



Hacia una educación ambiental crítica latinoamericana: diálogos y convergencias con la Ecología Política¹

Towards A Latin American Critical Environmental Education:
Dialogues and Convergences with Political Ecology

Leticia Saldi

Instituto Argentino de Nivología, Glaciología y Ciencias Ambientales, Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad
Nacional de Cuyo. leticiasaldi@gmail.com

Pablo Cosentino

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Instituto de Filosofía / Facultad de
Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. pablocosentino86@gmail.com

Stephanie Di Chiara Salgado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).
Grupo de Educação Ambiental desde el Sur. stephanie.salgado@ifrj.edu.br

Martín Medina

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Instituto de Filosofía / Facultad de
Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. martiinn94@gmail.com

Resumen. En las últimas décadas, la problemática ambiental cobró un lugar central en las luchas sociales, políticas y económicas. Dejó de ser un tema meramente técnico para ser una problemática política, permitiendo indagar las causas de la crisis ambiental y sus efectos en los distintos territorios latinoamericanos y del Caribe. En este contexto, la Educación Ambiental que se venía desarrollando desde la década de 1960, entró en diálogo con otro campo del saber, la Ecología Política, generándose una convergencia entre ambas.

En este artículo, revisamos, en primer lugar, los antecedentes que conciben las causas de la crisis ambiental como crisis civilizatoria, exponemos la ontología moderna y cómo se expresa en los territorios bajo los discursos desarrollistas, lo cual nos lleva a advertir sobre la necesidad de consolidar una perspectiva crítica hacia los mismos. En segundo lugar, damos cuenta del modo en que se conformó la EA desde una perspectiva latinoamericana al tiempo que se relacionó con los movimientos socioambientales y con la EP, también en consolidación. Concluimos en la necesidad

¹ Las y los autores de este escrito forman parte del GT Ecología Política del Sur/Abya Yala de CLACSO. Dentro de este espacio, formamos un subgrupo temático dedicado a la relación e interconexión entre la Educación Ambiental y la Ecología política en América Latina y el Caribe.



de potenciar relaciones entre la EA y la EP para reafirmar una perspectiva crítica, atenta a la diversidad territorial, a fin de diseñar futuros alternativos al desarrollismo.

Palabras clave. Educación ambiental crítica, movimientos sociales, saber ambiental, territorios latinoamericanos, ontología moderna.

Abstract. In recent decades, the environmental problems became central in the social, political and economic fights. From being a technical topic to being a political problem, these problems allow us to ask about the causes of the environmental crisis and their effects on Latin American and Caribbean territories. In this context, the Environmental education (EE), which was developed since the 1960s, enters into dialogue with another field of knowledge, Political Ecology (PE), stimulating convergences between both.

In this paper, we review the background that conceives the causes of environmental crisis as civic crisis, we show the modern ontology and how these expresses in the territories belong the developmentalist discourses. This conducts us to be careful about the necessity of consolidating a critical perspective toward these discourses. In second place, we expose the different manners that the EE was formed from a Latin American perspective at the same time it was linked with socio-environmental movements and with the Political Ecology, in consolidation too. We conclude in the necessity of linking the EE with PE to reaffirm a critical perspective, alerts to territorial diversity, to design alternatives futures to developmentalism.

Keywords. Critical environmental education, social movements, environmental knowledge, Latin American territories, modern ontology.

Introducción

Desde finales de la década de 1980 diversos movimientos sociales en toda América Latina comenzaron a expresar su descontento hacia las formas hegemónicas de organización política y económica y hacia los parámetros sociales y culturales vigentes, los cuales afectan los vínculos entre lo humano y su entorno (Acosta, A. y Machado, D. 2012). En este contexto, tanto el ambiente como el reconocimiento de pueblos indígenas y de sus formas de vida (Assies, W. y Gunderman, H. eds, 2007) fueron el foco de preocupación para esta variedad de movimientos cuyas expresiones iban en contra de proyectos socio-económicos que arrasaban con los territorios, tales como los mineros e hidroeléctricos a gran escala (Wagner, L. 2014; Svampa, M. y Antonelli, M. eds., 2009), las economías agrícolas relacionadas al monocultivo (Reboratti, C. 2010), las formas monopólicas de tenencia de la tierra (Borras, et al. 2013) y el acaparamiento del agua (Boelens, R. y Zwarteveen, M. 2011; Merlinsky, G. 2013), entre otras. Como nunca antes, la temática ambiental, así como la diversidad territorial, comenzó a salir de la esfera del conocimiento científico y la gestión técnica para volverse una problemática socio-política (Escobar, A. 2010) y ontológica (Latour, B. 2009).

