

Sesgos androcéntricos en la educación ambiental crítica y decolonial: una lectura feminista

Androcentric biases in critical and decolonial environmental education: A feminist reading

Mara Karidy Polanco Zuleta

marakaridy@gmail.com

Universidad Federal de Santa Catarina

Recibido: 17/04/2025 Aceptado: 30/07/2025

Palabras clave: Educación ambiental, educación ambiental crítica, feminismos, sesgos androcéntricos, patriarcado.

Keywords: Environmental education, critical environmental education, feminism, androcentric biases, patriarchy.

Resumen

Este artículo analiza críticamente los fundamentos de la educación ambiental crítica (EAC) y la educación ambiental decolonial (EAD) desde una perspectiva feminista del sur. A partir de una revisión documental cualitativa de diez textos representativos del campo, se identificaron seis sesgos androcéntricos que operan como silencios epistémicos incluso en discursos transformadores: dicotomías sin subtexto de género, vínculo naturaleza-ser humano, uso acrítico del Sumak Kawsay, invisibilización del trabajo de cuidados, omisión de la colonialidad del género y exclusión del patriarcado como estructura de poder. A través de una lectura de revisión, desde los feminismos decoloniales, afrodescendientes, marxistas y comunitarios se proponen enunciaciones que amplían los marcos interpretativos de la educación ambiental. Este trabajo no solo denuncia lo que ha sido omitido, sino que plantea una educación ambiental decolonial y feminista (EADF) como horizonte epistémico, político y pedagógico que reconozca la pluralidad de cuerpos, saberes y territorios históricamente excluidos.

Abstract

This article critically analyzes the foundations of Critical Environmental Education (CEE) and Decolonial Environmental Education (DEE) from a Southern feminist perspective. Based on a qualitative documentary review of ten representative texts from the field, six androcentric biases were identified that operate as epistemic silences even in transformative discourses: dichotomies without gender subtext, the nature-human connection, the uncritical use of Sumak Kawsay, the invisibility of care work, the omission of the coloniality of gender, and the exclusion of patriarchy as a power structure. Through a revisited



reading, we propose announcements from decolonial, Black, Marxist, and community feminisms that broaden the interpretive frameworks of environmental education. This work not only denounces what has been omitted, but also proposes a Decolonial and Feminist Environmental Education (DEFE) as an epistemic, political, and pedagogical horizon that recognizes the plurality of historically excluded bodies, knowledge, and territories.

Introducción

Lo que no se nombra también educa. *Silencios estructurales en la educación ambiental*

Los silencios también hablan. Y en el campo de la educación ambiental (EA) sus silencios a menudo gritan. A través de ciertas omisiones o ceguera epistémica algunas propuestas pedagógicas que se enuncian como críticas y transformadoras al final solo perpetúan viejas estructuras de poder. Esta investigación parte de una tesis doctoral (Polanco-Zuleta, 2023) en la que se analizaron de manera crítica los fundamentos de la educación ambiental crítica (EAC) y la educación ambiental decolonial (EAD), revelando que incluso en estas corrientes se reproducen sesgos androcéntricos estructurales que afectan tanto a la teoría como a la práctica educativa.

Aunque ambas corrientes han contribuido al debate sobre las causas profundas de la crisis socioambiental, en particular el capitalismo, la lógica del desarrollo moderno y la colonialidad del saber y del poder han silenciado otras formas de opresión que también atraviesan los conflictos socioambientales: el patriarcado, la heteronorma, la desvalorización del trabajo de reproducción de la vida, entre otras. Estos sesgos, que se expresan tanto en las categorías de análisis como en quienes teorizan y practican la educación ambiental, reproducen una mirada parcial del campo y evidencian la urgente necesidad de volver a mirar sus fundamentos de una manera crítica.

Los aportes de los feminismos contrahegemónicos, decoloniales, afrodescendientes, marxistas y comunitarios permiten releer y problematizar estas propuestas desde una perspectiva interseccional y feminista. Su potencia no solo radica en denunciar los silencios de sexo-género, sino también en enunciar categorías teóricas, éticas y políticas que pueden ampliar y complejizar los marcos desde los que se piensa la educación ambiental.

Este artículo presenta los hallazgos de una revisión documental cualitativa de diez textos clave de EAC y EAD, analizados con el software Atlas.ti, desde una perspectiva feminista crítica del sur. El objetivo es identificar los sesgos androcéntricos presentes en estas producciones a través de una lectura que parte de la denuncia, pero que también propone y enuncia elementos para la construcción de una Educación Ambiental Decolonial y Feminista (EADF).

La pregunta que guía este estudio es ¿en la educación ambiental crítica y decolonial, cómo se expresa el androcentrismo desde las perspectivas de los feminismos decoloniales, marxista, afrodescendiente y comunitario? En consecuencia, el propósito de este artículo es contribuir al debate sobre la necesidad de una EADF que integre una crítica profunda a la matriz de poder colonial-capitalista-patriarcal, y

que reconozca las epistemologías, experiencias y luchas de quienes históricamente han sido excluidas para incorporarlas en el campo de la educación ambiental.

Referentes teóricos

Fundamentos para pensar una EADF. Tensiones, ausencias y horizontes desde los feminismos del sur

Este apartado presenta los fundamentos teóricos que orientan esta investigación, a partir del diálogo entre la educación ambiental crítica y decolonial y las propuestas de los feminismos contrahegemónicos. Se recuperan sus aportes, pero también se problematizan sus silencios para e construir un horizonte analítico que permita avanzar hacia una EADF.

Educación ambiental crítica y decolonial: fundamentos y vacíos

La EAC surge como una respuesta a los límites de las perspectivas conservacionistas, instrumentalistas y conductistas que dominaron los primeros discursos ambientales. Inspirada en la pedagogía crítica de Paulo Freire, esta corriente busca una comprensión compleja de los conflictos socioambientales y promueve una praxis transformadora que articule educación, emancipación social y justicia ambiental (Loureiro, 2004a, 2004b; Carvalho, 2004; Guimarães, 2004). Desde esta mirada la educación —y por ende la educación ambiental— no es neutral, sino una apuesta política que permita a las comunidades comprender y actuar sobre las estructuras que producen y perpetúan las crisis ecológicas y sociales.

Por su parte, la EAD emerge de manera más reciente como una propuesta situada en los territorios del sur, que incorpora los estudios decoloniales latinoamericanos a los debates ambientales. Esta corriente reconoce que la modernidad, lejos de ser un proceso civilizatorio universal, está profundamente enraizada en la lógica colonial, y que la crisis ambiental no puede comprenderse sin atender a la colonialidad del poder, del saber, del ser y, más recientemente, de la naturaleza (Restrepo, 2020; Tristão, 2016; Kassiadou, 2018; Walsh, 2009).

Si bien la modernidad hegemónica consolidó una matriz colonial-capitalista-patriarcal, autoras como Rivera Cusicanqui (2018) y Alicia Puleo (2011) han mostrado que no fue un proceso homogéneo. La primera propone la existencia de una modernidad *ch'ixi* o indígena, y la segunda reivindica una modernidad ilustrada, cuyo legado emancipatorio nutrió luchas feministas y ambientales occidentales. Reconocer estas modernidades insurgentes permite evitar una lectura monolítica y comprender la modernidad como un campo en disputa.

En este marco, la EAD propone recuperar otras epistemologías y otras formas de entender la vida y el territorio, muchas de ellas invisibilizadas por el pensamiento moderno.

