



Ambiente & Educação
Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533

Volume 26 | nº 2 | 2021

Artigo recebido em: 23/02/2021

Aprovado em: 18/05/2021

Mara Karidy Polanco Zuleta

[Graduação em Licenciatura em Ciências Naturales y Educación Ambiental – Universidad Del Valle, Colombia (2009). Mestra em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande (2016) Brasil. Doutoranda em Educación – Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3126-4511>

EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA Y FEMINISMOS DEL SUR: UN DIÁLOGO INELUDIBLE

Educação ambiental crítica e feminismos do sul: um diálogo ineludível

Critical environmental education and of the south: an insidible dialogue

Resumen

Este artículo presenta algunas conclusiones preliminares sobre un estado del arte como metodología de investigación cuyo objetivo fue analizar las corrientes de la educación ambiental (EA) considerando algunos feminismos. En la introducción, reflexiono sobre la importancia de una posición crítica en EA que no permita la reproducción de los discursos patriarcales y coloniales. Posteriormente, hago una reflexión crítica sobre los dualismos opresivos y la colonialidad de género a partir del feminismo descolonial, para pensar una educación ambiental crítica (EAC) desde estos lugares. A continuación, discuto la producción de conocimiento androcéntrico, la relación naturaleza-mujer y algunos feminismos en relación con la EAC. Concluyendo con algunas reflexiones que permitan reflexionar y constituir una educación ambiental feminista y descolonial.

Palabras clave: educación ambiental crítica, feminismos descoloniales, feminismos latinoamericanos, feminismos comunitarios, ecofeminismos.

Resumo

Este artigo apresenta algumas conclusões preliminares sobre um estado da arte como metodologia de pesquisa cujo objetivo foi analisar as correntes da educação ambiental (EA) considerando alguns feminismos. Na introdução, reflito sobre a importância de uma posição crítica na EA que não permita a reprodução dos discursos patriarcais e coloniais. Posteriormente, faço uma reflexão crítica sobre dualismos opressores e colonialidade de gênero a partir do feminismo descolonial, para pensar uma educação ambiental crítica (EAC) a partir desses lugares. A seguir discuto a produção de conhecimento androcêntrico, a relação natureza-mulher e alguns feminismos em relação à EAC. Concluindo com algumas reflexões que permitem pensar e constituir uma educação ambiental feminista e descolonial.

Palavras-chave: educação ambiental crítica, feminismos descoloniais, feminismos latino-americanos, feminismos comunitários, ecofeminismos.

Abstract

This article presents some preliminary conclusions about state of the art whose objective was to analyze the currents of environmental education (EE) in the light of some feminisms. In the introduction, I reflite about the importance of a critical position in EA that does not allow the reproduction of two speeches patriarchal and colonial. Subsequently, he made a critical reflection on oppressive dualisms and gender coloniality from decolonial feminism, to think about a critical environmental education (CEE) from these places. Next I discuss the production of androcentric knowledge, the nature-woman relationship and some feminisms related to CEE. I conclude with some reflections that allow us to think and constitute a feminist and decolonial environmental education.

Keywords: critical environmental education, decolonial feminisms, Latin American feminisms, community feminisms, ecofeminisms

INTRODUCCIÓN

Desde la primera Cumbre Ambiental en Estocolmo en 1972, se propuso la Educación Ambiental como una estrategia para generar espacios de formación a las ciudadanas¹, les ciudadanes y los ciudadanos, tanto en la educación formal como en la informal, y de esta manera propiciar reflexiones y discusiones en torno

¹ Este artículo se presenta con un lenguaje inclusivo (las, les, los), ya que lo que no se menciona se invisibiliza, además considero que el lenguaje configura culturas, identidades, subjetividades e intersubjetividades. Políticamente, no estoy de acuerdo con que el masculino implique ambos género gramaticales (o incluso las demás identidades), ni sea universal o neutro. Y además para enfrentar la estructura heteropatriarcal del español.

a la destrucción ambiental que se ha dado en todo el planeta. A partir de esta década, surgen diversas corrientes, las cuales van desde un enfoque ecologista hasta unas que cuestionan y denuncian los conflictos en sus territorios. En este sentido, Lucie Sauv  (2004)² hace una cartografía de corrientes en educación ambiental; y como macrotendencias en Brasil. Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa (2011) describen otras. Aclaro que no es el propósito de este artículo describir cada una, sino tenerlas en cuenta para la siguiente discusión.

Retomando estas cartografías, podemos decir que las corrientes *naturalistas*, *conservacionista* (tanto de Sauv  como de Layrargues y Ferreira), *humanista*, *moral- tica* y *eco-educativa* (Sauv , 2004), abordan de manera general aspectos diferentes a los racionales y los científicos, por ejemplo, lo cognitivo (en el sentido de aprender sobre la naturaleza), afectivo, sensorial, espiritual, artístico, creativo,  tico, moral, de desarrollo personal o conservacionistas. Características que podrían ser consideradas como poco importantes, significativas o transformadoras por parte de algunos, algunas y algunos autores, ya que se concentran en el cambio de acciones comportamentales, actitudinales o emocionales dejando de lado aspectos racionales, sociopolíticos y económicos.

En contraste con estas corrientes, se pueden encontrar la macrotendencia crítica de EA y la corriente crítica de la EA (Philippe Layrargues y Gustavo Ferreira da Costa, 2011; Lucie Sauv , 2004), en las cuales se cuestionan críticamente las prácticas industriales, capitalistas y neoliberales de las sociedades, culturas, gobiernos y transnacionales. Además, según esta autora y estos autores, algunos conceptos claves son liberación de alineaciones, acción, ciudadanía, democracia, participación, emancipación, conflicto, justicia ambiental y transformación social.

Por otro lado, están las corrientes práctica, feminista, resolutive, científica, sistémica, holística, y etnográfica, las cuales buscan resolver problemas del

² Teniendo en cuenta que los apellidos de las personas son heredados del padre paterno 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 cada cita tomada. Comprendiendo que las normas ABNT dan la opción para el lenguaje inclusivo.

ambiente³. Comprenden este desde un análisis de sistemas, tienen un abordaje científico, holístico y desde la acción. Y en el caso de la feminista, analiza y evidencia las relaciones de poder sobre la naturaleza y las mujeres, la relación entre la destrucción de la naturaleza y las violencias hacia las mujeres, siendo esta una corriente con una postura más política, en el sentido de cuestionar dos sistemas de opresión: el capitalismo y el patriarcado.

Estas últimas corrientes proponen transformar realidades más profundas. Sin embargo, enfatizaré en los argumentos de la educación ambiental crítica, ya que es la corriente de interés para este artículo. La EAC busca la transformación desde la comprensión de la relación entre el individuo y la colectividad (CARVALHO, 2004), el ejercicio de la ciudadanía y la participación de movimientos colectivos que buscan transformar la realidad (GUIMARÃES, 2004).