En este contexto, la Educación Ambiental, que ya venía desarrollándose en algunos países occidentales, recobra importancia y comienza a vincularse con movimientos sociales y con otro campo disciplinario - también en consolidación - atento a los conflictos socioambientales y al análisis de las causas de los mismos, es decir, la Ecología Política (Leff, E. 2011; Alimonda, H. et al. 2017). Por lo tanto, en el presente trabajo nos preguntamos ¿cuáles serían las causas de los conflictos ambientales y por qué necesitamos construir



una perspectiva crítica? ¿Cómo la EA y la EP se retroalimentan para conformar esta mirada? Y, finalmente, ¿cómo a partir del diálogo entre ambas se puede consolidar una EA crítica latinoamericana? ¿En qué consistiría?

Para desarrollar posibles respuestas, realizamos un ensayo teórico que establece articulaciones entre ambos campos del conocimiento y vislumbra propuestas pedagógicas que ayuden a reconocer y reflexionar sobre las causas de la crisis civilizatoria² y construir otras formas posibles de relacionamiento con el entorno. En primer lugar, hacemos una revisión sobre cómo los países latinoamericanos se formaron bajo ontologías binarias basadas en la exploración, explotación y colonización de los territorios, de sus recursos naturales y humanos y promovidas a través del paradigma desarrollista y sus versiones. Argumentamos entonces, cómo el paradigma desarrollista se impuso como un gran discurso que prometía bienestar, pero que en la práctica es el causante de los problemas y conflictos socio-ambientales en América Latina (Escobar, A. 1996; Guimarães, R. 2002; Eschenhagen, M. L. 2015; Di Chiara Salgado, S. et al. 2019). En segundo lugar, hacemos una reconstrucción histórica de la formación de la Educación Ambiental y de cómo se fue relacionando con la Ecología Política (en adelante EA y la EP respectivamente). Concebimos que esta articulación, permite que la EA adquiera una perspectiva crítica hacia los paradigmas desarrollistas (actualmente enfocados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible) y latinoamericana, es decir atenta a construir las relaciones de co-cuidado en los diversos territorios.

La conquista, los conflictos ambientales y la necesidad de consolidar formas pedagógicas críticas

Siguiendo una tradición de pensamiento latinoamericano, es posible considerar que la conquista de América marca el inicio del período histórico conocido como Modernidad (Mignolo, W. 2003). Las implicancias políticas, económicas, culturales y filosóficas de aquel acontecimiento alteraron el viejo orden mundial, reconfigurando las relaciones de poder, las redes de comercio global y el entramado social e institucional. Con la invasión de estas tierras, el exterminio de poblaciones y el colapso cultural que desencadenó la conquista (Galeano, E. 1971), se inicia también una forma de explotación, aparejada estrechamente con un nuevo mapa cognitivo-cultural (Machado Aráoz, H. 2017). Asimismo, considerar a la conquista como el principio constituyente de la modernidad permite también rastrear el modo en que se fue estableciendo ese mecanismo de violencia sobre pueblos y territorios que hoy denominamos extractivismo (Ibid.).

Aquel orden incipiente requirió de nuevos fundamentos ontológicos, estéticos y epistemológicos para legitimarse. El ser humano, desde esta perspectiva eurocéntrica, es visto como desintegrado y escindido de la naturaleza, colocándose a sí mismo en un lugar de excepcionalidad que escapa a las dinámicas, a los ritmos y las lógicas propias del

² Para comprender esta noción, resulta pertinente retomar la reflexión de Enrique Leff (2021), quien sostiene que “hoy el mundo atraviesa por la mayor crisis global de la historia: una crisis civilizatoria que es la conjunción sinérgica de las fallas de la racionalidad de la modernidad: crisis económica y financiera; de seguridad y justicia; ecológica, ambiental, climática y epidemiológica; ontológica, moral y existencial” (p. 28).



entramado de la vida y sus ciclos. Desde una posición de jerarquía y superioridad, el sujeto (encarnado en un sector privilegiado de la humanidad) considera a la naturaleza como una fuente inagotable de recursos y materias al servicio de sus intereses. Esta deja de ser percibida como madre nutricia y vital, y pasa así a transformarse en mera materia muerta, mecánica y desvitalizada (Shiva, V. 1995). En este sentido es posible afirmar, con Enrique Dussel (2011), que bajo el *ego cogito* (“yo pienso”) cartesiano, subyace un *ego conquiro* (“yo conquisto”). A través de la conquista y el imperialismo se erige entonces un ordenamiento global en el que la colonialidad se presenta como la cara oculta de la modernidad, estableciendo un sistema de dominio en el que se considera a la forma de vida occidental como superior y, a las poblaciones americanas, como inferiores o subdesarrolladas.