Ambos enfoques, el crítico y el decolonial, han significado importantes avances en la discusión pedagógica y política de la educación ambiental. Sin embargo, también comparten limitaciones que es necesario enfatizar y cuestionar. En particular, se ha identificado que tanto la EAC como la EAD tienden a reproducir un sujeto epistémico masculino, universal y abstracto, y a despolitizar las categorías de género y sexualidad en

sus análisis. En muchos casos, en la EA se denuncia el capitalismo sin integrar las críticas feministas a la división sexual del trabajo o a la desvalorización del trabajo de cuidados; se cuestiona la colonialidad sin abordar la colonialidad del género; y se reivindican cosmovisiones originarias sin considerar los patriarcados ancestrales o el entronque patriarcal (Polanco-Zuleta, 2023).

Desde esta perspectiva, resulta urgente ampliar los marcos analíticos de la EAC y la EAD para incorporar lecturas interseccionales, feministas y decoloniales que permitan una crítica más compleja y encarnada de las múltiples violencias que atraviesan los cuerpos y los territorios. Esta necesidad de revisión da lugar a las propuestas de una EADF que no solo denuncie los sistemas de opresión que sostienen la crisis civilizatoria, sino que también anuncie otras formas de habitar, conocer, cuidar y educar desde los márgenes, los bordes y los cuerpos silenciados.

Crítica al androcentrismo desde los feminismos

Una de las críticas más sólidas y persistentes que han formulado los feminismos a las ciencias y las epistemologías modernas es la denuncia del androcentrismo como dispositivo estructural de exclusión. Desde una perspectiva feminista, el androcentrismo no se limita a una cuestión de representación de género, sino que constituye un mecanismo epistémico de jerarquización y exclusión que ha situado a los hombres —y de manera más específica, al sujeto masculino, blanco, burgués, heterosexual y occidental— en el centro del saber, la ciencia y la construcción de mundo.

Patricia Castañeda (2008) ha señalado que el androcentrismo opera tanto de manera explícita como implícita: a veces mediante afirmaciones directas, como cuando se habla de “el hombre” como sinónimo de humanidad, y otras veces a través de expresiones en principio neutras, como “la ciencia” o “el conocimiento”, que en los hechos homologan la experiencia humana a la experiencia masculina. Este sesgo no solo distorsiona las interpretaciones científicas y educativas, sino que además silencia otros cuerpos y otras formas de conocer y de sentir que no se ajustan al modelo hegemónico.

Espinosa-Miñoso (2014, 2019) profundiza esta crítica al mostrar que el feminismo hegemónico occidental también ha reproducido formas de androcentrismo en tanto que coloca al género como única categoría de análisis y construye una categoría de mujer blanca, europea y de clase media como sujeto universal de enunciación. Desde su propuesta feminista decolonial, Espinosa plantea que no se puede hablar de opresión de género sin hablar al mismo tiempo de racismo, de colonialidad y de explotación de clase. Su trabajo propone un descentramiento radical de la mirada para recuperar los saberes, memorias y prácticas de las mujeres indígenas, afrodescendientes y subalternas de Abya Yala, cuyos aportes han sido invisibilizados de forma sistemática tanto en el feminismo como en el pensamiento crítico.

Desde una línea convergente, Lugones (2008, 2011) introduce el concepto de colonialidad del género para explicar cómo el sistema moderno/colonial no solo impuso una clasificación racial del mundo, sino que también organizó las relaciones sociales en términos de un orden de género binario, heterosexual y jerárquico que no era propio de muchos pueblos originarios. Para Lugones, el género tal como hoy lo

entendemos es una invención colonial que fue impuesta con violencia para controlar cuerpos, sexualidades, relaciones y formas de reproducción, a la par que se consolidaban el capitalismo y la modernidad.

Si bien esta fue la conceptualización hegemónica producida por la modernidad occidental, es importante reconocer que este periodo fue conceptualmente heterogéneo. Junto a discursos patriarcales y binarios convivieron voces feministas e ilustradas, como las Mary Wollstonecraft y Olympe de Gouges, que cuestionaron las jerarquías de género dentro del proyecto moderno europeo. No obstante, estas críticas se inscribieron en los marcos coloniales de su tiempo y no interpellaron la deshumanización que pesaba sobre las mujeres indígenas, afrodescendientes y colonizadas. Este matiz permite comprender que el género en la modernidad no fue una categoría unívoca, sino un campo atravesado por disputas internas que, incluso con sus límites coloniales, complejizan su lectura exclusivamente homogénea.

Esta reflexión no solo interpela a los feminismos blancos que universalizaron experiencias europeas como si representaran a todas las mujeres, sino también a las ciencias sociales y ambientales que aún operan con categorías “neutras” y así reproducen el mismo orden colonial-patriarcal que dicen cuestionar. Sin reconocer los límites históricos de estas nociones modernas de género, cualquier crítica corre el riesgo de seguir excluyendo a las mujeres indígenas, afrodescendientes y colonizadas del horizonte humano de la propia modernidad.

Desde estas perspectivas, el androcentrismo es un eje estructurante de la matriz de poder colonial-capitalista-patriarcal. En el campo de la educación ambiental esto implica cuestionar quién produce el conocimiento, desde dónde, con qué fines y a quiénes nombra o silencia. El pensamiento androcéntrico ha invisibilizado no solo a las mujeres, sino también a otras formas de vida, otros vínculos con la naturaleza, otros modos de aprender y de enseñar que no se ajustan al paradigma racionalista, productivista y masculino.

Por ello es fundamental analizar la educación ambiental desde los feminismos del sur y con epistemologías del sur, para dejar de reproducir una educación ambiental occidental con una mirada parcial. A partir de esta revisión se recupera de manera crítica la noción de “mirada cíclope”, elaborada a partir de las reflexiones de Moreno (1999) y Güereca Torres (2016), quienes utilizan la metáfora del ser mitológico de un solo ojo para describir cómo la ciencia moderna, y por extensión las ciencias sociales y ambientales, han construido visiones unilaterales, centradas en la perspectiva masculina. Esta forma de mirar, al carecer de contraste y pluralidad, ignora de modo sistemático otras experiencias, cuerpos y saberes que no encarna el sujeto universal masculino.

En muchos casos, la educación ambiental crítica ha centrado su análisis solo en el capitalismo, sin integrar de forma estructural otras formas de dominación como el racismo, el patriarcado y la colonialidad. Reconocer esta pluralidad de opresiones y desigualdades es uno de los desafíos más urgentes si se desea apuntar a una EADF que acoja la diversidad de cuerpos, territorios y saberes desde los que también se ha pensado, vivido y defendido la vida.

Estas críticas feministas abren camino a una relectura profunda de los marcos conceptuales de la EAC y la EAD, al mostrar que es imposible hablar de justicia ambiental sin hablar también de justicia epistémica

y de justicia de sexo-género. De ahí la necesidad de incorporar una mirada feminista, decolonial y encarnada que no solo permita identificar los silencios y sesgos, sino también problematizar sus fundamentos, en lugar de reproducirlos desde una pretendida neutralidad. Esta tarea exige reconocer los marcos desde los cuales se produce el conocimiento y preguntarse, como advierten los feminismos del sur, por quién mira, desde dónde y a quién se deja fuera de la escena.

Feminismos contrahegemónicos como marcos analíticos

Desde distintos territorios y experiencias, los feminismos contrahegemónicos han configurado marcos teóricos y políticos que permiten ampliar y complejizar las comprensiones sobre las múltiples opresiones que atraviesan los cuerpos y los territorios. Estas corrientes, entre ellas el feminismo decolonial, el feminismo afrodescendiente, el feminismo marxista y el feminismo comunitario, no solo denuncian las exclusiones de género, sino que articulan la crítica a sistemas de poder entrelazados como el racismo, la colonialidad, el capitalismo, la heteronorma y el eurocentrismo. En el contexto de este artículo se retoman como herramientas analíticas claves para repensar los fundamentos de la educación ambiental crítica y decolonial, y para proponer un horizonte de transformación hacia una EADF.