Además, la EAC es emancipadora y retoma contribuciones de la teoría crítica, la ecopolítica, la complejidad, el neomarxismo, la teoría de conflictos y la sociología ambiental, entre otros (LIMA, 2004). No comprende una separación entre cultura y naturaleza (LOUREIRO, 2004), busca tres situaciones pedagógicas, analizar la realidad desde los condicionantes socio históricos que generan desigualdad y conflictos ambientales, trabajar la autonomía y libertad de los agentes sociales en relación con la dominación de la modernidad capitalista y transformar el modelo de sociedad dominante (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Como pudimos ver existen diversas corrientes de educación ambiental, cada una de ellas se construye desde sus contextos, experiencias, conflictos socioambientales y posturas políticas (una más neutras que otras), es decir, desde las realidades que las atraviesan. Teniendo en cuenta esto, considero que, si bien no podría existir una sola educación ambiental, es preciso que los discursos y prácticas estén posicionadas políticamente de manera crítica y reflexiva. En este sentido, hago la siguiente pregunta ¿reproduce la EAC, ya sea

³ Respecto a la palabra problema, me pregunto si estos problemas (extractivismos, monocultivos, etc.) se resuelven o se resisten. En mi comprensión son conflictos que evidencian tensiones de poder de sistemas de opresión no solo hacia comunidades, sino también hacia personas generando diferencias, racializadas y generizadas. Conflictos en los que se vulneran los derechos humanos, y no de manera igual para todos "los humanos" y que, por lo tanto, se da un enfrentamiento de poderes desiguales.

de manera (in)consciente, discurso o violencias simbólicas patriarcales y coloniales? pensar en su respuesta nos puede ayudar a que esta se posicione no solo anticapitalista, sino anticolonialista y antipatriarcal.

EAC, DUALISMOS, CATEGORÍAS Y FEMINISMOS DECOLONIALES

Si bien, la educación ambiental crítica cuestiona los modelos de sociedad dominante basados en la modernidad capitalista, es importante y pertinente cuestionar cómo esta corriente concibe y se relaciona epistemológicamente con otros sistemas de poder como el patriarcado y la colonialidad

Alicia Puleo (2005) menciona que la educación ambiental predominante no está libre de los marcos conceptuales que reproducen dualismos opresores, los cuales son jerárquicos, opresivos y vinculados a un género binario en donde, por un lado, se adscriben características nobles, femeninas y de belleza, y en su extremo, lo contrario. En palabras de Alicia Puleo (2005), “superar el sexismo, el racismo, el androcentrismo y el antropocentrismo moral fuerte es tanto una exigencia ética para con los oprimidos como una necesidad vital de la humanidad en tiempos del cambio climático”. (p. 208). Comprendiendo lo anterior, estos dualismos establecen quién o qué predomina sobre quién o qué. Pensemos un poco en los dualismos: cultura/ naturaleza, hombre/mujer, público/privada, blanco/negro, norte/sur, bello/feo, fuerte/débil, activo/pasivo, y cómo estos atraviesan las discusiones y prácticas de la educación ambiental. Son dualismos que reproducen ideas epistémicas de la colonialidad del poder, del saber y del ser, así como ideas epistémicas, teóricas y metodológicas patriarcales.

En este sentido, también es importante discutir estos dualismos opresivos comprendiendo que fueron categorías creadas en la modernidad, ya que nos ayudará a analizar más allá de esta lógica categorial. María Lugones, desde el feminismo decolonial, menciona que:

La modernidad organiza el mundo ontológicamente en términos de categorías homogéneas, atómicas, separables. La crítica del universalismo feminista hecha por mujeres contemporáneas de color y del tercer mundo se centra en la idea de que la

intersección entre raza, clase y sexualidad y género va más allá de las categorías de la modernidad. Si mujer y negro son términos para categorías homogéneas, atómicas, separables, entonces su intersección nos muestra la ausencia de las mujeres negras en vez de su presencia. Así, ver a mujeres no-blancas es ir más allá de la lógica “categorial”. (2011, p. 106)

Si esta lógica categorial nos muestra la ausencia de las mujeres negras y de color pobres, cómo podríamos analizar las múltiples opresiones⁴. Esto nos muestra cómo tomar estas categorías para las reflexiones, discusiones y análisis puede generar que grupos, comunidades y personas sean en vez de visibilizadas, invisibilizadas. Comprender la diversidad y diferenciación dentro de las categorías es un primer paso.

Por otro lado, para María Lugones, la lógica categorial dicotómica y jerárquica es central para el pensamiento capitalista en torno no solo a género, sino raza y sexualidad, y que esta se ha visto desde la colonización de las Américas y el Caribe. Ella concibe “la jerarquía dicotómica entre lo humano y lo no humano como la dicotomía central de la modernidad colonial” (LUGONES, 2011, p. 106). Solo los civilizados eran hombres y mujeres, el resto eran animales salvajes sin alma, por lo cual no podrían razonar, ni ser humanos, es decir ni ser hombres, ni ser mujeres. Esto, según María Lugones entraba en contraste con la misión de cristiandad, en sus palabras

De esta suerte, a medida que la cristiandad se convertía en el instrumento más poderoso de la misión de transformación, la normatividad que conectaba el género a la civilización se concentraba en borrar prácticas comunitarias ecológicas, saberes de siembra, de tejidos, del cosmos, y no sólo en el cambio y control de las prácticas reproductivas y sexuales. [...] La consecuencia semántica de la colonialidad del género es que “mujer colonizada” es una categoría vacía: ninguna hembra colonizada es una mujer. A diferencia de la colonización, la colonialidad del género sigue estando entre nosotros; es lo que yace en la intersección de género/clase/raza como constructos centrales del sistema de poder del mundo capitalista. (2011, p. 108 - 109)

⁴ Para María Lugones, “cada categoría homogénea, separable, atómicas, se caracteriza en términos del miembro superior de la dicotomía. De este modo, “mujer” quiere decir mujeres blancas. La mención de la raza nos remite a los hombres negros. 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.” (2011, p. 111).

Comprendiendo desde este punto de vista las categorías, podemos reflexionar sobre la universalidad que se le ha dado a la categoría género, creada por el feminismo blanco occidental. Para Yuderkys Espinosa (2014), el feminismo blanco produjo esta categoría y la aplicó a toda sociedad y cultura, de manera universal, cayendo en lo mismo que criticaban, el universalismo androcéntrico, categoría que no dio cuenta de las opresiones de las mujeres no occidentales. En sus palabras,

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. (ESPINOSA, 2014, p. 9)

Como podemos ver, esta categoría de género nunca opera de forma separada, nos dice María Lugones (2011) pues es interdependiente de otras categorías como raza, clase y ubicación geopolítica; así pues, es fundamental preguntarse cómo la educación ambiental crítica cuestiona no solo categorías como la clase desde las posiciones críticas al capitalismo, sino también como discute esta categoría con relación al género y la raza, como categorías interdependientes que alimentan el patriarcado y la modernidad colonial.

Por lo anterior, debemos pensar una educación ambiental crítica que contemple la colonialidad de género y el sistema de opresión clase/raza/género/sexo, en sus discusiones, producciones y prácticas. Este es un análisis importante para comprender, por ejemplo, las formas de resistencias que se dan en las comunidades, en los territorios hacia los conflictos socioambientales, no solo desde una mirada anticapitalista, sino también para evidenciar el patriarcado y la modernidad colonial en dichos conflictos. Además, también permite la autocrítica de cómo la educación ambiental crítica se posiciona frente al patriarcado y a la colonialidad, y analizar cómo los reproduce. Es decir, reflexionar una EAC que no solo interpele el capitalismo, sino que comprenda históricamente los procesos de colonización, de colonialidad y colonialidad de género, de los diferentes modelos de dominación masculina que ha habido y hay, para posicionarse como anticolonialista y resistir a la modernidad colonial patriarcal, que trae consigo todo tipo de violencias capitalistas, coloniales y patriarcales.

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ANDROCÉNTRICO Y RACIONALIDAD

Si bien, la epistemología tradicional de las ciencias naturales y sociales ha sido construida sobre un pensamiento androcéntrico occidental, esta ha permeado la educación y, por lo tanto, la educación ambiental. Por ello, es importante e inaplazable identificar los profundos juicios androcéntricos, que a mi juicio se convierten, además de, en violencias simbólicas y materiales, en violencias epistémicas sobre otros pueblos, cuerpos e identidades que no sean las del varón blanco, de clase, heterosexual y cisgénero⁵. Para Moria Pérez (2019) las violencias epistémicas tienen que ver con aquellas ejercidas en relación con la producción, circulación y reconocimiento de los conocimientos que producen ciertas sujetas y sujetos, así como la negación de la agencia epistémica, objetificación y la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos. Cuestión que se legitima y reproduce bajo la construcción sociocultural que asume que la racionalidad está más ligada a los varones y la emocionalidad a las mujeres.