Hacia mediados del siglo XX, el paradigma desarrollista recuperó la tradición occidental de conceptualizar los procesos históricos como unilineales que, más allá de sus diferencias (vistas como ritmos temporales), debían converger en un mismo orden social, político, económico y cultural. De esta manera, el capitalismo liberal, patriarcal, secular, racionalista y blanco (Escobar, A. 2016) se erigía como el único capaz de traer bienestar y una vida digna, sin pobreza y con igualdad socio-económica. De acuerdo a Esperanza Gómez Hernández (2014), los dispositivos centrales que hicieron que el paradigma desarrollista lograra gran aceptación fueron la amplia difusión de sus principios en las esferas del estado, en las universidades y el mundo empresarial, y el presentar al desarrollo como participativo, incluyente e incompleto, en donde los diversos países y grupos sociales podían dar una impronta particular y autónoma al mismo. De esta manera, el discurso desarrollista se articuló con otra gran apuesta hegemónica decimonónica, la identidad nacional en donde la historia de un país era parte de este progreso unilineal camino al desarrollo (Saldi, L. 2020).

A partir de esta articulación, la idea de desarrollo cobra fuerza y centralidad convirtiéndose en estructurador del sistema-mundo (Quijano, A. y Wallerstein, I. 1992). Como afirma Arturo Escobar (2014), al menos hasta finales de 1970, el eje de las discusiones acerca de Asia, África y Latinoamérica eran las particularidades que iba a tener este desarrollo. Incluso las propuestas críticas del capitalismo global se concebían en términos de la inevitabilidad del mismo, recurriendo a nociones tales como “otro desarrollo”, “desarrollo participativo”, “desarrollo socialista”, entre otras denominaciones. Desde esta perspectiva, la necesidad de desarrollo no estaba puesta en duda, ya que este se había convertido en una certeza y en parte del “sentido común”, por lo que no había lugar ni posibilidad de diseñar alternativas (Ibid.).

En el transcurso de la historia, el discurso del desarrollo sostenible –que encontró en el Informe Brundtland de 1987 su sustento– emergió precisamente como respuesta hegemónica para continuar con la lógica extractivista de larga data, heredera de la colonia y actualizada bajo retóricas de igualdad, que devastó territorios y concentró bienes comunes en manos privadas (Escobar, 1996). Esto provocó la resistencia de pueblos y comunidades empeñados en modos de vida basados en el buen vivir (Gudynas, E. 2011b), lo cual llevó a la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo a reforzar una narrativa que intenta compatibilizar crecimiento y cuidado ecosistémico (ONU, 2015). En este sentido, los ODS retoman la definición de “satisfacer las necesidades del presente sin comprometer las de las futuras generaciones” y suman el principio de equidad intergeneracional, el enfoque integrado de lo económico, social y ambiental y el énfasis en alianzas globales (CEPAL, 2017; ONU, 2015). No obstante, desde la EP se advierte que esa



universalidad homogeneiza realidades plurales, refrenda lógicas neoliberales de “crecimiento verde” y despolitiza los conflictos socioambientales al reducirlos a indicadores técnicos, sin mecanismos vinculantes para enfrentar el extractivismo ni garantizar justicia ambiental (Ariza-Montobbio, P. y Carrión, A. 2021; CEPAL, 2019).

Por lo tanto, es frente a este panorama que se plantea la necesidad de pedagogías que, centradas en comprender las raíces y las causas de los distintos conflictos que atraviesan nuestra región, señalen la incidencia de los proyectos de desarrollo en el desencadenamiento de las problemáticas ambientales. Esta pedagogía de los conflictos aspira entonces a conocer y evidenciar las causas de las mismas, proponiendo análisis críticos, integrales, situados y transversales (Canciani, L. y Telias, A. 2014; Canciani, L. 2023, Saldi, et al. 2022; Costa, A. y Loureiro, F. 2024; Kassiadou, A. y Sanchez, C. 2020). Para ello será preciso conocer la trayectoria de la EA y de cómo entró en diálogo con la EP ya que ambas, en retroalimentación, aportan herramientas conceptuales y pedagógicas para emprender una propuesta semejante.