A partir del trabajo de autoras como María Lugones y Yuderkys Espinosa-Miñoso, el feminismo decolonial ha sido enfático en señalar los límites del feminismo occidental, en tanto que cuestiona su tendencia a universalizar la experiencia de mujeres blancas, burguesas y heterosexuales y despolitiza la raza y la colonialidad como estructuras históricas de opresión. Espinosa-Miñoso (2019) advierte que este feminismo tiende a asumir la categoría de género como un sistema autónomo y universal, sin articularlo con otras dimensiones como el racismo o la colonialidad, lo que reproduce una visión compartimentada de la opresión. A partir de este descentramiento epistémico el feminismo decolonial ha propuesto una crítica estructural a la imposición colonial del sistema sexo-género. Esta corriente advierte que el género, tal como ha sido conceptualizado en la modernidad, no es una categoría universal ni neutra, sino una tecnología colonial de control que se impuso junto con la clasificación racial del mundo. Lugones (2008) nombra este entramado como la colonialidad del género, una dimensión clave del patrón moderno/colonial de poder. Desde esta mirada se cuestiona que muchas propuestas de educación ambiental asuman nociones neutras de sujeto, comunidad o naturaleza, sin reconocer que estas también están atravesadas por relaciones de poder colonial y patriarcal.

El feminismo afrodescendiente ha contribuido con herramientas analíticas imprescindibles como la matriz de dominación (Collins, 2002) y la interseccionalidad (Crenshaw, 1989), que permiten comprender cómo distintas formas de opresión, género, raza, clase, sexualidad y nación se entrecruzan de manera simultánea, generando condiciones diferenciadas de existencia. Estas categorías permiten superar las miradas fragmentadas y esencialistas que han dominado tanto el feminismo occidental como algunos discursos ambientalistas, y abren paso a pensar una educación ambiental que reconozca la pluralidad de experiencias situadas, sobre todo de mujeres racializadas y empobrecidas, que de

manera histórica han sostenido los procesos de cuidado de la vida y defensa del territorio.

A su vez, el feminismo de tradición materialista ha visibilizado la función estructural del trabajo doméstico y de reproducción en el sostenimiento del capitalismo. Su crítica al patriarcado del salario y a la separación entre las esferas de producción y reproducción permite problematizar la forma en que la EAC ha abordado el capitalismo sin atender las lógicas de explotación de los cuerpos feminizados y del trabajo de cuidados. Para Federici (2013), el trabajo reproductivo no es un rezago premoderno, sino una pieza clave en la maquinaria capitalista. Así, resulta insuficiente pensar la sostenibilidad ambiental sin considerar quién sostiene la vida, desde qué cuerpos y en qué condiciones.

Desde esta perspectiva, la crítica feminista marxista revela cómo la invisibilización del trabajo reproductivo permitió al capitalismo organizar un modelo de producción que asigna salario al trabajo masculino, mientras naturaliza el trabajo femenino como gratuito, obligatorio y ligado al amor o al instinto maternal. Este modelo de división sexual del trabajo ha generado una dependencia económica de las mujeres respecto a sus parejas varones y ha sustentado formas persistentes de violencia estructural y doméstica. Analizar cómo la explotación del trabajo feminizado de crianza y de cuidados ha sido fundamental para el sostenimiento del capitalismo permite abrir otra dimensión crítica de los conflictos socioambientales: una que no tan solo se reduce a la degradación de los bienes naturales, sino que también involucra la desvalorización estructural del trabajo (parir, cuidar, criar, cocinar, etc.) que sostiene la vida, dimensión que ha sido invisibilizada a lo largo de la historia.

El feminismo comunitario, impulsado desde las voces de mujeres indígenas como Lorena Cabnal emerge como una crítica situada a las múltiples opresiones que viven las mujeres en los territorios de Abya Yala. Una de sus principales aportaciones es la categoría de entronque patriarcal, que permite nombrar la articulación entre el patriarcado ancestral presente en los pueblos originarios y el patriarcado impuesto por la colonización. Explica que el patriarcado no llegó con la colonia, sino que se articuló a uno ya existente, sostenido en roles, prácticas y valores heredados de una heterocosmogonía originaria, la cual asignaba lugares diferenciados a mujeres y hombres dentro de la comunidad y en su relación con el cosmos (Cabnal, 2010). Esta perspectiva lleva a cuestionar los fundamentos sagrados y no interrogados de muchas cosmovisiones indígenas, preguntándose si esas raíces culturales también han reproducido sistemas de dominación hacia las mujeres: “¿por qué debes manifestar profundo respeto sin cuestionar?, ¿ha sido desde los tiempos de los tiempos, así?” (Cabnal, 2010: 119).

En este marco las feministas comunitarias advierten que categorías como el Sumak Kawsay, aunque formuladas como alternativas al modelo de desarrollo occidental, también pueden reproducir sesgos androcéntricos si no se analizan desde una crítica feminista. Según Cabnal, muchas propuestas de Buen Vivir reivindican la armonía con la Madre Tierra y la espiritualidad comunitaria, pero a la vez sostienen una concepción binaria, heterosexual y normada de la vida y de la naturaleza. Este imaginario se expresa, por ejemplo, en la relación simbólica entre “la Madre Tierra” y “el Padre Sol”, donde se configura

un “matrimonio cósmico” que legitima la feminidad de la naturaleza y la masculinidad de los astros. Esta visión consolida una estructura heterosexual sagrada que no siempre reconoce otras corporalidades, subjetividades o formas de vincularse con el entorno.

Un ejemplo claro de ello es la cosmogonía del pueblo Xinka, donde la heteronorma no solo influye en los cuerpos, sino también en la manera de comprender la vida y la realidad. Según Cabnal (2010), dicha cosmogonía se sustenta en valores como la complementariedad y la dualidad heterosexual como principios sagrados para la armonización de la vida, el equilibrio entre hombres y mujeres, y su vínculo con la naturaleza. Estas concepciones se legitiman a través de prácticas espirituales que reproducen, de manera sagrada, una visión binaria y sexista de la humanidad. Aunque estas cosmovisiones no provienen del pensamiento occidental, también pueden reproducir una heterosexualidad normativa cargada de estereotipos y roles de género, que asignan funciones tanto a las personas como a las formas de concebir la vida y la naturaleza.

Por otro lado, los ecofeminismos críticos han señalado la importancia de dismantelar las dicotomías jerárquicas propias del pensamiento occidental —como cultura/naturaleza, razón/emoción o mente/cuerpo— al considerarlas pares opresivos que sostienen tanto la subordinación de las mujeres como la explotación de la naturaleza. Puleo (2008) sostiene que estas dicotomías tienen un subtexto de género que ha ubicado de manera sistemática a las mujeres del lado de lo natural, lo emocional y lo subordinado, lo cual impide la posibilidad de construir una educación ambiental de verdad justa. Esta crítica es compartida por autoras como Plumwood (1993) y Shiva (1989), quienes argumentan que estos dualismos han legitimado la explotación simultánea de la naturaleza y de los cuerpos feminizados. Por su parte, Nogales (2017) retoma a Ortner (1979) para explicar cómo la asociación histórica entre las funciones reproductivas de las mujeres y las funciones de la naturaleza ha servido como base para su inferiorización simbólica y epistémica, dentro de una lógica jerárquica que reproduce tanto el patriarcado como el extractivismo ambiental. Estas autoras permiten leer en forma crítica los discursos de la EAC y la EAD, que si bien proponen superar la separación sociedad-naturaleza, lo hacen sin cuestionar las lógicas androcéntricas que sostienen esa división y sin tornar visible el papel histórico de las mujeres en los procesos de sostenibilidad de la vida.

En conjunto, estos feminismos contrahegemónicos no solo denuncian los vacíos, silencios y exclusiones de la EAC y la EAD, sino que también proponen categorías, prácticas y horizontes políticos para pensar una educación ambiental que de verdad sea crítica, justa e igualitaria. Constituyen, por tanto, marcos analíticos centrales para avanzar hacia una EADF que no solo analice los conflictos socioambientales desde una dimensión estructural androcéntrica, sino que también se posicione desde una ética feminista, antirracista y decolonial.