Esta racionalidad surgió y se mantienen en las ciencias clásicas, tradicionales, occidentales y androcéntricas, y ha puesto a las ciencias en puestos de relaciones jerárquicas y dicotómicas 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).

⁵ Cisgénero es un término que se usa cuando una persona se identifica con el género asignado (impuesto) al nacer, en cambio, una persona Transgénero, es aquella que no se identifica con el género impuesto al nacer. Las personas que somos cisgénero tenemos privilegios que las personas transgénero no, ya que somos socialmente aceptadas.

Con estas palabras podemos reflexionar sobre los dualismos instaurados en la producción de conocimiento y en la organización de la vida social. Así pues, la racionalidad está atravesada por una comprensión sexista a favor de los hombres, pues se relaciona con dotes masculinos. Y, en cambio, la emocionalidad con dotes femeninos. Lógica que también enmarca la construcción social de los sexos-géneros. Lo relacionado con lo femenino como las mujeres, la naturaleza, las tareas del hogar, la reproducción de la vida humana, los cuidados emocionales y físicos, son sinónimos de inferioridad social, de sometimiento, de lo “no discutido” he invisibilizado. En cambio, lo relacionado con lo masculino como la razón, las culturas, las sociedades, el trabajo, lo público, la guerra son sinónimos de verdad, belleza, fuerza. Reafirmando esto, Lourdes Fernández Rius (2012) menciona que “se aprecia también la contraposición objetivo, visible, tangible versus lo subjetivo, no visible, no medible.” (2012, p. 90).

Estos dualismos opresivos atravesaron y atraviesan la forma de conocer y hacer ciencia desde sus inicios, y, por lo tanto, de acceder a esta. Dualismos que cruzan, también la educación ambiental y que debemos de analizar desde la forma en la que están construidas estas categorías hasta como trascenderlas. Si a las reflexiones anteriores incluimos lo que María Lugones nos muestra como colonialidad de género, podemos decir que esa racionalidad pertenecía solo al hombre europeo burgués colonial pues “sólo los civilizados eran hombres y mujeres” (LUGONES, 2011, p. 106).

Sí esta lógica sexista, binaria y colonial estuvo de manera presente, consciente o (in)conscientemente, en las principales voces que ayudaron a consolidar la ciencia, voces de varones burgueses y coloniales, nos lleva a pensar que esta actividad estuvo y está influenciada por los dualismos opresivos jerárquicos patriarcales y coloniales, por lo cual las maneras de acercarse y de construir conocimiento estuvieron atravesadas por pensamientos sexistas, androcéntricos y coloniales. Es decir, la racionalidad de la ciencia es una racionalidad del pensamiento, de la voz y del actuar masculino burgués⁶ heterosexual y europeo, es una racionalidad de hombres blancos, por esto y, en

⁶ Aclaro que no todos eran burgueses, sin embargo, aquellos que no lo eran, fueron de cierta manera invisibilizados o tuvieron obstáculos sociales en sus carreras, podemos recordar los casos de Nikola Tesla y Alfred Russel Wallace.

palabras de Lourdes Fernández 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) y solo por algunos hombres.

Reflexionar sobre las epistemologías, las pedagogías, las didácticas y las prácticas que legitiman y reproducen los estereotipos de género, de raza y de clase, en los espacios educativos, es inaplazable. Por ello, considero que los feminismos decoloniales, negros, de color, latinoamericanos, comunitarios, etc., es decir, los feminismos del Sur Latino deben empezar a ser articulados a la educación y a la educación ambiental. Cuestionar los posicionamientos epistemológicos y políticos que tengamos las y los docentes, las y los investigadores, tanto en la educación formal como en la no formal y en los diferentes niveles de estudios, estarán legitimando y reproduciendo comportamientos y discursos patriarcales y coloniales, a menos que se discutan, se deconstruyan y se adopten posiciones anticolonialistas y antipatriarcales. Por esto, es urgente y pertinente preguntarse: ¿cómo conversa la educación ambiental crítica y social con las diferentes perspectivas feministas y los estudios decoloniales?

NATURALEZA-MUJERES

Las sociedades con políticas y economías construidas desde el patriarcado y la modernidad colonial comprenden históricamente a la Naturaleza como *recurso* para ser modificada, colonizada y explotada a beneficio de algunos seres humanos. Desde la educación ambiental crítica se comprende que no todos los seres humanos son beneficiarios de las ganancias económicas que se generan por la explotación de la naturaleza, y que no todos se ven perjudicados, ni igualmente perjudicados, por los daños irreparables a los ecosistemas naturales. Sin embargo, en algunos casos, entre hombres y mujeres, las mujeres son las más afectadas,⁷ y como vimos anteriormente no todas las mujeres, sino algunas probablemente racializadas y empobrecidas.

En este sentido, Catherine Walsh (2009), menciona que existe una colonialidad cosmológica y de la naturaleza que se da en el marco de la lógica binaria entre 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, es decir cosmovisiones de los grupos originarios y de comunidades afrodescendientes del Abya Yala.⁸ Aquí podemos ver cómo estas lógicas binarias, o dualismos opresivos, han generado la anulación y eliminación de otras formas de comprender la naturaleza y el cosmos. Son visiones que establecieron y establecen relaciones más sustentables entre sociedades, comunidades y naturaleza, y que, sin embargo, en una lectura crítica de estas cosmovisiones, dichas sostienen lógicas patriarcales. Así como lo menciona Lorena Cabnal (2010), al explicar el entronque patriarcal, entre el patriarcado ancestral de los pueblos originarios y el patriarcado occidental, que se instauró en la colonización.

Otra de las consecuencias de estas epistemologías androcéntricas, hegemónicas y occidentales, ha sido la feminización de la naturaleza, en este sentido 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 hetero sexual cosmogónico y una sexualidad normada, ¿la madre tierra? ¿quién la fecunda?, ¿el padre sol?. (CABNAL, 2010, p. 19)

⁷ En informe de ONU Mujeres del 2018 expone que: “Los nuevos datos, relativos a 89 países, muestran que hay 4,4 millones más de mujeres que viven en la extrema pobreza en comparación con los hombres. Gran parte de esta desigualdad se explica debido a la carga desproporcionada del trabajo doméstico no remunerado que enfrentan las mujeres, especialmente durante sus años reproductivos” Tomado de: <https://news.un.org/es/story/2018/02/1427081>

⁸“Abya Yala es el nombre kuna que, en especial en América del Sur, es utilizado por los y las dirigentes y comunicadores indígenas para definir al sur y norte del continente, siendo América un nombre colonial con el que no quieren identificar su territorio común.” (GARGALLO, 2014, p. 23).

Como se puede leer, esta feminización pone a la naturaleza y al cosmos en una relación heterosexual, como si fuesen sexuados y binarios, cuando la comprensión de la naturaleza, según el feminismo comunitario, demanda que no se le minimice ni subordine a un jefe masculino, para este feminismo la Pachamama⁹ es el todo y no nos pertenece. (GARGALLO, 2014)

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, pero 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 que 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. Comúnmente vemos que utilizamos categorías occidentales para leer el Sur Latino, dejar de aprender ciegamente desde estas categorías y empezar a “aterrizarlas” o a construir las propias es fundamental para comprender los diferentes sistemas de opresión. Además, es importante analizar si desde las discusiones que se dan dentro de la educación ambiental se romantizan de uno 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 tener otras formas de dominación masculina, cuestión que también debe ser criticada.