Reconstrucción histórica de la EA y su encuentro con la EP

La EA tiene su origen en los movimientos ambientalistas surgidos —entre los años ‘60 y ‘70 en los países del Norte Global— ante las catástrofes ambientales provocadas por la energía nuclear y las insatisfacciones devenidas del modelo capitalista (Carvalho, I. C. 1999). Su manifestación en las esferas públicas, alertando sobre los peligros del modelo actual que comprometía los recursos naturales para el futuro, llevó a que diferentes actores sociales comenzaran a ocupar los debates sobre temas ambientales (Ibid.).

Por su parte, la EP ha ido configurándose desde la misma década del ‘60, vinculada primero al cuestionamiento incipiente de la “revolución verde” y al desarrollo de la tecnificación agroindustrial, polemizando en los ‘80 con la sustitución de importaciones y el desarrollo rural y, finalmente, en los ‘90, explicitando las limitaciones de la propuesta del desarrollo sostenible y la agenda de las ODS promovida por el Norte global. Estos discursos compartían una visión homogeneizadora de las soluciones, al tiempo que reforzaban jerarquías sociales preexistentes y promovían prácticas autoritarias sobre los territorios. En contraste, desde América Latina surgieron propuestas alternativas como el ecodesarrollo (Marino de Botero, M. y Tokatlian, J. 1985), los estudios de la CEPAL (Sánchez, 1979), las críticas de Escobar (1996), el *Manifiesto por la Vida* (2002), los análisis de Madoery (2013; 2015), las perspectivas de posdesarrollo (Kothari, A. et al. 2019) y otras alternativas al desarrollo (Hidalgo-Capitán, A. L. 2013), que cuestionan tanto la lógica extractivista como las imposiciones técnicas del paradigma dominante.

Aunque la EA y la EP tienen orígenes diferentes y responden en un primer momento a tradiciones distintas, ambas convergen en cuestionar el paradigma del desarrollo (ya sea bajo programas neoextractivistas, de desarrollo sostenible o progresistas) y en visibilizar las resistencias de los movimientos sociales frente a sus impactos en los territorios. Al mismo tiempo, los sectores hegemónicos han tejido una narrativa que integra la dimensión ambiental sin frenar la expansión productiva ni el saqueo de recursos, una estrategia que



ha cobrado fuerza en los ámbitos institucionales globales a medida que el deterioro del medio ambiente se vuelve cada vez más evidente.

Es así cómo el cuidado y la protección de los bienes naturales asume un carácter urgente en el interés de los gobiernos, organismos internacionales y ONGs, entre otros. El surgimiento de la EA, como una de las soluciones para combatir la crisis ambiental, aparece por primera vez en 1972 en la famosa Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, en Estocolmo. A través del principio 19 de la Declaración surgida, los diferentes Estados participantes se comprometieron a adoptar lineamientos y normas para la inclusión de la EA en los currículos de sus sistemas educativos escolares (Eschenhagen, M. L. 2007).

A partir de entonces, se desarrollaron una serie de conferencias y encuentros con el objetivo de buscar soluciones globales a la cuestión ambiental y generar acciones de cooperación entre los Estados, con el propósito de generar una protección de la integridad ambiental, como lo fue Tbilisi en 1975. El lanzamiento de la Agenda 21, durante la Cumbre de la Tierra de 1992 (ECO 92) es la instrumentalización y puesta en práctica del Informe Brundtland de 1987, en el cual se colocaron las bases teóricas del desarrollo sostenible.³ Luego, en el nuevo milenio sale la declaratoria del Decenio de las Naciones Unidas (2005 – 2015) para la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), el cual es un paso más en este movimiento internacional, donde a través de la educación, desde el Norte Global, se pretendía llevar a cabo acciones para la creación de un mundo más sostenible (lo que ha generado debates y resistencias) (ver p.ej. Sauvé, L. 2008).

Además, resulta indispensable señalar que en Tbilisi se recomendó que cada continente tuviera una red de formación ambiental. Sin embargo, fue solamente América Latina el único continente que logró cumplir con esta recomendación conformando una red coordinada en 1985 por Enrique Leff desde las Naciones Unidas, la cual tuvo un impacto significativo. Los logros se reflejan en la consolidación de políticas de EA, así como seminarios de formación ambiental, que empujaron —a la vez que fueron alimentados— por el pensamiento ambiental latinoamericano (Sejenovich, H. et al. 2012; Leff, E. 2009; Corbetta, S. y Sessano, P. 2021).