Desde estas perspectivas, pensar una EADF no implica añadir nuevas categorías a un campo ya establecido, sino visitar sus fundamentos, interpelar sus silencios y reconfigurar sus preguntas. Se trata de mirar desde otros cuerpos, otras memorias y otras epistemologías aquello que aún no ha sido dicho.

Metodología

Revisitar el campo desde los silencios. Análisis documental con perspectiva feminista

Esta investigación se desarrolló a partir de una revisión documental cualitativa, orientada por un enfoque inductivo, como estrategia metodológica para analizar de manera crítica la educación ambiental crítica (EAC) y la educación ambiental decolonial (EAD). El propósito fue identificar los sesgos androcéntricos presentes en sus fundamentos y prácticas, a partir de la revisión feminista de algunos textos académicos representativos del campo.

El análisis se realizó a partir de diez textos académicos sobre la EAC y la EAD (**ver Anexo 1**), publicadas en revistas o libros del sur de Abya Yala, con el propósito de identificar y caracterizar los sesgos androcéntricos que ahí se reproducen. Los documentos fueron seleccionados en función de los siguientes criterios de inclusión: que en sus títulos, resúmenes o palabras clave estuvieran presentes las expresiones “educación ambiental”, “educación ambiental crítica”, “educación ambiental transformadora” o “educación ambiental desde estudios decoloniales”; que fueran escritos por autoras o autores reconocidos y citados en estos campos; que fueran textos publicados desde el año 2000 o que, aun siendo anteriores, tuvieran una alta recurrencia en las citas del campo; y que estuvieran disponibles de forma gratuita y accesible en medios digitales.

El análisis de los documentos se llevó a cabo con el software *Atlas.ti*, lo que permitió realizar una codificación inductiva de las unidades de significado (citas) y registrar reflexiones analíticas en forma de memos. Estos memos funcionaron como un espacio de pensamiento crítico desde el cual fui configurando y conceptualizando los sesgos androcéntricos presentes en la educación ambiental crítica y decolonial. La codificación se desarrolló mediante lecturas múltiples, reflexivas y minuciosas de cada uno de los diez documentos seleccionados, orientadas por la pregunta crítica sobre cómo opera el androcentrismo, en tanto que sesgo epistémico, en los fundamentos conceptuales y político-pedagógicos de la educación ambiental.

A partir de la codificación se construyeron redes conceptuales que vincularon los códigos emergentes con las dimensiones teóricas del estudio. En total se generaron 408 citas, 432 códigos, 62 grupos temáticos y 19 memos, de los cuales se seleccionaron cinco grupos de códigos (modernidad/colonialidad-colonialismo, capitalismo, racismo, etnia-cosmovisiones-interculturalidad y patriarcado-sexo-género) y seis memos para estructurar el análisis final. Si bien durante la codificación inductiva los códigos se organizaron en agrupaciones con temáticas amplias, el análisis central se concentró en seis memos analíticos y sus correspondientes citas (**ver Anexo 2**), cada uno correspondiente a un tipo de sesgo androcéntrico identificado.

Como parte del proceso de análisis, los seis memos permitieron registrar reflexiones críticas que ayudaron a analizar y a profundizar en la identificación de los silencios, omisiones o enfoques sesgados presentes en los textos revisados. A continuación, se describen los sesgos androcéntricos identificados:



- **Las dicotomías en la EA:** vinculó citas en las que se discutían y se proponía superar dicotomías jerárquicas, excluyentes o complementarias, sin analizar el subtexto de género que las sostiene, aspecto abordado con frecuencia por los feminismos críticos.
- **La crítica al capitalismo en la EA:** reunió fragmentos que desarrollaban ideas en torno a la producción de capital y mano de obra, pero desde una perspectiva androcéntrica, sin considerar el trabajo de reproducción, los cuidados ni los aportes de autoras y teóricas feministas como Silvia Federici.
- **La crítica a la colonialidad en la EA:** agrupó citas que reflexionaban sobre la modernidad/colonialidad y el racismo estructural, pero sin integrar la dimensión sexo-género ni los planteamientos de María Lugones sobre la colonialidad de género.
- **La concepción de naturaleza en la EA:** vinculó citas que proponían reinsertar al ser humano en la naturaleza, pero sin analizar estos planteamientos desde una perspectiva de género, como lo propone Helena Nogales al visibilizar la asociación histórica entre mujeres y actividades de reproducción de la vida.
- **El cambio transformador que propone la EA:** integró ideas que promovían una pedagogía transformadora frente al racismo o el capitalismo, aun cuando omitían el análisis del patriarcado y de la matriz de poder interseccional que propone Patricia Hill Collins.
- **El Sumak Kawsay como referente para sociedad sustentables que propone la EA:** vinculó citas que presentaban esta categoría como propuesta de sociedad justa y sustentable sin considerar sus posibles limitaciones de género, tal como advierten feministas comunitarias como Cabnal, Paredes y Guzmán, quienes proponen una lectura feminista del Buen Vivir.

Cabe aclarar que el objetivo no fue alcanzar afirmaciones universales, sino construir comprensiones contextuales que amplíen las formas de pensar, sentir y hacer educación ambiental desde una perspectiva feminista y decolonial.

El análisis de la revisión documental realizada con Atlas.ti se llevó a cabo desde el horizonte teórico de las epistemologías y teorías feministas decoloniales, marxistas, afrodescendientes y comunitarias, que orientaron tanto el proceso de codificación como la interpretación de los hallazgos. En este sentido se asumió un análisis de carácter revisionista, entendido como un ejercicio de re-pasar, re-leer y re-visar los presupuestos teóricos y prácticos de la EAC y la EAD (Polanco-Zuleta, 2023). Se trató de volver a mirar desde otros ángulos, con los lentes que ofrecen los feminismos del sur, para identificar los silencios y silenciamentos como formas de denuncia dentro de estos enfoques, así como para anunciar y proponer categorías desde las epistemologías feministas que contribuyan a los fundamentos de una educación ambiental decolonial y feminista (EADF).

En esta línea se retoma también la teoría de los silencios de Eni Orlandi, que permite comprender cómo ciertos sentidos no son tan solo omitidos, sino silenciados dentro del discurso de manera activa. Para Orlandi (1998; 2007), el silencio no es solo ausencia de palabras, sino

una forma activa de significación, que estructura, permite o impide la emergencia de ciertos sentidos. Desde esta perspectiva los silencios se convierten en elementos constitutivos del discurso y revelan las formas en que se distribuye el poder simbólico, se legitiman determinadas voces y se excluyen otras. Esta noción fue clave para analizar los silencios implícitos que sostienen el androcentrismo epistémico en los textos seleccionados, mostrando cómo incluso en los discursos críticos persisten formas de silenciamiento que afectan la posibilidad de construir una educación ambiental de verdad transformadora.

En suma, este proceso metodológico no solo implicó un ejercicio técnico de análisis documental, sino también un posicionamiento ético, político y epistémico que reconoce la necesidad de volver a mirar de manera crítica los discursos que se enuncian como transformadores. La combinación de herramientas de análisis inductivo, el uso reflexivo de software cualitativo, la construcción situada de categorías desde la articulación con marcos feministas del sur permitió realizar una lectura profunda y comprometida con la justicia epistémica. Así, el análisis realizado no se limita a una denuncia de las ausencias, sino que también se orienta hacia la construcción de nuevos horizontes para una EADF a partir de las anuncias que emergen desde los feminismos del sur.