⁸ “Desde el feminismo comunitario. Entendemos a la Pachamama, a la Mapu, como un todo que va más allá de la naturaleza visible, que va más allá de los planetas, que contiene a la vida, las relaciones establecidas entre los seres con vida, sus energías, sus necesidades y sus deseos. Denunciamos que la comprensión de Pachamama como sinónimo de Madre Tierra es reduccionista y machista, que hace referencia solamente a la fertilidad para tener a las mujeres y a la Pachamama a su arbitrio patriarcal.” (GARGALLO, 2014, p. 186).

Por otro lado, en el sentido de relacionar a las mujeres con la naturaleza, Helena Nogales (2017) retoma las aportaciones de Sherry Ortner para explicar cómo las funciones reproductivas de las mujeres las 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.

Del mismo modo, es menester preguntarse ¿por qué el vínculo que se establece entre las mujeres y la naturaleza resulta significado de inferiorización? Al respecto, Elena Martínez Pérez (2017) menciona que:

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)

Ahora bien, el dualismo entre razón/naturaleza concibe a la razón por encima de la naturaleza, la inferioriza. Si a esta lógica se le suma la idea de que las mujeres estamos más “cerca” a la naturaleza y que incluso algunas culturas y comunidades como las indígenas y afrodescendientes se les relaciona más con esta (desde la concepción de salvajes), que a los hombres y a las culturas occidentales, entonces van a ser consideradas, también, inferiores. Esto deja entrever el pensamiento, dicotómico, jerárquico, androcéntrico, esencialista y naturalista sobre esta relación. Elena Martínez Pérez (2017) 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). (MARTINEZ, 2017, p. 145)

Por su lado, Helena Nogales (2017) retoma los planteamientos de Vandana Shiva para explicar cómo el dominio del hombre occidental 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 inferioridad. Esto demuestra la importancia de comprender cómo el pensamiento colonizador se relaciona con el patriarcado y el capitalismo que conciben a la otra (mujeres y naturaleza) como algo inferior a ser dominado.

Estela Serret (2011), menciona que, en las culturas de sociedades tradicionales, el orden simbólico no es un símbolo, sino una pareja de símbolos, una pareja simbólica, en la cual, por ejemplo, existe A y -A, los cuales no pueden existir sin el otro (ejemplo, orden/caos), y además no operan de manera simétrica, ya que uno es positivo y otro negativo, -A es la “negación de” A, lo que no es A, es -A, una lógica binaria. Por lo tanto, esta misma autora, expone que A es la categoría central, el límite de A es -A, el cual resulta innombrable, ininteligible pues no es A.

Como podemos analizar, la categoría límite de la cultura es la naturaleza y la categoría límite de los hombres son las mujeres, categorías que están en función de la central, ya que la define, y, por lo tanto, todo lo que no sea la categoría central será el límite. Aclarando que no son categorías únicas, pues como vimos en los apartados anteriores dentro de cada una hay particularidades propias de la clase, la raza, el sexo, el género, la edad, etc., que también estarían determinando un entramado de centros y límites.

En otro sentido, a lo largo de la historia tenemos, de manera general, dos comprensiones de Naturaleza. Por un lado, la naturaleza madre que sustenta la vida en el planeta y, por otro lado, la naturaleza salvaje que amenaza al ser humano y a la que hay que controlar y dominar. Aquí podemos hacer una reflexión sobre la mujer madre, de casa, buena esposa e hija, cuidadora, que sustenta la vida y las relaciones interpersonales de la familia, versus la mujer loca, bruja, menstruante a la que hay que ridiculizar, dominar y silenciar, ya que por sí misma, como es salvaje y no racional, no puede decidir sobre ella, por lo tanto, se le infantiliza y se le controla. Además, esta concepción de salvaje se extiende no solo a la naturaleza sino a todo lo que no es occidente y civilizado, de esta

manera las Américas eran territorio con pueblos originarios salvajes que era necesario civilizar y enseñar. Es decir, colonizar. Los, las y les indígenas fueron concebidos como salvajes, sin una racionalidad, entendida desde occidente, por lo cual colonizarlos y “educarlos” desde un pensamiento judeocristiano era necesario. En este sentido, se infantilizaban y se feminizaban pueblos enteros, ya que eran pueblos salvajes. Al respecto Francesca Gargallo apunta que:

Esta feminización de naciones enteras es constitutiva de la Modernidad y explica tanto su violencia misógina como la derivada violencia genocida: “La concepción de ‘lo indio’ y la América feminizadas que se formula a partir del siglo XVI permite construir una idea hegemónica de la cosa pública (de carácter particular, pero universalizante) que se incorpora a las grandes narrativas desarrolladas y formalizadas entre los siglos XVIII y XIX, principalmente con los teóricos liberales”. (OCHOA, 2011 apud GARGALLO, 2014, p. 49)

En este sentido podemos ver un dualismo dentro de la categoría naturaleza, naturaleza madre/naturaleza salvaje, por ejemplo. La primera aceptada y romantizada para el turismo y, la segunda, necesaria para reafirmar el control sobre ella desde la modernidad colonial, capitalista y patriarcal. Complejizar la conceptualización de naturaleza es fundamental para no caer en epistemologías opresivas, hacer un análisis desde la clase, el género y las etnias es fundamental, para descolonizar y despatriarcalizar las epistemologías y conocimientos que se producen en Abya Yala.

La discusión anterior nos permite vislumbrar la importancia de comprender y situarse de manera crítica y reflexiva frente al sentido, el imaginario, las epistemologías y las cosmovisiones que configuran el significado de, por ejemplo, naturaleza tan mencionada en la educación ambiental, y de lo femenino, la cultura, lo masculino, el sistema sexo-género que asigna de manera impositiva identidades, y de las estrategias para racializar y empobrecer comunidades. Abordar una educación ambiental crítica que reflexione la forma de concebir y reproducir los significados sobre la naturaleza y las mujeres como categorías sociales, puede generar, consciente o (in)conscientemente, discursos capitalistas, coloniales, racistas, androcéntricos, patriarcales y dualistas, que lejos de generar transformación, legitiman las estructuras de poder ya establecidas en estos sistemas de opresión.

EAC, ECOFEMINISMOS, FEMINISMOS COMUNITARIO Y LATINOAMERICANOS

Retomando las corrientes de educación ambiental que identifica Lucie Sauv  (2004) se encuentran corrientes feministas que articulan la educación ambiental con los feminismos, o sea, los ecofeminismos. Según la autora:

En materia de medio ambiente, un lazo estrecho quedó establecido entre la dominación de las mujeres y las de la naturaleza: trabajar para restablecer relaciones armónicas con la naturaleza es indisociable de un proyecto social que apunta a la armonización de las relaciones entre los humanos, más específicamente entre los hombres y las mujeres. (SAUVÉ, 2014, p. 15)

Como se puede observar, y comprendiendo de antemano que existen varios ecofeminismos, en su tesis central estas corrientes analizan la relación de los conflictos que se generan en relación con la naturaleza y las mujeres, ya que cuestiona el patriarcado y el capitalismo como sistemas de opresión al relacionar las violencias contra las mujeres y la naturaleza.

