colonialidade (WALSH 2008, p. 138-139).
Al reforzar el poder de acción de los sectores populares de la sociedad, el tratado se posiciona como un posible aporte a la construcción de la justicia ambiental. Sin embargo, es necesario reforzar el enfoque superficial abordando los temas que estructuran el racismo en el contexto	Entre los grupos a involucrarse, están convocados los "líderes de comunidades rurales y urbanas, como grupos étnicos y culturales" (BRASIL, 2005, p. 42). El tema de la denominación de las etnias puede ser problematizado desde dos perspectivas: la primera parte del "reconocimiento y reparación, que refleja las luchas por los derechos colectivos y la acción afirmativa". El segundo, en cambio, señala que el reconocimiento como sujetos étnicos, con derechos

latinoamericano y que hacen de la población negra y las comunidades tradicionales indígenas y africanas las mayores víctimas de las injusticias sociales y ambientales. Asimismo, es fundamental incluir saberes y prácticas desarrollados a partir de la resistencia concreta de estas comunidades, una forma de potenciar el papel de la educación ambiental en la construcción de una perspectiva intercultural consensuada con la lucha contra el racismo ambiental. (Traducción propia)	específicos, puede perpetuar la colonialidad del ser al reproducir la racionalidad de la modernidad/colonialidad (WALSH 2008, p. 138-139). (Traducción propia)
CITA 9: Documento 4; p. 9 A leitura crítica do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global permitiu identificar a sua afinidade com a temática da justiça ambiental, da interculturalidade e da igualdade racial. No entanto, é fundamental que os conteúdos expressos neste documento sejam problematizados e aprofundados, evitando sua a aproximação com a interculturalidade funcional e ampliando o potencial de ação da educação ambiental no combate ao racismo ambiental. La lectura crítica del Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sostenibles y Responsabilidad Global permitió identificar su afinidad con el tema de la justicia ambiental, la interculturalidad y la igualdad racial. Sin embargo, es fundamental que se problematicen y profundicen los contenidos expresados en este documento, evitando su acercamiento a la interculturalidad funcional y ampliando el potencial de acción de la educación ambiental en la lucha contra el racismo ambiental.	**CITA 10: Documento 4; p. 10** Por fim, defendemos o papel das comunidades interpretativas enquanto espaços capazes de aproximar educadores/as ambientais da realidade que os/as cerca. Ampliar o olhar e o diálogo com essas populações tradicionais por meio destas comunidades é essencial para que a educação ambiental se comprometa com a sustentabilidade socioambiental, com o enfretamento de toda forma de racismo e com a ruptura com a perspectiva colonial. Finalmente, defendemos el papel de las comunidades interpretativas como espacios capaces de acercar a los educadores ambientales a la realidad que les rodea. Ampliar la mirada y el diálogo con estas poblaciones tradicionales a través de estas comunidades es fundamental para que la educación ambiental se comprometa con la sostenibilidad socioambiental, con el enfrentamiento a todas las formas de racismo y con la ruptura con la perspectiva colonial. (Traducción propia)
CITA 11: Documento 8; p. 103 Será visto que foi com a descoberta da América que nasceu, ao mesmo tempo, o racismo e o capitalismo mundial, na medida em que, ideologicamente, os colonizadores europeus usaram artifícios filosóficos, religiosos e legais para justificarem a exploração do trabalho não pago de índios e negros e assim acumularem capital.	**CITA 12: Documento 8; p. 103** Para o sociólogo Aníbal Quijano, a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça foi, e ainda é, um dos eixos fundamentais do capitalismo, ou melhor, de um padrão de poder mundial que nasceu com a constituição da América e do que esse autor chama de "capitalismo colonial/moderno e eurocentrado", a ponta de um sistema de poder – Sistema-