Resultados

Denuncias y anuncias para una EADF. Entre lo que se omite y lo que se propone

Este apartado presenta los principales hallazgos del análisis documental. Desde una lectura feminista se identifican seis sesgos androcéntricos que atraviesan los discursos de la educación ambiental crítica y decolonial y que en este trabajo se denuncian. Al mismo tiempo, se recuperan los anuncios que distintos feminismos contrahegemónicos aportan para tensionar, ampliar y reorientar los marcos conceptuales de la educación ambiental hacia horizontes más justos y descolonizadores.

La distinción entre denuncia y anuncia adoptada en este análisis sigue el binomio acuñado por Paulo Freire (1981), entendido como un movimiento crítico y esperanzador entre la lectura de la realidad opresora y la construcción de nuevas posibilidades históricas. Desde este horizonte, la EADF articula ambos gestos para nombrar los sesgos y proyectar alternativas feministas y decoloniales.

Cada uno de los seis memos se estructura como denuncia que visibiliza un sesgo teórico-epistémico, y la anuncia para una educación ambiental de corte feminista y decolonial, entendida como una propuesta transformadora que emerge desde los feminismos decoloniales, marxistas, afrodescendientes, comunitarios y ecologistas.

Este ejercicio no pretende descalificar los textos revisados ni negar sus aportes, sino visibilizar los silencios, omisiones y puntos ciegos que persisten incluso en discursos críticos. La intención es abrir posibilidades de diálogo y construcción colectiva hacia una EADF más justa e igualitaria.¹

¹ Por razones ético-políticas, los documentos citados se identifican mediante un código y pueden consultarse en el anexo adjunto al artículo, así como otras citas iden-

Críticas a las dicotomías sin mirada de género

Uno de los primeros sesgos androcéntricos identificados en los documentos revisados se relaciona con el uso de dicotomías jerárquicas y excluyentes, como sociedad/naturaleza, razón/emoción o mente/cuerpo, sin reconocer el subtexto de género que estas conllevan. Este sesgo apareció en siete citas de distintos textos analizados (**ver Anexo 3**). A continuación, se presentan dos ejemplos representativos:

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. (Tabla 1, cita 1)

[...] entiendo el adjetivo ‘transformador’ [...] como un matiz inserto en el campo libertario de la educación ambiental, en el que se abordan enfoques similares (emancipadores, críticos, populares, ecopedagógicos), que se acercan en la comprensión de la educación y la inserción de nuestra especie en la sociedad. [...] promueve el cuestionamiento de enfoques conductistas, reduccionistas o dualistas en la comprensión de la relación cultura-naturaleza. (Tabla 1, cita 2)

Estas citas reflejan la intención de superar los dualismos modernos desde tradiciones críticas como la dialéctica marxista o la EA libertaria; sin embargo, esta superación se plantea desde un marco androcéntrico que no problematiza cómo estos pares han sido históricamente generizados y racializados. Aunque se cuestionan enfoques reduccionistas, no se interroga la carga simbólica que asocia lo masculino con la razón, la cultura y el sujeto, y lo femenino con la naturaleza, el cuerpo y lo emocional. La ausencia de esta perspectiva feminista reproduce una forma de pensamiento cartesiano que jerarquiza de manera simbólica los pares opuestos, invisibilizando las construcciones de género y raza que los sostienen.

En la mayoría de los textos analizados se reconoce la necesidad de superar dicotomías impuestas por el pensamiento moderno-colonial, pero sin desentrañar las lógicas de género y raza que las sustentan (Lugones, 2018). Estas omisiones revelan un punto ciego epistémico: el pensamiento binario no solo separa, sino que jerarquiza, asignando atributos positivos a lo masculino y negativos a lo femenino (Castañeda, 2008), con lo cual perpetua un orden patriarcal y racista que también atraviesa la epistemología ambiental.

Anuncio. Frente a este sesgo se propone la necesidad epistémica de que la educación ambiental trascienda sus límites actuales y dialogue con las epistemologías feministas. Categorías como androcentrismo, binarismo de género y subtextos de raza y clase deben entretenerse en las ideas, prácticas y sentires de la EA, tanto en su dimensión educativa como ambiental. Esta anuncia demanda incorporar una crítica

tificadas en cada documentos asociadas a cada sesgo. La crítica no se dirige a las autorías particulares, sino a las estructuras epistémicas que atraviesan el campo desde la posición de una EA crítica, decolonial y feminista.

feminista al pensamiento dicotómico que sustenta la matriz colonial-capitalista-patriarcal, para así ampliar los horizontes políticos, éticos y epistemológicos de la EADF (Polanco-Zuleta, 2023).

Crítica al capitalismo que omite el trabajo de las mujeres

En varios de los textos analizados se identificó un sesgo que consiste en criticar el capitalismo sin incorporar la dimensión de género, sobre todo en lo relativo al trabajo reproductivo, doméstico y de cuidados. Este sesgo se identificó en 12 citas del corpus analizado (ver Anexo 3). A continuación, se presentan dos ejemplos representativos:

[...] la importancia de la educación ambiental como espacio para la construcción de una visión crítica del mundo. Los autores se refieren tanto a la forma depredadora que asume el trabajo humano, bajo el modo de producción capitalista, en su relación con la naturaleza, como también a cómo esta forma explotadora se refleja en las relaciones sociales. (Tabla 2, cita 1)

Para nosotros, la educación, y la educación ambiental, tiene que ser entendida de esta forma más concreta. [...]. 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. (Tabla 2, cita 3)

Ambas citas reflejan un diagnóstico crítico del capitalismo y su lógica de explotación, acumulación y ruptura con la vida. Sin embargo, esta crítica no incorpora la crítica feminista a la división sexual del trabajo, ni visibiliza el lugar del trabajo reproductivo y de cuidados en la sostenibilidad de la vida y del propio sistema capitalista. Al hablar del trabajo solo se hace referencia al trabajo asalariado, sin cuestionar las condiciones en que las mujeres han sostenido históricamente los procesos vitales: alimentar, cuidar, criar, sanar, y fungir como soporte físico y emocional de las comunidades.

Como ha señalado Federici (2013), el trabajo doméstico y de cuidados no es un rezago premoderno sino una pieza clave del capitalismo, que de hecho se sostiene por la desvalorización estructural de estas tareas asociadas al cuerpo femenino. Esta omisión en el discurso ambiental crítico refuerza un modelo que analiza el capitalismo como lógica económica, pero no como matriz de poder androcéntrica, sostenida sobre la explotación gratuita del trabajo feminizado. Se mantiene así una ceguera teórica que invisibiliza no solo cuerpos, sino también las formas concretas en que se sostiene la vida.

Anuncio. Desde los feminismos marxistas, y en especial desde la obra de Federici, se ha propuesto una relectura del capitalismo que parta de la centralidad del trabajo de cuidados. Esta mirada exige a la educación ambiental ampliar sus marcos analíticos y que no solo denuncie la degradación de la naturaleza o la explotación laboral debido al capitalismo, sino también visibilice quién sostiene la vida, desde qué cuerpos y en qué condiciones. Incorporar esta crítica implica pensar una pedagogía ambiental que reconozca los cuidados como trabajo, como lucha política y como horizonte de sostenibilidad no patriarcal (Polanco-Zuleta, 2023)

Crítica a la colonialidad sin cuestionar la colonialidad de género

Un quinto sesgo recurrente en los textos analizados es el que critica la modernidad/colonialidad, sus lógicas de dominación, racialización y epistemicidio, pero sin incorporar la categoría de género ni reconocer la articulación entre colonialismo, patriarcado y heteronorma. En este sesgo se identificaron 24 citas (ver Anexo 3). A continuación, se presentan dos citas representativas:

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” (Tabla 3, cita 5)

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. (Tabla 3, cita 13)

Ambas citas expresan con claridad los efectos del colonialismo moderno sobre los saberes y territorios de los pueblos subalternos, pero en ninguno de los textos se critica o cuestiona la colonialidad del género ni se reconoce que el orden colonial impuso también una clasificación sexo-genérica violenta que reorganizó las relaciones sociales y simbólicas de los pueblos. Esta omisión sostiene una lectura incompleta de la matriz de poder, al dejar fuera cómo el género fue colonizado junto con los cuerpos, los saberes y los territorios.