Respecto a las diversas corrientes de ecofeminismos, Marta Pascual Rodríguez y Yayo Herrero López (2010), exponen que

Todos los ecofeminismos comparten la visión de que la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza son dos caras de una misma moneda y responden a una lógica común: la lógica de la dominación beneficios. El capitalismo patriarcal ha desarrollado todo tipo de estrategias para someter a ambas y relegarlas al terreno de lo invisible. (p. 6)

Son dos sistemas de opresión que se relacionan, el capitalismo es sostenido por el patriarcado, en el sentido de que, por ejemplo, en un análisis económico de un país se invisibiliza y naturaliza el trabajo no remunerado que las mujeres hacen en el hogar¹⁰.

⁹ Sin embargo, para  ngela Davis (2005) las mujeres negras, la historia era diferente, pues estas realizaban el trabajo doméstico de las mujeres blancas, soportando condiciones de esclavitud y abuso sexual por parte de "hombre de la casa". Así pues, las mujeres negras se veían oprimidas tanto por género como por raza. Cuestión aún podemos ver actualmente en otras condiciones.

¹¹ Para Reina M. de A. Chavero-Tapia, "El amor romántico es una construcción histórica y socio-cultural que constituye un problema para el desarrollo de las mujeres, pues fomenta y justifica la violencia contra ellas, manteniendo su subordinación social." (CHAVERO-TAPIA, R. M. DE A. 2019. p. 9). En este sentido el amor romántico determina a las mujeres al ámbito privado, de las tareas domésticas y de cuidados como reproductora de la vida, en cambio, a los hombres los determina para el ámbito público, del conocimiento, la sociedad, la política y la economía, entre otros ámbitos de las sociedades y de la vida. Cuestión que claramente da poder y privilegios a unos mientras confina y enajena a otras.

Además, el trabajo doméstico y de cuidados se hace bajo una comprensión del amor romántico¹¹ y de un pensamiento patriarcal, al ligar a las mujeres a los trabajos del hogar, de los cuidados y de la crianza. Para Silvia Federici (2018), la casa y la familia son un centro de reproducción del trabajo y es el pilar de todas las formas de organización capitalista, así pues, es un trabajo que ha sido conformado por el capital y para el capital. Mientras los hombres asalariados salen a trabajar y a entregar su mano de obra para que otros más poderosos se sigan enriqueciendo. Ambos sistemas se relacionan y se autosustentan, esta es una dominación para invisibilizar en todo sentido a las mujeres, desde su deseo, sus sueños, sus pensamientos, conocimientos, emociones hasta su trabajo, inteligencia o producción intelectual¹² y habilidades.

Sin embargo, y de igual manera que la educación ambiental, se han desarrollado diversas corrientes ecofeministas. Marta Pascual Rodríguez y Yayo Herrero López (2010) retoman las explicaciones de Alicia Puleo (2005) y muestran la existencia de dos corrientes ecofeministas; por un lado, las que identifican que mujeres y naturaleza tienen un vínculo especial entre ellas, es decir una corriente de corte esencialista, y las que sustentan que esta relación es una construcción social.

Bina Agarwal (1996), cuestiona algunos argumentos ecofeministas. El primero es sobre la categoría “mujer” que se usa, ya que no se esclarece que existen otras formas de dominación como clase, raza, etnia, etc., dejando claro la importancia de estudiar los ecofeminismos a la luz de los estudios decoloniales. Además, cuestiona solo el ámbito ideológico que aborda el discurso ecofeminista, puesto que pueden desestimar otros tipos de dominación como el poder económico y político, y yo agregaría el poder del mito del amor romántico. Por otro lado, menciona que la argumentación ecofeminista debería considerar las relaciones materiales que establecen las mujeres con la naturaleza.

¹² Un ejemplo de esto es Mileva Einstein, la primera esposa del Albert Einstein, la cual tuvo autoría en la Teoría de la Relatividad, pues la época más productiva de Einstein fue cuando estuvo casado con ella.

Adicionalmente, critica la idea reduccionista que se hace sobre el lazo mujer-naturaleza desde lo biológico, ya que puede ser esencialista, un pensamiento esencialista que si se analiza trae consigo una postura política claramente definida a favor de unos cuantos.

Por las anteriores ideas, han sido criticados algunos argumentos ecofeministas, de aquí que se planteen otras corrientes, un ejemplo de estas otras corrientes es el *ambientalismo feminista* que menciona Bina Agarwal (1996), en el cual sugiere

Que las relaciones de mujeres y varones con la naturaleza deben entenderse como algo que arraiga en su realidad material, en sus formas específicas de interacción con el medio ambiente. En la medida en que hay una división del trabajo y una distribución de la propiedad y el poder en función del género y la clase (o la casta o la raza), estos estructuran las interacciones de las personas con la naturaleza y, en consecuencia, los efectos del cambio ecológico sobre las personas y sus respuestas al mismo. (p. 43)

Otra corriente ecofeminista es la del Ecofeminismo Crítico Ilustrado. Alicia Puleo (2008) dice que este debe “reivindicar la igualdad y la autonomía de las mujeres, aceptar con prudencia los beneficios de la ciencia y la técnica, fomentar la universalización de los valores de la ética del cuidado hacia los humanos y la naturaleza” (p. 42). Respecto a esta corriente, considero importante ver que la ciencia y la técnica ha estado, en algunas ocasiones, a favor del racismo y el colonialismo, por lo cual, esa mirada crítica debe también ser crítica para otros tipos de opresión.¹³

En Latinoamérica existen feminismos como el latinoamericano y el comunitario, que denuncian y teorizan sobre la relación entre las violencias contra las mujeres y la destrucción de la naturaleza. Astrid Ulloa considera que “los debates aportados por los feminismos latinoamericanos asociados con las resistencias frente a los procesos capitalistas y las dinámicas neoliberales sobre

¹³ “Durante la segunda mitad del siglo XIX, y en los países más civilizados de «occidente», el más descarnado racismo sobre los pueblos de origen no europeo, lejos de considerarse una ideología perniciosa, llegó a constituir, para la inmensa mayoría de la población educada –incluso para muchos de aquellos que se mostraban enérgicamente en contra de instituciones como la esclavitud–, el resultado lógico de una verdad demostrada por las ciencias naturales más avanzadas del periodo.” (SANCHEZ ARTEAGA, 2007, p.1)

la naturaleza y los territorios contribuyen a la comprensión de los extractivismos.” (2016, p. 133). En este mismo sentido, Francesca Gargallo (2007) expone que

A lo largo de dos siglos, el feminismo latinoamericano ha forjado una teoría política de las mujeres que, en la última década del siglo XX, ha empezado a deconstruir el racismo de sus preocupaciones centrales, el heterocentrismo de su visión de los cuerpos sexuados en la organización social, y la aceptación supina de categorías de análisis provenientes de los feminismos occidentales. (p. 18)

Los feminismos latinoamericanos y colectivos de mujeres denuncian y enfrentan los proyectos neoliberales y extractivistas en los territorios, ya que hay una estrecha relación entre estos proyectos 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 si se analiza que los que toman las decisiones son sujetos “BBVAh”; es decir, el sujeto blanco, burgués, varón y adulto y heterosexual (OROZCO, 2014).

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 (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 otro lado, Antonella Busconi (2018) menciona que también advierten 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 Conferencia de los Pueblos sobre Cambio Climático*¹⁴. Una de las ideas expuestas en este pronunciamiento fue que la depredación de la tierra es una actividad del neocolonialismo, capitalismo y sus instituciones como el Banco Mundial y que 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 da 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).

Otra de las comprensiones que plantea el Feminismo Comunitario XinKa, y aludiendo a Lorena Cabnal (2010), es que no se puede concebir este cuerpo de mujer, sin un espacio en la tierra que dignifique la propia existencia y promueva una vida en plenitud, por ello es preciso pensar en dos territorios, el territorio tierra y la comprensión del cuerpo como territorio, y de la relación del territorio-cuerpo y territorio-tierra naturaleza.