	Mundo, na perspectiva de Immanuel Wallerstein6 – que culmina hoje com o processo conhecido como Globalização.
Se verá que fue con el descubrimiento de América que nacieron al mismo tiempo el racismo y el capitalismo mundial, en la medida en que, ideológicamente, los colonizadores europeos utilizaron artificios filosóficos, religiosos y legales para justificar la explotación del trabajo no remunerado de los indígenas. negros y así acumular capital. (Traducción propia)	Para el sociólogo Aníbal Quijano, la clasificación social de la población mundial según la idea de raza fue, y sigue siendo, uno de los ejes fundamentales del capitalismo, o mejor dicho, de un patrón de poder mundial que nació con la constitución. de América y lo que este autor llama capitalismo colonial/moderno y eurocéntrico, punta de un sistema de poder World-System, en la perspectiva de Immanuel Wallerstein6 que culmina hoy con el proceso conocido como Globalización. (Traducción propia)
CITA 13: Documento 5; p. 25	CITA 14: Documento 5; p. 30
Rá visto do pressuposto que esta aproximação entre a EA e o campo teórico-político da Decolonialidade auxilia na práxis da EA crítica, bem como na construção de ações mais justas e igualitárias no que diz respeito à questão ambiental. Além disso, compreende-se que a EA crítica tem por compromisso dar visibilidade aos povos e populações tradicionais que historicamente sofrem com situações de injustiças ambientais e que os mesmos são produtores de modos de vidas, saberes e conhecimentos transgressores à lógica moderna de ciência.	A opção por esta discussão se justifica pelo fato de se compreender que o pensamento decolonial latinoamericano emerge das lutas e resistências de grupos sociais historicamente silenciados pela modernidade-colonialidade, sobretudo os povos indígenas e as populações tradicionais. Cabe destacar que estes mesmos grupos são identificados por Pacheco e Faustino (2013, p.73) como os mais vulnerabilizados sob a ótica socioambiental, sofrendo historicamente com situações de injustiças ambientais.
Se asume que esta aproximación entre la EA y el campo teórico-político de la Decolonialidad ayuda en la praxis de la EA crítica, así como en la construcción de acciones más justas e igualitarias frente a la cuestión ambiental. Además, se entiende que la EA crítica apuesta por dar visibilidad a los pueblos y poblaciones tradicionales que históricamente sufren situaciones de injusticia ambiental y que son productores de formas de vida, saberes y saberes que transgreden la lógica moderna de la ciencia. (Traducción propia)	La opción por esta discusión se justifica en el hecho de que se entiende que el pensamiento decolonial latinoamericano surge de las luchas y resistencias de grupos sociales históricamente silenciados por la modernidad-colonialidad, especialmente los pueblos indígenas y las poblaciones tradicionales. Cabe señalar que estos mismos grupos son identificados por Pacheco y Faustino (2013, p. 73) como los más vulnerables desde una perspectiva socioambiental, sufriendo históricamente situaciones de injusticia ambiental. (Traducción propia)
CITA 15: Documento 5; p. 32	CITA 16: Documento 5; p. 32
Aliado a esta reflexão, um dos mais importantes conceitos trabalhados no pensamento decolonial latinoamericano se refere à colonialidade do poder, sendo este um conceito do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005). De	A colonialidade do poder, segundo Quijano, reflete nos seguintes âmbitos da existência social: (1) o trabalho e seus produtos; (2) a natureza e seus recursos de produção; (3) o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; (4) a

acordo com as reflexões de Colares (2015, p. 77) com ele, Quijano refere-se a um padrão global de poder, nascido com a colonização da América, e que articula, em uma estrutura hegemônica de poder, as assimetrias de raça, gênero e trabalho, visando o domínio de uns povos sobre outros. Aliado a esta reflexión, uno de los conceptos más importantes trabajados en el pensamiento decolonial latinoamericano se refiere a la colonialidad del poder, concepto del sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005). Según las reflexiones de Colares (2015, p. 77) con él, Quijano se refiere a un patrón global de poder, nacido con la colonización de América, y que articula, en una estructura hegemónica de poder, las asimetrías de raza, género. y el trabajo, tendientes a la dominación de unos pueblos sobre otros. (Traducción propia)	subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) a autoridade e seus instrumentos - de coerção em particular - para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (QUIJANO, 2007 apud COLARES, 2015, p.78). Assim, a colonialidade do poder, desde os processos do colonialismo até os dias atuais, tem influência sobre diversas questões, desde a economia, a cultura e a natureza, até a subjetividade e o conhecimento. La colonialidad del poder, según Quijano, se refleja en las siguientes esferas de la existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) la naturaleza y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos -de coerción en particular- para asegurar la reproducción de este patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (QUIJANO, 2007 apud COLARES, 2015, p.78). Así, la colonialidad del poder, desde los procesos del colonialismo hasta nuestros días, incide en varios temas, desde la economía, la cultura y la naturaleza, hasta la subjetividad y el conocimiento. (Traducción propia)
CITA 17: Documento 5; p. 38 Para tal, é necessário ressignificar determinadas práticas e políticas de EA, apontando caminhos para a superação da linguagem hegemônica na EA que ainda é permeada por propostas conservadoras e pragmáticas que reforçam uma perspectiva de ocultamento das contradições e dos conflitos socioambientais. Além disso, a possibilidade de articular o campo da EA com outros campos do pensamento social, como a decolonialidade, pode contribuir para fortalecer a EA e seu papel nas lutas por justiça ambiental. Para ello, es necesario resignificar ciertas prácticas y políticas de EA, señalando caminos para superar el lenguaje hegemónico en EA, aún permeado por propuestas conservadoras y pragmáticas que refuerzan una perspectiva de ocultación de contradicciones y conflictos socioambientales. Además, la posibilidad de articular el campo de la EA con otros campos del	**CITA 18: Documento 5; p. 38** Neste contexto, a EA crítica, considerando o aporte político-pedagógico da decolonialidade, pode assumir como preocupação central a ampliação e o envolvimento de diversos setores da sociedade que buscam alternativas ao modelo de desenvolvimento hegemônico e que lutam pela transformação da realidade social, que é caracterizada pelas assimetrias de poder. En este contexto, la EA crítica, considerando el aporte político-pedagógico de la decolonialidad, puede asumir como preocupación central la ampliación e involucramiento de diversos sectores de la sociedad que buscan alternativas al modelo de desarrollo hegemónico y que luchan por la transformación de la realidad social, que se caracteriza por asimetrías de poder. (Traducción propia)