Desde la propuesta de María Lugones (2008), la colonialidad del género no es un complemento a la colonialidad del poder, sino una de sus dimensiones estructurales. El género, tal como lo entendemos hoy, binario, jerárquico, heterosexual y racializado, fue una tecnología colonial de control que transformó las cosmovisiones, las relaciones entre cuerpos y los modos de existencia de los pueblos originarios. Al no problematizar esta dimensión, los textos revisados terminan reproduciendo una visión androcéntrica del despojo, que invisibiliza las violencias específicas sobre los cuerpos feminizados no blancos y no heteronormativos.

Anuncio. Desde los feminismos decoloniales, y en particular desde los aportes de Lugones y Espinosa-Miñoso, se anuncia la necesidad de incorporar una crítica estructural a la colonialidad del género como parte inseparable de cualquier propuesta de descolonización educativa, epistémica y ambiental. Una EADF debe dejar de pensar el colonialismo solo como despojo de tierras o saberes, para entenderlo también como despojo de cuerpos, sexualidades y formas relacionales (Polanco-Zuleta, 2023). Este anuncio permite construir propuestas educativas que no solo recuperen memorias y territorios, sino que también reconozcan las heridas abiertas por el patriarcado colonial y abran caminos hacia una pedagogía de la justicia encarnada.

Relación naturaleza-humano sin una perspectiva de género

Otro de los sesgos identificados se relaciona con la forma en que se plantea la reconexión del ser humano con la naturaleza, o su relación, sin incorporar un análisis de género que cuestione cómo a lo largo de la historia se ha vinculado a las mujeres y a los hombres con la naturaleza. Este sesgo apareció en seis citas del corpus analizado (ver Anexo 3). A continuación, se presentan dos citas representativas:

Reinsertar al ser humano en el medio ambiente, para que se perciba a sí mismo como ‘humanamente natural o naturalmente humano’ (Tabla 4, cita 2).

(a) comprender la complejidad del medio ambiente, [...], contribuyendo a superar procesos de alienación y inserción del ser humano en su tiempo y espacio. (Tabla 4, cita 4)

Ambas citas expresan una intención crítica frente al modelo civilizatorio moderno-capitalista, y proponen la necesidad de una reconexión del ser humano con la naturaleza desde una lógica relacional y del cuidado. Sin embargo, estas propuestas no problematizan qué sujetos se alejaron de la naturaleza ni quiénes sostuvieron esa relacionalidad en la vida cotidiana. La invitación general a que “el ser humano” vuelva a la naturaleza invisibiliza que esa separación fue obra de un sujeto muy específico: el hombre moderno, blanco, burgués y propietario, cuya posición de poder le permitió ubicarse, de manera simbólica y material, fuera de la naturaleza para explotarla. Esta invitación, por tanto, no interpela por igual a todas las personas, ni a todas las experiencias.

Por el contrario, las mujeres, y sobre todo las mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas, han sido vinculadas a lo natural, lo corporal, lo biológico y lo reproductivo. Esta asociación, construida desde el patriarcado y la modernidad colonial, no las separó de la naturaleza, sino que las fijó en ella como parte de un orden simbólico que justificó su subordinación. En este sentido, la consigna de “reinsertar al ser humano en la naturaleza” reproduce un universal masculino que no reconoce estas diferencias ontológicas ni políticas.

Se habla del “ser humano” de forma genérica y de forma desigual. En muchas formulaciones dentro de la EA, se recuperan nociones como “interdependencia” o “valores del cuidado”, pero sin advertir que estas han sido ancladas de modo cultural y simbólico a los cuerpos feminizados, colocándolos como puente naturalizado entre humanidad y naturaleza.

Estas omisiones sostienen una mirada esencialista que romantiza a las mujeres como cuidadoras por naturaleza, sin ver las condiciones materiales, simbólicas y coloniales que sostienen esa asignación. Como plantea Nogales (2017), la asociación entre mujeres y naturaleza ha sido uno de los ejes más persistentes del patriarcado, usado para justificar su exclusión de otros espacios de decisión, poder, saber o participación. Desde una mirada ecofeminista crítica, este sesgo alimenta una narrativa de armonía que borra las resistencias, las luchas y las violencias que han atravesado los cuerpos y los territorios. Hablar de cuidado o de vínculo con la naturaleza sin nombrar género, clase o colonialidad es seguir reproduciendo una imagen romantizada que impide ver los

conflictos reales que las mujeres han enfrentado y enfrentan en su vida cotidiana.

Anuncio. Frente a este sesgo, las ecofeministas críticas proponen una relectura del vínculo entre mujeres y naturaleza que no parta de esencias ni de asignaciones culturales fijas. Más que “volver” a la naturaleza, invitan a reconocer que no todas las personas se separaron de ella del mismo modo ni desde las mismas posiciones de poder. En consecuencia, cualquier propuesta de “reconectar con la naturaleza” debe plantearse desde una conciencia política y ética de los lugares diferenciados que ocupan los sujetos en la matriz colonial-capitalista-patriarcal.

Las mujeres, y en particular las mujeres indígenas, afrodescendientes y de los territorios rurales y populares, han sostenido de forma histórica la defensa de la vida y de los territorios no por mandato biológico, sino como respuesta política a múltiples formas de despojo colonial, patriarcal y capitalista.

Desde esta perspectiva, la educación ambiental debe abrirse a saberes situados y encarnados que cuestionen la universalización del sujeto moderno y desestabilicen los estereotipos de género que fijan a las mujeres en funciones “naturales” y a los varones en funciones “racionales”. Ello implica construir una pedagogía del cuidado que sea también una pedagogía de la justicia social, epistémica y ecológica, capaz de reconocer la pluralidad de cuerpos, experiencias y formas de relacionarse con la vida (Polanco-Zuleta, 2023).

Pedagogía crítica y transformación social sin perspectiva feminista

Otro sesgo presente en los textos analizados es el que denuncia la opresión racial y de clase, así como la lógica extractivista del capitalismo, pero sin cuestionar el patriarcado como estructura de poder. Este sesgo apareció en trece citas (ver Anexo 3). A continuación, se presentan dos ejemplos:

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) (Tabla 5, cita 3).

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 (Tabla 5, cita 7).

Ambas citas construyen una crítica profunda a los efectos del colonialismo y del capitalismo racializado, pero omiten nombrar el patriarcado como parte de la matriz estructural de dominación. Se denuncia el racismo y la explotación económica, pero sin visibilizar cómo estos sistemas se entrelazan con formas de violencia de género y control

sobre los cuerpos feminizados. Esta omisión genera una lectura parcial del poder, que sigue colocando el género como un tema secundario o “a agregar después”. En este sentido, una crítica limitada al capitalismo y al racismo, sin incorporar el patriarcado como eje articulador de la matriz colonial-capitalista-patriarcal, al final reproduce los mismos silencios que pretendía superar.

Desde los feminismos afrodescendientes e interseccionales se ha advertido que no se puede hablar de justicia social sin hablar de justicia de género. Como plantea Collins (2002), el poder no opera en compartimentos, sino a través de una matriz de dominación que articula al mismo tiempo racismo, sexismo, clasismo y heteronormatividad. De manera similar, Crenshaw (1989) ha propuesto el concepto de interseccionalidad para mostrar cómo las mujeres racializadas y empobrecidas experimentan formas de opresión que no pueden entenderse si se analizan por separado.