Veinte años después de la ECO '92, durante la Conferencia Río+20, se manifestaron numerosas críticas frente a la falta de compromiso de los Estados con los acuerdos ambientales —tanto pasados como actuales— y con las promesas del tan proclamado desarrollo sostenible. Estas promesas, cada vez más alineadas con intereses empresariales y lógicas neoliberales, dejaban en evidencia que dicho modelo no ofrecía un camino real para enfrentar la crisis ambiental y mucho menos para avanzar hacia la justicia social (Layrargues, P. 1997; Eschenhagen, M. 2015). Estas críticas habilitaron un movimiento alternativo popular que llevó a la creación de una conferencia paralela a la oficial denominada Foro Social Mundial. En este participaron y dialogaron ONGs, movimientos sociales, grupos indígenas, colectivos universitarios y diversos activistas generando profundos debates sobre la falta de un compromiso real de los Estados nacionales y las posibles acciones para afrontar la crisis socio-ambiental.

³ Para ver un panorama histórico sobre el debate del desarrollo y poder contextualizar mejor el desarrollo sostenible ver el capítulo “Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa” de Gudynas, E. 2011a.



En el Foro Social Mundial de 2012, se estableció como eje central de debate el reconocimiento de los problemas e injusticias ambientales (pérdida de biodiversidad, calentamiento global, pérdida del patrimonio biocultural de los pueblos, deforestación, desertificación, contaminación del agua y por plaguicidas) como producto de un modelo de desarrollo a nivel planetario. Bajo la temática orientadora titulada “Crisis Capitalista, Justicia Social y Ambiental”, abordada en diversos grupos de trabajo, se reflexionó sobre la vinculación entre las problemáticas ecológicas, las sociales y económicas, incluyendo también la temática sobre educación.

Es frente a tales desafíos que la EA se va construyendo como un campo autónomo e involucrado en la búsqueda de transformaciones en las relaciones socioambientales, con vistas al enfrentamiento de la crisis ambiental. Lejos de ser un campo homogéneo, la EA asume muchas identidades, sistematizadas por Layrargues y Lima (2014) en tres macro tendencias (conservacionista, pragmática y alternativa)⁴ que se entrelazan en una variedad de experiencias y prácticas, involucrando diversos actores sociales y perspectivas, a veces disonantes entre sí. Esta diversidad también se refleja en los estados del arte sobre educación ambiental realizados en Colombia (Nay-Valero, M. y Ferbes Cordero-Briceño, M. 2019), en Venezuela (Nuñez Ravelo, F. et al., 2014), en Brasil (Prestes da Silveira, D. y Lorenzetti, L. 2021), o en el trabajo del Colectivo EArte-ALyC⁵ (Bravo, M. T. et al. 2021; Seithi Kato, D. et al. 2023).

Desde esta perspectiva crítica, la EA se relaciona con la EP⁶, la cual puede considerarse pionera en el abordaje de las experiencias de los territorios, al indagar en los conflictos socioambientales y la realidad de los grupos vulnerables ante la explotación y privatización de los recursos que antes poseían de manera colectiva (Loureiro, C. y Layrargues, P. 2013). Joan Martínez-Alier (2015) destaca un sinfín de experiencias de comunidades empobrecidas alrededor del mundo que, de diversas formas, se organizan para preservar sus bases de sustento y reproducción de la vida, amenazadas por el avance de los proyectos extractivos del sistema moderno-colonial capitalista (Quijano, A. y Wallerstein, I. 1992). En relación a la distribución desigual de los conflictos socio-ecológicos, Alier (2015) propone una “ecología de los pobres”, desafiando la suposición de que solo los movimientos ambientales del Norte Global pueden adquirir una conciencia ambiental tras el desarrollo de sus países.

En América Latina, como evidencia la EP, el aumento significativo del número de conflictos socioambientales está relacionado con cambios en las formas de acumulación

⁴ De acuerdo a Ph. Layrargues y G. Lima (2014), la EA conservacionista se refiere a la concepción proteccionista de la naturaleza, siendo los problemas ambientales, efectos colaterales del desarrollo. Por su parte, la posición pragmática estuvo orientada a resolver problemas ambientales de los contextos urbano-industriales mientras que la alternativa buscaba configurar una nueva sociedad siendo las problemáticas ambientales conflictos sociales.

⁵ Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental de América Latina y el Caribe (EArte-ALyC) formado por investigadores/as comprometidos/as de varias universidades de Argentina, Colombia, Chile, Cuba, México, y Brasil.