pensamiento social, como la decolonialidad, puede contribuir a fortalecer la EA y su papel en las luchas por la justicia ambiental. (Traducción propia)	
CITA 19: Documento 7; p. 83	CITA 20: Documento 8; p. 105
Segundo: para avanzar en los estudios descoloniales referidos al origen de la crisis socioambiental, es necesario preguntarse por los acontecimientos históricos coloniales que dieron paso al agotamiento de las fuentes de vitales que padecemos en la actualidad. Esto es fundamental porque antes del acontecimiento están las ideas y las visiones de mundo. Aquí se abre un futuro fecundo en investigación para comprender como la "relación colonial" se ha metabolizado con el tiempo, que en principio es constitutivamente racial, pero que ahora asistimos a un racismo ambiental (Alier, 2005) donde la mayoría parece y siente las consecuencias del desecho de unos pocos. Segundo: para avanzar en los estudios descoloniales referidos al origen de la crisis socioambiental, es necesario preguntarse por los acontecimientos históricos coloniales que dieron paso al agotamiento de las fuentes de vitales que padecemos en la actualidad. Esto es fundamental porque antes del acontecimiento están las ideas y las visiones de mundo. Aquí se abre un futuro fecundo en investigación para comprender como la "relación colonial" se ha metabolizado con el tiempo, que en principio es constitutivamente racial, pero que ahora asistimos a un racismo ambiental (Alier, 2005) donde la mayoría parece y siente las consecuencias del desecho de unos pocos. (Traducción propia)	Assim, o racismo aparece não como um detalhe mais ou menos acidental, mas como um elemento fundamental à constituição e universalização do Capital no Sistema-Mundo Capitalista em que estamos inseridos ainda hoje, que para Quijano (2005) ainda mantém seu caráter colonial. Así, el racismo aparece no como un detalle más o menos accidental, sino como un elemento fundamental para la constitución y universalización del Capital en el Sistema-Mundo Capitalista en el que aún hoy estamos insertos, que para Quijano (2005) aún mantiene su carácter colonial. **(Traducción propia)**
CITA 21: Documento 8; p. 105	CITA 22: Documento 8; p. 119
Ou seja, enquanto a colonialidade existir (expressa através da opressão, dominação, sistema de privilégios etc.), existirá o racismo, que tem sido uma ideologia abrangente para justificar a desigualdade e a discriminação praticada contra grupos sociais minoritários e não hegemônicos. Mais que isso: "Tem servido para que grupos sejam socializados dentro dos papéis que devem ocupar na economia, constituindo-se num dos pilares fundamentais	Nesse contexto, para se enfrentar e superar a "crise da conservação" mencionada por Diegues (1996), dois caminhos têm sido propostos em nível mundial pela Ecologia Social: 1) superar o modelo hegemônico gerador tanto das assimetrias racistas sociais e dos danos ambientais quanto da oposição homem- natureza, assim como a racionalidade e os paradigmas a ele associados; 2) estreitar os elos entre a diversidade cultural e a diversidade biológica, começando por incorporar as primeiras nos objetivos, instrumentos e estratégias da segunda, de maneira que se promova a conservação tanto do