Omitir el patriarcado en los discursos críticos equivale a sostener un silencio estructural sobre los cuerpos, saberes y luchas que históricamente han sido desplazados del centro. Una educación ambiental que no incorpore esta mirada corre el riesgo de reproducir, aunque no lo pretenda, los mismos sistemas que dice querer transformar.

Anuncio. Desde los feminismos afrodescendientes, populares y comunitarios se propone construir una crítica interseccional que reconozca la experiencia situada de las mujeres racializadas, campesinas, indígenas y empobrecidas, quienes a lo largo de la historia han sostenido procesos de defensa del territorio, cuidado de la vida y resistencia cotidiana. Este anuncio invita a descentrar al sujeto universal del discurso ambiental y a incorporar las voces, cuerpos y saberes que han sido silenciados en forma sistemática, solo así es posible construir una educación ambiental comprometida con una justicia verdadera e integral: epistémica, ecológica, racial, de clase y de género (Polanco-Zuleta, 2023).

Los resultados muestran que si bien la EAC y la EAD han aportado herramientas valiosas para repensar la relación sociedad-naturaleza desde una perspectiva crítica, aún arrastran sesgos androcéntricos que limitan su potencia transformadora. Las dicotomías sin subtexto de género, la re inserción del ser humano a la naturaleza desde una mirada romántica y feminizada, el uso acrítico del Sumak Kawsay, la invisibilización del trabajo de cuidados, la omisión de la colonialidad del género y la exclusión del patriarcado como estructura de poder son expresiones de una epistemología parcial, que no ha incorporado en forma cabal las críticas feministas, decoloniales y antirracistas.

Sin embargo, junto a estas denuncias emergen también los anuncios: propuestas teóricas, éticas y políticas que nacen desde los márgenes, los territorios y los cuerpos silenciados de manera histórica. Estos aportes feministas no solo interpelan los fundamentos de la EA, sino que también abren horizontes para imaginar y construir una educación ambiental comprometida con la sostenibilidad de la vida en todas sus dimensiones.

Referencia acrítica del Sumak Kawsay que hace la EA

Un último sesgo identificado en la revisión de los textos se refiere al uso acrítico del Sumak Kawsay (Buen Vivir) como horizonte alternativo, sin integrar una lectura feminista que cuestione sus límites patriarcales. Este sesgo apareció en tres citas (ver Anexo 3), y a continuación se presentan dos ejemplos:

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 (Tabla 6, cita 2).

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 (Tabla 6, cita 3).

Ambas citas recuperan valores centrales del Sumak Kawsay como horizonte alternativo al desarrollo capitalista: el respeto por la vida, la relacionalidad, la comunidad, la espiritualidad y el cuidado. Sin embargo, como en los textos analizados, esta categoría es asumida como un marco cerrado y armonioso, sin reconocer que también puede reproducir lógicas androcéntricas si no se somete a una revisión feminista crítica.

Desde los feminismos comunitarios, sobre todo desde el pensamiento de Cabnal (2010), se ha señalado que muchas espiritualidades indígenas y nociones como el Buen Vivir están atravesadas por lo que ella llama el “entronque patriarcal”; es decir, la articulación entre el patriarcado ancestral y el patriarcado colonial. Este entronque opera también en ciertas prácticas cosmogónicas, como la figura del “matrimonio cósmico” entre el Padre Sol y la Madre Tierra, que al ser sacralizada naturaliza una visión binaria y heterosexual del mundo y torna invisibles otras corporalidades, subjetividades y formas de vinculación. En este sentido, hablar del Sumak Kawsay como propuesta de justicia, sin incluir la crítica feminista al patriarcado comunitario, implica dejar intactas las jerarquías de género que muchas veces se sostienen dentro de los propios movimientos alternativos.

Anuncio. Frente a este sesgo, las feministas comunitarias e indígenas, como Lorena Cabnal (2010), Julieta Paredes y Adriana Guzmán (2014), proponen una crítica situada al Sumak Kawsay desde una lectura interpeladora de las propias raíces culturales. Su anuncio consiste en construir una espiritualidad y una ética del cuidado que no reproduzca el binarismo ni el esencialismo, sino que reconozca la pluralidad de cuerpos, memorias y modos de vida que también forman parte de los pueblos. Incorporar esta perspectiva implica que la educación ambiental deje de asumir lo “ancestral” como incuestionable y comience a leerlo también desde las preguntas feministas que emergen desde los territorios. Solo así será posible un Buen Vivir para todas, todes y todos (Polanco-Zuleta, 2023).

Discusión

Descentrar al sujeto universal. Hacia una pedagogía crítica encarnada

Los resultados presentados muestran que incluso en discursos que se dicen críticos o decoloniales persisten estructuras androcéntricas profundas que moldean lo que se dice, lo que se omite y cómo se piensa la educación ambiental. Esta persistencia no es accidental: es el reflejo de una matriz de poder que ha configurado de manera histórica quién puede hablar, desde dónde, y sobre qué. La EAC y la EAD han abierto horizontes transformadores, pero aún cargan silencios estructurales que requieren ser revisados.

Como se ha sostenido en esta investigación, los silencios no son meras ausencias, sino formas activas de significación (Orlandi, 1998). En tanto actos discursivos, los silencios producen sentido, orientan interpretaciones y definen los límites de lo pensable. Dejar de nombrar el patriarcado, que no se problematice el género o que no se visibilice el trabajo de cuidados no es neutro: es una forma de sostener el orden existente bajo la apariencia de una crítica total.

Desde esta mirada, la denuncia de los seis sesgos androcéntricos permite cuestionar las tensiones internas del campo ambiental crítico que, por un lado, busca desmontar estructuras de dominación, y por otro sigue operando desde nociones de sujeto, conocimiento y transformación en extremo androcéntricas y abstractas. Esto no solo limita la potencia política de la EA, sino que reproduce las mismas lógicas que dice querer transformar.

Pero esta discusión no se agota en la denuncia. Como muestran los aportes retomados desde los feminismos contrahegemónicos, no se trata solo de nombrar lo que falta, sino de descentrar lo que ha ocupado el centro. Incorporar estas miradas no significa “sumar género”, sino reconstruir las bases mismas desde donde pensamos lo ambiental, lo educativo, lo epistémico y lo político.

Este trabajo no es solo teórico: es profundamente pedagógico. Implica revisar nuestras prácticas, repensar los cuerpos que enseñan y aprenden, las narrativas que reproducimos, los saberes que legitimamos y los que excluimos. Y, sobre todo, implica asumir que una educación de verdad transformadora no puede sostenerse sobre silencios que perpetúan y legitiman desigualdades.

Conclusiones

Proyectar otros futuros desde los márgenes. Hacia una educación ambiental revisionista

Este artículo propuso una lectura feminista y decolonial de la EAC y de la EAD a partir del análisis documental de diez textos representativos del campo. Desde una mirada situada, se identificaron seis sesgos androcéntricos que persisten incluso en discursos transformadores, y se propusieron anuncios desde los feminismos contrahegemónicos que permiten ampliar sus fundamentos teóricos, políticos y pedagógicos.

Los hallazgos muestran que la si bien la EAC (Loureiro, 2004a, 2004b; Carvalho, 2004; Guimarães, 2004) y la EAD (Restrepo, 2020;



Tristão, 2016; Kassiadou, 2018; Walsh, 2009), han generado rupturas frente a la tradición conservacionista o neoliberal, no han cuestionado con suficiente profundidad los silencios que sostienen la matriz de poder colonial-capitalista-patriarcal. Dicotomías no problematizadas, espiritualidades naturalizadas, la invisibilización del trabajo de cuidados (Lugones, 2018; Castañeda, 2008), el uso acrítico del Sumak Kawsay (Cabnal, 2010; Paredes y Guzmán, 2014), la omisión de la colonialidad del género (Lugones 2008) y la exclusión del patriarcado en las críticas al poder, son formas en las que el androcentrismo opera como sesgo epistémico.