⁶ De acuerdo a Hector Alimonda, la “(...) ecopol [ecología política] es un campo de discusión inter y transdisciplinario que reflexiona y discute las relaciones de poder en torno a la naturaleza, en cuanto a su fabricación social, apropiación y control por parte de diferentes agentes sociopolíticos” (2011, p. 46).



capitalista, la devaluación de los precios de las materias primas convertidos en *commodities* (Svampa, M. 2012; Herrero, Y. 2010) y la expansión de las actividades extractivas. Por lo tanto, se observa en las últimas dos décadas una reprimarización de las economías latinoamericanas, promocionadas como “locomotoras mineras” que, a través de inversiones extranjeras, lograrían el tan anhelado desarrollo. Sin embargo, está ampliamente demostrado que este modelo conlleva más conflictos que bienestar (Camilo Prieto, G. y Cardona, E. 2022).

A pesar del proceso genocida de colonización y la conformación de estados nacionales, América Latina aún cuenta con una gran diversidad de comunidades tradicionales en donde lo común y necesario para la vida son valores importantes a ser preservados y defendidos (Merlinsky, M. 2017). Como han demostrado diversas investigaciones, la organización comunitaria es un factor determinante para la permanencia y resistencia de los grupos en sus territorios (Shiva, V. 1993; Acselrad, H et al. 2009; Merlinsky, G. 2017). En otras palabras, si bien el desarrollo en América Latina camina junto con la llegada de macroyectos de gran impacto socioambiental en los territorios, estos chocan con los medios de vida de las comunidades locales y desencadenan una serie de conflictos que tienden a reafirmar la importancia del papel de la resistencia comunitaria y la constante participación de mujeres como lideresas y organizadoras de lo común (Herrero, Y. 2010; Svampa, M. 2012; Korol, C. 2016; Merlinsky, G. 2017).

En contraposición, los esfuerzos de desmovilización son estrategias naturalizadas por las corporaciones que imponen sus intereses en los territorios, muchas veces con el apoyo de los gobiernos locales (Acselrad, H. et al. 2009; Shiva, V. 1993; García-Torres, M. et al., 2017). Esto tiene lugar, por ejemplo, a través de la sustitución de los espacios de negociación colectiva (consejos, comisiones) por procedimientos individuales (entre empleados y dirigentes) o mediante el chantaje económico en torno a la oferta de puestos de trabajo, casi siempre efímeros y con efectos dañinos en la comunidad. De acuerdo con Kassiadou (2020) esos procesos se constituyen y se promueven a partir de una necropedagogía.⁷

Considerando la producción de saberes y aprendizajes surgidos de la práctica popular comunitaria, en medio de las disputas socioambientales, emerge la denominada Educación Ambiental de Base Comunitaria (EABC), inserta en el ámbito de la Educación Ambiental Crítica (Loureiro, C. F. 2004; 2009). En constante diálogo con la EP, la EABC se orienta hacia la búsqueda de transformaciones sociales, ambientales, políticas y culturales a partir de la praxis de las comunidades (Renauld Camargo, D. 2017; Alves Oliveira, C. y Sánchez, C. 2018; Costa da Silva, J. 2016; Pelacani, B. 2018; Sánchez et al., 2020). Apesar de la constante borrado de saberes y eliminación de las resistencias populares, que amenaza la existencia de estilos de vida, culturas, cosmovisiones y formas alternativas de conocer la naturaleza, muchas comunidades han buscado procesos de formación que les permitan comprender

⁷ Enfocada en los conflictos socio- ambientales en Brasil y en cómo determinados sectores sociales y de poder promueven el odio hacia activistas ambientales, Kassiadou (2020) profundiza sobre la noción de necropolítica planteada por Mbembe (2019) y de pedagogía del oprimido formulada por Paulo Freire (2014). Considerando ambos conceptos, dicha autora propone el de necropedagogía para problematizar sobre el proceso de deshumanización con que las personas que, incluso siendo oprimidas por el capitalismo y la modernidad, adhieren a ideas, prácticas y experiencias de odio, destructivas y deshumanizadoras hacia todo aquello que intenta crear condiciones alternas a los mecanismos de control que regulan quienes deben morir y dejar vivir.



mejor el ambiente y la complejidad que les rodea, para afrontar con mayor eficacia los problemas de sus territorios (Velásquez Sarria, J. A. et al. 2018).

La investigación en esta línea se relaciona con otro importante antecedente producido desde el Grupo de Trabajo de Ecología Política del Sur/Abya Yala (CLACSO)⁸, del cual somos parte, a través del lanzamiento de dos números del Boletín “Sentipensarnos Tierra” (Saldi, L. et al. 2022). En este espacio, los diversos aportes articulan ambos campos disciplinares mostrando una gran variedad de perspectivas y matices de la EA, pero con un común denominador: el de postular a la EP como campo de investigación-acción que permite reflexionar sobre las causas de la crisis ambiental, los distintos impactos de las economías extractivas en América Latina, así como la acción de los movimientos sociales que se expresan y se oponen a la política mundial extractivista.