¹⁴ Intervención en la Cumbre de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra que sedesarrolló en Cochabamba en el 2010

La idea anterior comprende que para des-patriarcalizar el territorio-naturaleza es necesario des-patriarcalizar el territorio-cuerpo, ya que este es el primer territorio por habitar por cada ser humano, para lo anterior es preciso recuperar consciente nuestro territorio-cuerpo, nuestro primer territorio a habitar, siendo este un acto político emancipador y feminista siguiendo las premisas de “lo personal es político”, “lo que no se nombra no existe” (CABNAL, 2010).

Lo anterior, nos invita a ser reflexivas, reflexives y reflexivos sobre algunos planteamientos de los ecofeminismos, para no reproducir ideas esencialista, racistas o machistas. Sin embargo, más allá de ver sus diferencias, los ecofeminismos y feminismos latinoamericanos y comunitarios coinciden en la crítica a las interrelaciones de dominación y explotación hacia las mujeres y la naturaleza; por ende, hace una crítica al capitalismo, el neoliberalismo, extractivismo y patriarcado y a la relación que se da entre estos, es decir, es lectura desde unas epistemologías, teorías y perspectivas feministas y de género.

A partir de lo anteriormente expuesto y de acuerdo con los hallazgos de la búsqueda bibliográfica realizada, se encuentra poco publicado acerca de corrientes de educación ambiental feministas. Esto puede significar que pocas discusiones están articulando a la educación ambiental las teorías y epistemologías construidas los feminismos, ecofeminismos y feminismos comunitarios. Por lo cual cabe preguntarse: ¿qué tanto de estas discusiones se entretrejen e hilan a la educación ambiental, tanto en el ámbito formal como en el no formal, tanto en las instituciones como en las comunidades?, ¿qué tanto se discute en la formación de docentes, en la formación de educadores y educadoras ambientales sobre feminismos, perspectivas de género y estudios decoloniales?

REPENSANDO LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA

Cómo pudimos ver en los apartados anteriores, las epistemologías, teorías y movimientos feministas, ecofeministas, feminismos decoloniales, latinoamericanos y comunitarios brindan un amplio estudio para cuestionar y superar una educación ambiental androcéntrica occidental. Por ello, desde las

epistemologías feministas promueven una construcción propia de epistemologías feministas del sur para nuestras comunidades y territorios del Abya Yala, esto permitirá construir epistemologías anticolonialistas, antipatriarcales y anticapitalistas. Analizar, deconstruir y replantear las teorías y prácticas de la educación ambiental androcéntrica occidental es fundamental para no reproducir sesgos y estereotipos de género, machismos, 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 cíclope¹⁵, como lo explica Raquel Güereca (2016).

Los feminismos del sur y las mujeres en sus diferentes territorios, movimientos, colectivas, espacios y tiempos, y con sus diferentes opresiones, necesidades y problemas, han consolidado colectivamente categorías teóricas importantes y fundamentales que deben ser transversalizadas, articuladas y desarrolladas en todas las ciencias, campos investigativos y de acción, y en este caso según mi interés en la educación ambiental. Categorías como sistema sexo-género y patriarcado y colonialidad, permiten analizar los sesgos y estereotipos de género, de clase y de raza que no solo se asocia a las mujeres, hombres y personas LGTBI¹⁶, sino que también atraviesan las epistemologías, teorías y metodologías; por ejemplo, asumir que la racionalidad es masculina y la emocionalidad femenina, o que la cultura está más ligada a los hombres y la

¹⁵ “Una de las consecuencias del patriarcado en las academias es el androcentrismo; el cual se refiere a la sobregeneralización de la experiencia masculina como experiencia de lo humano, y se toma como modelo o unidad de medida a lo masculino sin considerar las características propias de las mujeres, por lo que siempre aparecemos como inferiores o carentes. (Bartra, 2002; Castañeda, 2008; Blazquez, 2010) que tiende a reproducir el punto de vista masculino en la ciencia (Harding, Sandra 1996 y 2002). Así, por ejemplo, se usa en la escritura científica el término hombre como sinónimo de persona o de humanidad. Rescato, como metáfora, la figura griega de los cíclopes. 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”. (TORRES, 2016, p.4)

¹⁶ Sigla para representar a la comunidad de personas que se identifican con diversas sexualidades diferentes a la cis-heterosexual. En este caso corresponde a Lesbianas, Gay Transexuales, Bisexuales, sin embargo, también abarcan Transgéneros, Travestis, Intersexuales, No binarios, Queer, entre otras.

naturaleza más a las mujeres, o que ciertas profesiones son masculinas y otras femeninas. Otras categorías o conceptos también son pertinentes de analizar, como el techo de cristal¹⁷, la interseccionalidad, el sexismo¹⁸, el binarismo¹⁹, el androcentrismo²⁰, la ginopia, la misoginia²¹, etc. Categorías propuestas por Margrit Eichler (1997) y desarrolladas por las metodologías feministas que permiten analizar, deconstruir y proponer teorías, metodologías, prácticas y políticas para una educación ambiental que no solo sea anticapitalista, sino también antipatriarcal.

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?, ¿la educación ambiental reconoce las epistemologías, teorías y metodologías de los feminismos del sur como legítimas y válidas?, ¿cómo se concibe el aporte de las mujeres académicas, investigadoras, comunitarias, campesinas, trabajadoras de la tierra,

¹⁷ Para Lourdes Rius Existe el llamado "Techo de cristal" para las mujeres, esto es, un nivel que no pueden sobrepasar debido a una socialización que las impulsa en otra dirección, con consecuencias que se reflejan en el menor ascenso en la categorización académica, la superación, así como en el acceso a puestos de toma de decisión en el ámbito científico." (2012, p. 102)

¹⁸ Patricia Castañeda Salgado (2008), menciona que el sexismo en la ciencia es la develación del carácter generizado que tiene, pues el simbolismo de género es el referente básico por el cual se atribuyen características femeninas o masculinas a las ciencias, por ejemplo al concebir unas ciencias duras y otras blandas, o mencionar ideas seminales o la penetración del argumento, además, dice la autora, incluso en la reflexión científica las mujeres y lo femenino se sexualiza más que a los hombres y a lo masculino

¹⁹ Patricia Castañeda Salgado 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." (2008, p. 25)

²⁰ Maria Luis Femenias, menciona que Margrit Eichler hace las primeras discusiones sobre los tipos de sexismo, y menciona que para esta autora el androcentrismo "se aprecia como una forma de percibir el mundo desde la exclusiva perspectiva del varón. [...] La palabra androcentrismo se refiere a la práctica, consciente o no, de conceder a los varones y/o a su punto de vista una posición central y "objetiva" en el mundo, las sociedades, la cultura y la historia. (2019, p. 47). Luciano Fabbrì expone "que cuando hablamos de androcentrismo, no solo aludimos al sexismo, sino a su articulación con el racismo, el clasismo y el colonialismo (hombre blanco, heterosexual, burgués y occidental como centro)." (2014, p. 99)

²¹ Maria Luisa Femenias explica lo que es la ginopia y la misoginia desde el punto de vista de Margrit Eichler, ella dice: "por otra parte, el término ginopia según lo define Eichler, es la invisibilidad de las mujeres, ya sea en la historia, en estadísticas, en los museos, etc. Si bien esta invisibilidad está extendida, el término no ha gozado de difusión en nuestro medio. (2019, p. 48)

etc. en la educación ambiental?, ¿cómo se reconoce y qué se hace para desde la educación ambiental, ya sea en la academia o en las comunidades, abolir el sistema de la modernidad colonial-patriarcal?, ¿cómo se analiza la colonialidad de género en la educación ambiental?