do capitalismo histórico e das sociedades capitalistas" (WALLERSTEIN, 2001, p. 68-69) Es decir, mientras exista la colonialidad (expresada a través de la opresión, la dominación, el sistema de privilegios, etc.), existirá el racismo, que ha sido una ideología integral para justificar la desigualdad y la discriminación practicada contra grupos sociales minoritarios y no hegemónicos. Más que eso: ha servido para que los grupos se socialicen dentro de los roles que deben desempeñar en la economía, constituyendo uno de los pilares fundamentales del capitalismo histórico y de las sociedades capitalistas (WALLERSTEIN, 2001, p. 68-69)	patrimônio natural como do patrimônio cultural, material e imaterial dessas áreas, ou seja, para que se promova a "biossocioconservação", ou conservação da "diversidade biocultural", abordada por Parajuli (2006) e na qual a cultura/homem é vista como aliada(o), e não como inimiga(o) En este contexto, para enfrentar y superar la crisis de conservación mencionada por Diegues (1996), dos caminos han sido propuestos a nivel mundial por la Ecología Social: 1) superar el modelo hegemónico que genera tanto asimetrías social-racistas y daños ambientales como la oposición hombre-naturaleza, así como la racionalidad y los paradigmas asociados a ella; 2) fortalecer los vínculos entre la diversidad cultural y la diversidad biológica, comenzando por incorporar la primera a los objetivos, instrumentos y estrategias de la segunda, de manera que promueva la conservación tanto del patrimonio natural como del patrimonio cultural, material e inmaterial de estos espacios, es decir, promover la biosocioconservación, o conservación de la diversidad biocultural, abordada por Parajuli (2006) y en la que la cultura/hombre es vista como un aliado, y no como un enemigo. **(Traducción propia)**
CITA 23: Documento 8; p. 109	CITA 24: Documento 10; p. 64
E cresceu tanto que, nos últimos anos, tornou a Justiça Ambiental um importante campo de estudos e pesquisas para diversas áreas do saber, em especial para as áreas das Ciências Sociais, do Direito e das Ciências Biológicas. É nesse campo que se inserem os estudos relativos aos conflitos socioambientais e ao racismo ambiental envolvendo perda de território (entre outros danos) das populações e comunidades tradicionais, devido à instituição de unidades de conservação da natureza em áreas de uso tradicional. Y ha crecido tanto que, en los últimos años, la Justicia Ambiental se ha convertido en un importante campo de estudio e investigación para varias áreas del conocimiento, especialmente para las áreas de Ciencias Sociales, Jurídicas y Ciencias Biológicas.	Por outra parte, justiça ambiental pode ser entendida como um conjunto de práticas organizadas de agentes sociais que se encontram na condição de expropriados e que defendem politicamente projetos societários antica-pitalistas, estando pautadas por princípios como: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013 Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. • equidade na distribuição das consequências ambientais negativas, de forma que nenhum grupo social, étnico ou de classe suporte uma parcela desproporcional dessas consequências; • justo acesso aos bens ambientais do país; • amplo acesso às informações relevantes sobre as atividades poluentes, tais como o uso dos recursos naturais, o descarte de seus rejeitos e a localização das fontes de risco; • fortalecimento e favorecimento da constituição de sujeitos coletivos de direitos, isto é, de movimentos sociais e organizações populares capazes de interferirem no processo de decisão da

Es en este campo que se insertan los estudios relacionados con los conflictos socioambientales y el racismo ambiental que involucran la pérdida de territorio (entre otros daños) de poblaciones y comunidades tradicionales, debido al establecimiento de unidades de conservación de la naturaleza en áreas de uso tradicional. (Traducción propia)	política e da economia. Por otro lado, la justicia ambiental puede ser entendida como un conjunto de prácticas organizadas de agentes sociales que son expropiados y que defienden políticamente proyectos de sociedad anticapitalistas, orientándose por principios como: Trab. Educ. Salud, Río de Janeiro, v. 11 núm. 1, pág. 53-71, enero/abril. 2013 Ecología política, justicia y educación ambiental crítica: perspectivas para una alianza contrahegemónica 63 • equidad en la distribución de las consecuencias ambientales negativas, de modo que ningún grupo social, étnico o de clase asuma una parte desproporcionada de estas consecuencias; • acceso equitativo a los activos ambientales del país; • amplio acceso a información relevante sobre actividades contaminantes, como el uso de los recursos naturales, la disposición de sus residuos y la ubicación de las fuentes de riesgo; • fortalecer y favorecer la constitución de sujetos colectivos de derecho, es decir, de movimientos sociales y organizaciones populares capaces de inmiscuirse en el proceso de toma de decisiones políticas y económicas. (Traducción propia)

Nota: *Elaboración propia*

8.13 Anexo 13: Turnitin

turnitin **Identificación de reporte de similitud** oid:21044:219263759

NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR
TESIS MKPZ MARZO 2023 Vo.bo.pdf	**Mara Karidy Polanco**
RECUENTO DE PALABRAS	RECUENTO DE CARACTERES
112016 Words	**635676 Characters**
RECUENTO DE PÁGINAS	TAMAÑO DEL ARCHIVO
374 Pages	**5.1MB**
FECHA DE ENTREGA	FECHA DEL INFORME
Mar 30, 2023 11:45 PM CST	**Mar 30, 2023 11:49 PM CST**

10% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base d

- 9% Base de datos de Internet
- 5% Base de datos de trabajos entregados
- Base de datos de contenido publicado de Crossr

Excluir del Reporte de Similitud

- Base de datos de publicaciones
- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)
- Base de datos de Crossref
- Material citado

Resumen

View publication stats