Además, las diversas producciones advierten sobre el abordaje acrítico que se formula desde la EA promovida por el Norte Global (homogénea, individualizante e irreflexiva) y postulan la necesidad de nutrir pedagogías críticas desde aportes tales como la filosofía, la antropología, las epistemologías ancestrales y del sur, las teorías decoloniales, la educación popular y la psicología comunitaria entre otras. A partir de estas reflexiones, se insiste en la necesidad de trabajar junto con los movimientos socioambientales, en los territorios afectados y de incorporar la EA crítica en todos los ámbitos formales educativos promoviendo el trabajo interdisciplinar, colectivo y contextualizado, con capacidad de construir otras formas posibles de vida en donde el cuidado sea la base de nuestras relaciones (Saldi, et al. 2022).

En base a lo expuesto en este apartado, elaboramos una tabla comparativa que destaque procesos, preocupaciones y acciones comunes entre la EA y la EP. El señalar estos encuentros entre ambos campos del saber-hacer ayuda a vislumbrar procesos formativos que impliquen repensar nuestra relación con el entorno, las políticas económicas y ontológicas de relación con la naturaleza y, al mismo tiempo, permitan desarrollar creativamente otras formas de relacionamiento.

⁸ Grupo de trabajo interdisciplinario conformado en el 2000 con el fin de generar conocimientos teórico-prácticos a partir del diálogo de saberes entre académicos, activistas y defensores de los territorios latinoamericanos y del Caribe. <https://www.clacso.org/ecologias-politicas-desde-el-sur-abya-yala-2/>

Tabla 1. Cuadro comparativo y convergencias comunes entre EA y EP

Aspecto	Educación Ambiental (EA)	Ecología Política (EP)	Convergencia
Orígenes	Por movimientos ambientalistas del Norte global (años '60–'70), tras catástrofes nucleares y críticas al capitalismo industrial.	Por debates sobre la “revolución verde” y desarrollo rural en los '60; sustitución de importaciones en los '80; desarrollo sostenible en los '90.	Reacción conjunta a los impactos sociales y ecológicos de los modelos de desarrollo industrial extractivista.
Primeros hitos institucionales	Estocolmo 1972; Tbilisi 1975; Agenda 21, en Río '92; Decenio UNESCO, formulación de las EDS 2005–2015. (Principio 19: EA en currícula escolar)	Informe Brundtland 1987; críticas en Río+20 (2012) y surgimiento de foros sociales alternativos.	Uso del Informe Brundtland como marco de sostenibilidad y debate en foros internacionales.
Expresión en América Latina	Red de Formación Ambiental (1985) coordinada por Enrique Leff; seminarios y políticas regionales.	Propuestas de ecodesarrollo (1985); estudios de la CEPAL; <i>Manifiesto por la Vida</i> (2002); posdesarrollo y alternativas al desarrollo.	Emergencia de redes y documentos latinoamericanos que articulan saberes locales frente a agendas globales.
Enfoque crítico	Cuestiona déficits educativos y narrativas que integran lo ambiental sin frenar el extractivismo.	Denuncia la homogeneización neoliberal, “crecimiento verde” y despolitización de conflictos.	Ambos subrayan la necesidad de transformación social y justicia socioambiental.
Líneas de resistencia	Movimientos socio-ambientales que cuestionan currículos autoritarios y proponen enfoques situados.	Movimientos de ecología política y foros sociales defendiendo bienes comunes y autodeterminación.	Movimientos de base presionan cambios en políticas ambientales y educativas.

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de los antecedentes expuestos.



Conclusiones

Asumimos la escritura del presente ensayo con el objetivo de reflexionar sobre las potencialidades que pueden surgir a partir de la relación y retroalimentación entre la EA y la EP desde una perspectiva latinoamericana. Para ello expusimos las bases de la modernidad y sus consecuencias en América Latina, latentes en actualizaciones, como las devenidas de la propuesta de desarrollo. A pesar de su hegemonía y las promesas de progreso, el proyecto ontológico moderno fue y es causa de los conflictos socioambientales. Los múltiples movimientos surgidos en el continente, desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, que iban en paralelo y como forma de expresar disidencia respecto a de las reuniones nacionales oficiales, se expresaron no sólo para reclamar por la justicia ambiental y social sino para manifestar la posibilidad de otras formas de vida atentas a los ritmos locales y a la diversidad socio-ambiental de los territorios. En este marco, se advierte una confluencia significativa entre la EA y la EP en torno a la propuesta de transformación de los regímenes afectivos, en tanto se busca politizar los afectos y cuestionar los modos de vida contemporáneos. Esta articulación no sólo visibiliza las dimensiones sensibles de la crisis socioambiental, sino que también interpela las formas en que nos vinculamos con los territorios, los cuerpos y las múltiples formas de vida.