Siendo mi interés la educación ambiental crítica, me pregunto: ¿la educación ambiental crítica hace la relación, en su teoría y práctica, que desde los feminismos latinoamericanos y comunitarios se ha denunciado sobre la relación patriarcado-capitalismo?, ¿cuáles son los roles que desde la educación ambiental se desarrollan y proponen los educadores y las educadoras ambientales?, ¿estos roles están atravesados por estereotipos de género, sexo, clase y raza?, ¿cómo analiza, denuncia y comprende la educación ambiental las problemáticas, necesidades y denuncias que hacen las mujeres en territorios y en comunidades donde hay conflictos socioambientales?, ¿cómo dialoga la educación ambiental crítica con la emocionalidad?, ¿cómo comprende la racionalidad?, ¿cómo comprende el dualismo racionalidad/emocionalidad?, ¿qué autoras y autores se leen; vemos con igualdad epistémica y teórica la aportación de las mujeres u otras identidades a la de los hombres en la educación ambiental?, ¿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, extractivismos?, ¿cómo analiza la educación ambiental crítica los conflictos socioambientales?, ¿los analiza comprendiendo los estereotipos y violencia de género?, ¿las metodologías que se usan contemplan una perspectiva feminista y de género crítica?, ¿comprendemos la relación histórica, social, cultural y económica entre el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo?, ¿a quién emancipa y empodera la educación ambiental, están las mujeres racializadas y empobrecidas contempladas en esto?, ¿las comprende como sujetas políticas?, ¿reproduce la educación ambiental, la idea de las mujeres como sanadoras y cuidadoras de la naturaleza?, ¿analiza el dualismo opresivo patriarcal que se hace entre mujeres y naturaleza?, ¿se cuestiona a sí misma si es androcéntrica?, ¿la educación ambiental crítica se cuestiona a sí misma, si reproduce el patriarcado y la modernidad colonial?

CONCLUSIONES

Las reflexiones desarrolladas en los anteriores apartados pretenden evidenciar la necesidad de cuestionar, discutir, enriquecer e impulsar los postulados de la educación ambiental en su vertiente más crítica hacia los estudios, las teorías y epistemologías feministas, y en especial hacia los feminismos decoloniales y del sur. Si bien varias autoras y autores, como Marta Tristão (2016), Anne Kassiadou, (2018), Luciana Barrozo y Celso Sanches, (2015), entre otras, otras y otros en Brasil, vienen haciendo un trabajo significativo sobre una educación ambiental crítica en diálogos con los estudios poscoloniales, decoloniales y algunas ideas de género, es inaplazable abordar la EAC desde un análisis significativo a las epistemologías feministas y feminismos decoloniales y del sur, el patriarcado como sistema de opresión se relaciona y se sustenta junto con la colonialidad y el capitalismo, opresiones que se entrelazan y se autosustentan en la modernidad. Comprender lo anterior nos lleva a pensar que la educación en general, la educación ambiental crítica y las prácticas de los, las y les educadores está atravesada por estos sesgos que debemos de deconstruir. Junto con los análisis críticos al capitalismo, al neoliberalismo y a la modernidad colonial, también debemos hacer autocrítica para identificar los sesgos androcéntricos que podemos estar reproduciendo en las discusiones y en la praxis de la EAC.

Para lo anterior, propongo encaminar las discusiones y la praxis de la educación en general y de la EAC con relación a las categorías que han construido los feminismos del sur, como la colonialidad de género que nos presenta María Lugones, desde el feminismo decolonial, o el entronque patriarcal y los Territorios cuerpo y Territorios tierra de Lorena Cabnal, desde los feminismos comunitarios. Esto permitirá, por ejemplo, analizar cómo en los conflictos juega el sexo-género/raza/clase, identificar cuáles son los roles de género que se reproducen y legitiman específicamente en comunidades con conflictos socioambientales²², cuáles son las comprensiones sexistas que atraviesan esas lecturas de dichos conflictos, analizar el impacto de invisibilizar el subtexto de sexo-género en la EAC.

Por otro lado, siendo la EAC un campo interdisciplinar identificar y analizar los sexismos ligados a los conocimientos y a las disciplinas que están en diálogo con la EAC, analizar las categorías que se manejan, comprender el subtexto de sexo-género que hay detrás en categorías como naturaleza, Pachamama, conflicto, cultura, etc., es fundamental para no reproducir y legitimar discursos y epistemes con violencias simbólicas que en últimas afectan a unas y a unos cuantos. Además, comprenderlas desde la relación clase/raza/género/sexo en contextos específicos es ineludible, esto sin defender categorías primarias o centrales jerárquicas de opresión, pues todo va a depender del lugar-tiempo-territorio-cuerpo-tierra desde dónde se habla, se analiza y se actúa. Esto, con el propósito de no seguir reproduciendo una educación androcéntrica, aunque crítica de la modernidad colonial, el capitalismo y neoliberalismo.

Si se comprende que la EAC establece y discute la relación entre lo individual y lo colectivo, es preciso analizar esto con el lema de *“lo es personal es político”*, frase reconocida a Kate Millet, y, por lo tanto, sí lo individual y lo colectivo se piensan en una relación política, es menester preguntarse como esos machismos instaurados en lo personal - individual afecta lo colectivo, por ejemplo en un conflicto socioambiental, y aquí aclaro, no cualquier colectivo, sino al grupo de mujeres, personas LGTBI, y personas racializadas que no se incluyen dentro de los privilegios que tienen los BBVAh²³. En este sentido se requiere la interpelación a un sistema de valores androcéntrico colonial y a las intersubjetividades y subjetividades de todos, todas y todes, una interpelación que cuestione los comportamientos machistas y racistas que atraviesan nuestro ser. Para ello es fundamental conseguir identificar los prejuicios y estereotipos machistas que continuamente legitimamos y reproducimos en nuestras vidas, con nosotras, nosotros y nosotres mismos, con nuestras familias y amistades, en nuestro espacios laborales, académicos e investigativos.

²² Sabemos que no todos, todas y todes son responsables de los conflictos socioambientales y de la destrucción de las comunidades y los ecosistemas, y que no todos, todas y todes se ven afectados de la misma manera, no solo por cuestiones de clase, sino también de raza, sexo, género, pensar en estas diferenciaciones propendría a una lectura más justa de dichos conflictos.

²³ Es decir, el sujeto blanco, burgués, varón y adulto y heterosexual (OROZCO, 2014).

Hacernos preguntas personales como: ¿nos reímos y hacemos chistes racistas y machistas en familia, con amistades, en el aula de clase?, ¿hacemos comentarios y juicios machistas y racistas con amistades, en el aula de clase, en comunidades, en investigaciones?, ¿tenemos prejuicios y sesgos de estereotipos de género, sexo, raza y clase para analizar los datos de una investigación?, ¿hacen mansplaining²⁴, maninterrupting²⁵ y bropropriating²⁶, entre otros micromachismos con las mujeres con las que comparten espacios y tiempos?, ¿los varones que hacen educación ambiental cuestionan los ejercicios de su masculinidad hegemónica?, ¿las mujeres que hacemos educación ambiental competimos entre nosotras o establecemos lazos de sororidad?

Como idea de cierre, considero inaplazable e ineludible empezar a caminar hacia la construcción de una educación ambiental feminista y decolonial, que pueda posicionarse anticapitalista, anticolonialista y antipatriarcal.

REFERENCIAL TEÓRICO

AGARWAL, Bina. El debate sobre las relaciones entre género y ecología: conclusiones desde la India. **Mientras Tanto**, Delhi, v., n. 65, p. 37-59, abr. 1996.