Más allá de la denuncia, este trabajo afirma que los feminismos del sur no solo permiten “ver lo que no se nombra”, sino que abren horizontes para imaginar y practicar una educación ambiental distinta. Una EADF (Polanco-Zuleta, 2023) no puede sostenerse sobre los mismos marcos epistemológicos que han excluido de forma sistemática a ciertos cuerpos, saberes y territorios. Por el contrario, debe partir de esos márgenes para reconstruir las preguntas, los sujetos, las prácticas y los fines de la educación ambiental. Como plantea Walsh (2009; 2014), solo una pedagogía que se construya desde las epistemologías otras pueden cuestionar las lógicas modernas que organizan quién cuenta como sujeto de conocimiento. En su propuesta de lo pedagógico-decolonial, Walsh afirma que la transformación educativa surge de los sujetos y colectividades históricamente negadas por la colonialidad del poder, cuyas memorias y luchas disputan la autoridad epistémica del pensamiento moderno y abren posibilidades para reconstruir la educación desde otros cuerpos, saberes y territorios.

En este sentido, los sesgos identificados no deben quedarse en el plano del análisis, sino ser cuestionados en la práctica pedagógica cotidiana. Implica revisar los contenidos que se enseñan, los materiales que se usan, las imágenes que se difunden, las relaciones que se construyen en el aula y fuera de ella. Hill Collins (2002) recuerda que la matriz de dominación actúa de manera simultánea en varios niveles. La educación y la formación docente constituyen uno de los espacios donde es posible comenzar a desarmar esa matriz, a partir del diálogo de otras epistemologías y cosmovisiones. Por ello, es fundamental formar y acompañar a las y los docentes en el reconocimiento de estas estructuras en sus prácticas y en la creación de espacios que acojan múltiples formas de ser, estar y vincularnos en el mundo.

Por último, este trabajo se asume como parte de una mirada revisionista que no busca deslegitimar los avances del campo, sino volver a mirar, desde otros cuerpos y lugares, lo que aún no ha sido dicho, pues lo que no se nombra también educa. Y porque solo una educación ambiental que se atreva a escuchar los silencios, y a transformarlos en palabra, podrá contribuir a la sostenibilidad radical de la vida.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el análisis se centró de manera exclusiva en textos académicos en su mayoría de Brasil, lo que deja fuera documentos de otras regiones de Latinoamérica, además de experiencias prácticas, saberes comunitarios y narrativas territoriales que también configuran el campo de la educación ambiental. En segundo lugar, el enfoque teórico adoptado, feminista y decolonial,

orienta la lectura hacia determinadas problematizaciones, por lo que otras perspectivas podrían generar interpretaciones complementarias.

Líneas futuras de investigación

Futuros estudios podrían analizar cómo estos sesgos androcéntricos se reproducen, o se resisten, en prácticas educativas concretas, tanto en formación docente como en aulas escolares y universitarias. También sería relevante incorporar voces de mujeres indígenas, afrodescendientes y rurales para enriquecer la construcción de una EADF desde epistemologías territoriales. Asimismo, se propone realizar análisis comparados entre discursos de EA crítica en otras regiones del sur y del norte global, para identificar convergencias y divergencias en torno a los silencios patriarcales y coloniales.

Referencias

- Barrozo, L. A. y Sánchez, C. (2015, julio). Educação ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental: Entrelaçando possibilidades. Ponencia presentada en el VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), Río de Janeiro, Brasil.
- Cabnal, L. (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*. ACSUR-Las Segovias.
- Carvalho, I. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. En Philippe Pomier Layrargues (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 13-24). Ministério do Meio Ambiente.
- Castañeda, P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias y Humanidades (CEIICH), Universidad Nacional Autónoma de México, Fundación Guatemala.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Sage.
- Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2ª ed.). Routledge.
- Costa, L. M. da. (2012). Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. *Pesquisa Em Educação Ambiental*, 6(1), 101-122.
<https://doi.org/10.11606/issn.2177-580X.v6i1p101-122>
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, 7-12.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>
- Espinosa-Miñoso, Y. (2019). Superando el análisis fragmentado de la dominación: una revisión feminista descolonial de la perspectiva de la interseccionalidad. En X. Leyva y R. E. Caza (Coords.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* (pp. 273-293). Cooperativa Editorial Retos, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Institute of Social Studies.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.

- Freire, P. (1985). *Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos*. Editora Paz e terra.
- Güereca Torres, R. (2016). Revolución feminista de la sociología: apuntes para una metodología de la visibilidad. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología y Género, San José, Costa Rica.
- Guimarães, M. (2004). Educação ambiental crítica. En Philippe Pomier Layrargues (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 25-34). /Ministério do Meio Ambiente.
- Kassiadou, A. (2018). Educação ambiental crítica e decolonial: reflexões a partir do pensamento decolonial latino-americano. En A. Kassiadou y C. Sanchez (Coords.), *Educação ambiental desde el Sur* (pp. 25-42). Editora NUPEM.
- Loureiro, C. F. (2004). Educação ambiental transformadora. En Philippe Pomier Layrargues (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 65-84). Ministério do Meio Ambiente.
- Loureiro, C. F. (2004). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. Cortez Editora.
- Loureiro, C. F. B. y Layrargues, P. P. (2013). Ecología política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação E Saúde*, 11(1), 53-71.
<https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>
- Loureiro, C. F. B., Trein, E., Tozoni-Reis, M. F. de C. y Novicki, V. (2009). Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. *Cadernos CEDES*, 29(77), 81-97. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-102
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tlng=es.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-117. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Lugones, M. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. En Xochitl Leyva Solano et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (T. III, pp. 75-92).
- Moreno, M., Camargo, A. M. F. y de Araújo, U. F. (1999). *Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola*. Editora da Unicamp.
- Nogales, H. K. (2017). Colonialidad de la naturaleza y de la mujer frente a un planeta que se agota. *Ecología Política*, 54, 8-11.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292617>
- Orlandi, E. P. (1998). Discurso e argumentação: Um observatório do político. *Fórum Linguístico*, 1(1), 73-81.
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos* (2ª ed.). Editora da Unicamp.
- Ortner, S., 1979. ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En O. Harris y K. Young (Comps.) *Antropología y feminismo* (pp. 109-131). Anagrama, pp. 109-131.
- Paredes, J. y Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario?: bases para la despatriarcalización*. Mujeres Creando Comunidad.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Routledge.
- Polanco-Zuleta, M. K. (2023). *Fundamentos para una educación ambiental decolonial y feminista: Anuncios y denuncias para superar sesgos androcéntricos desde la coteorización de cuatro mujeres feministas* [tesis de doctorados]. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35488.35848/1>
- Puleo, A. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría*, 38, 39-59.

- Puleo, A. H. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra, Universitat de València.
- Restrepo, C. A. (2019). 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-AbyaYalense*, 7(32).
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Shiva, V., 2004. La mirada del ecofeminismo. *Polis Revista Latinoamericana*, 3(9). <http://journals.openedition.org/polis/7270>
- Tristão, M. (2016). Educação ambiental e a descolonização do pensamento. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 28–49. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5958>
- Tristão, M. F. y Vieiras, R. R. (2017). Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 103-117. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7145>
- Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* (T. I, pp. 23-68). Abya Yala. Serie Pensamiento decolonial). <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viña, Luis Tapia y Catherine Walsh (Eds.) *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.



Semblanza

Mara Karidy Polanco-Zuleta es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, maestra en Educación ambiental y licenciada en Ciencias naturales y educación ambiental. Su trayectoria académica articula la educación ambiental, la educación en ciencias, los feminismos, la perspectiva de género y los estudios decoloniales. Ha desarrollado investigaciones sobre educación en ciencias y educación ambiental, además de colaborar con diversos equipos docentes en el fortalecimiento de propuestas curriculares y proyectos ambientales.