BARROZO, Luciana Aranda; SÁNCHEZ, Celso. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, INTERCULTURALIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL ENTRELACANDO POSSIBILIDADES. In: EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Não use números Romanos ou letras, use somente números Árabicos., 2015, Rio de Janeiro. **ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

AMBIENTAL: A avaliação da Década da Educação para o Desenvolvimento

²⁴ “Del inglés “man” (hombre) y “explaining” (explicar). Se refiere a aquellas prácticas en las que un sujeto varón se dedica a explicarle a una mujer, un concepto obvio, como si no fuese capaz de comprenderlo por ella misma o considerando que se lo tiene que explicar de forma paternalista como si fuera una niña. Se basa en suposiciones sexistas que dan por sentado que la capacidad intelectual y la cultural de un hombre es generalmente mayor que la de las mujeres.” (FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ASISTENCIA A VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL Y DE GÉNERO, 2017)

²⁵ “Del inglés “man” (hombre) y “interrupt” (interrumpir). Este término describe el comportamiento machista que consiste en interrumpir a las mujeres cuando están hablando por razón de su género. Se fundamenta en la creencia de que las mujeres no tienen tanto conocimiento y/o cultura como los varones y que por lo tanto resulta más interesante o relevante los aportes de un hombre.” (FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ASISTENCIA A VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL Y DE GÉNERO, 2017)

²⁶ “Del inglés “bro” (diminutivo de brother que significa hermano, colega) y “appropriating” (apropiarse). Se trata de la práctica por la que los hombres se llevan el mérito por logros de mujeres.” (FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ASISTENCIA A VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL Y DE GÉNERO, 2017)

Sustentável e perspectivas futuras. Rio de Janeiro: Unirio, Ufrj e Ufrj, 2015. p. 1-12.

BUSCONI, Antonella. Cuerpo y territorio: una aproximación al activismo ecofeminista en América Latina. **Anuario En Relaciones Internacionales**, La Plata, v. 2018, n. 1, p. 1-10, jun. 2018.

CHAVERO-TAPIA, Reina María De Los Ángeles. El amor romántico y sus consecuencias en la vida de las mujeres. **Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3**, v. 6, n. 11, 5 ene. 2019.

COLECTIVO MIRADAS CRÍTICAS DEL TERRITORIO DESDE EL FEMINISMO. **(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. 2017.

CUMES, Aura. LA DUALIDAD COMPLEMENTARIA Y EL POPOL VUJ PATRIARCADO, CAPITALISMO Y DESPOJO. **Revista de La Universidad de México**, Ciudad de México, n. 871, p. 18-25, abr. 2021.

DAVIS, Angela. *Mujeres, raza y clase*. Vol. 30. Ediciones Akal. 2005.

EICHLER, Margrit. Feminist Methodology. **Current Sociology**, [S.L.], v. 45, n. 2, p. 9-36, abr. 1997. SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.1177/001139297045002003>.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, Distrito Federal, México, v. 184, p. 7-12, abr. 2014.

FABBRI, Luciano. Desprendimiento Androcéntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones. **Universitas Humanística**, [S. l.], v. 78, n. 78, 2014.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ASISTENCIA A VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL Y DE GÉNERO (org.). **Micromachismos: términos nuevos para prácticas antiguas. Términos nuevos para prácticas antiguas.** 2017. Disponible em: <http://stopviolenciasexual.org/micromachismos-terminos-nuevos-practicas-antiguas/>. Acceso em: 19 jan. 2021.

FEDERICI, Silvia. **El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo.** Madrid: Traficantes de Sueños, 2018.

FEMENIAS, María Luisa. **Itinerarios de teoría feminista y de género: algunas cuestiones histórico-conceptuales.** Buenos Aires: Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2019. 154 p.

GARGALLO, Francesca. Feminismo Latinoamericano. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v. 12, n. 28, p. 17-34, jun. 2007. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13167012007000100003&lng=es&nrm=iso. Acceso em 30 jan 2021.

GARGALLO, Francesca. **Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América.** Ciudad de México: Editorial Corte y Confección, 2014.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Philippe Pomier

Layrargues. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

KASSIADOU, Anne. Educação ambiental crítica e decolonial: reflexões a partir do pensamento decolonial latino-americano. In: KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel Renaud; STORTTI, Marcelo Aranda; COSTA, Rafael Nogueira (org.). **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Nupem, 2018. p. 25-42.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI ENCONTRO "PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Ponencia**. Ribeirão Preto: A Pesquisa em Educação Ambiental e A Pós-Graduação no Brasil, 2011. p. 1-16.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: BRASIL. Philippe Pomier Layrargues. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 53-71, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL. Philippe Pomier Layrargues. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/08/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial. **La Manzana de La Discordia**, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 105-119, 18 mar. 2011. Universidad del Valle. <http://dx.doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>.

MAFFÍA, Diana. Género y políticas públicas en ciencia y tecnología. In: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima Flores; EVERARDO, Maribel Ríos. **Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales**. Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias En Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investi, 2012. p. 1-407. Disponível em: <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Investigacion%20Feminista.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

NOGALES, Helena Katherina. Colonialidad de la naturaleza y de la mujer frente a un planeta que se agota. **Ecología Política**, [s. l.], v. 2017, n. 54, p. 8-11, dez. 2017. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44645630>. Acesso em: 21 nov. 2020.

OROZCO, Amaia Pérez. **Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida**. 4. ed. Madrid: Traficantes de Sueños, 2019.

PÉREZ, Elena Martínez. Los ecofeminismos como vanguardia en la interseccionalidad feminista. **Géneros**, Colima, v. 24, n. 21, p. 133-150, ago. 2017.

PÉREZ, Moira. Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. **Revista de Estudios y Políticas de Género**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 81-98, abr. 2019. Disponible em: <https://www.aacademica.org/moira.perez/57>. Acceso em: 21 nov. 2020.

PULEO, Alicia H. Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. **Isegoría**, [S.L.], n. 38, p. 39-59, 30 jun. 2008. Editorial CSIC. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.402>.

RIUS, Lourdes Fernández. Género y Ciencia: Entre la tradición y la transgresión. In: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima Flores; EVERARDO, Maribel Ríos. **Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales**. Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias En Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigación, 2012. p. 1-407.

RODRÍGUEZ, Marta Pascual; LÓPEZ, Yayo Herrero. Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. **Cip-Ecosocial. Boletín Ecos**, [s. l.], v. 10, p. 1-3, mar. 2010.

SALGADO, Martha Patricia Castañeda. **Metodología de la Investigación en Feminista**. Antigua Guatemala: Centro de Interdisciplinarias En Ciencias y Humanidades (CEIHC), 2008.

SANCHEZ ARTEAGA, Juan Manuel. La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX. **Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.**, Madrid, v. 27, n. 2, p. 111-126, 2007.

SAUVÉ, Lucie. Una cartografía de la educación ambiental. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**, Porto Alegre, p. 17-44, 2004.

SERRET, Estela. Hacia una redefinición de identidad de género. **Géneros**, Colima, v. 18, n. 9, p. 71-97, ago. 2011.

TORRES, Raquel Güereca. Revolución feminista de la sociología: Apuntes para una Metodología de la Visibilidad. In: XI CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIAS TECNOLOGÍA Y GÉNERO, 11., 2016, San José. **Ponencia**. San José: Universidad de Costa Rica, 2016. p. 1-29.

TRISTÃO, M. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], p. 28-49, 2016. DOI: 10.14295/remea.v0i0.5958.

ULLOA, Astrid. Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. **Nómadas**, Bogotá, n. 45, p. 123-139, Dec. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINARIO "INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL", 1., 2009, La Paz. **Ponencia**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 1-18.