En esta línea, y en contraposición a la ontología moderna, se generan otras propuestas pedagógicas desde lo afectivo, a partir de propuestas horizontales, dialógicas y consensuales, donde se priorice el cuidado en un sentido amplio, en sintonía con las realidades de los territorios (Medina, M. y Cosentino, P. 2023). Un ejemplo de ello y arriesgando una posible vía para pensar la EA crítica latinoamericana consideramos importantes los aportes de Omar Felipe Giraldo e Ingrid Toro (2020), quienes desarrollan una propuesta de ecología política que sitúa en el centro los regímenes afectivos. Desde esta perspectiva, se analizan las posibilidades socialmente construidas de sensibilizarnos frente a la vida de los otros y de lo otro. Lejos del *ego cogito* (“yo pienso”) y el *ego conquiro* (“yo conquisto”), ambos autores proponen pensarnos como cuerpos afectivos, capaces de incorporar de manera sintiente los estímulos que emanan del territorio que habitamos, así como de reconocer los modos en que también afectamos a esos territorios. Esta propuesta se encuentra en íntima sintonía con los principios de la EA, en tanto los propios autores sostienen que la transformación de los regímenes afectivos implica un trabajo de formación, de atención y de contacto con la tierra, donde los procesos educativos, formales e informales, resultan fundamentales para modificar nuestras formas de vinculación tanto entre humanos como con las múltiples formas de vida no humanas (Giraldo, F. y Toro, I., 2020).

Ante la avanzada de las distintas variantes del negacionismo climático, de la mano de nuevas formas de autoritarismo y violencias corporativas y estatales, creemos que la mejor manera de favorecer las luchas por las transiciones ecosociales pasan por profundizar las miradas críticas que defiendan la diversidad y la interdependencia de las redes de vida. Estas deben sostener una perspectiva situada que tenga en cuenta las disputas geopolíticas que, de manera hegemónica, asignan a esta región un rol de proveedora de materias primas para el mercado internacional. Es por esto que consideramos que la actual agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible, formulada desde el Norte Global, no alcanza a representar una



alternativa que exprese una vía de escape frente a aquel papel histórico adjudicado a los territorios del sur y, por lo tanto, sostiene una matriz económica basada en los extractivismos.

Desde esta crítica, la EA así como la EP no solo se acercan entre sí, sino también a los diversos territorios latinoamericanos y a los movimientos sociales que ensayan formas alternativas al desarrollo desde bases comunitarias, colaborativas y afectivas. En este punto, ambos campos disciplinares tienen mucho que aportar, ayudando a reconectar la vida humana a la tierra, colaborando en el co-cuidado y construyendo saberes locales, afianzando el conocimiento colectivo, y dando cuenta de la agencia del entorno, la diversidad social, ambiental y cultural presente en los territorios latinoamericanos.

Bibliografía

- Acosta, A., & Machado, D. (2012). *Movimientos comprometidos con la vida. Ambientanismos y conflictos actuales en América Latina*. Osal. Observatorio social de América Latina, 13(32), 67–94.
- Acselrad, H., Campello Mello, C., & das Neves Bezerra, G. (2009). *O que é justiça ambiental*. Garamond.
- Alimonda, H., del Toro Pérez, C., & Facundo, M. (Coord.). (2017). *Ecología Política Latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (Vol. II, pp. 241–264). CLACSO.
- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza: Una aproximación a la ecología política latinoamericana. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada: Ecología política y minería en América Latina* (págs. ...). Buenos Aires: CLACSO.
- Alves Oliveira, C., & Sánchez, C. (2018). Educação ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: A perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, (35)(1), 151–170.
- Ariza-Montobbio, P., & Carrión, A. (2021). *Ecología política urbana ante el cambio climático*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Assies, W., & Gundermann, H. (Eds.). (2007). *Movimientos indígenas y gobiernos locales en América Latina*. El Colegio de Michoacán, AC; Línea Editorial IIAM; Universidad Católica del Norte.
- Boelens, R., & Zwarteveen, M. (Eds.). (2011). *Justicia hídrica. Acumulación, conflicto y acción social*. Instituto de Estudios Peruanos; Fondo Editorial PUCP.
- Borras, S. M., Kay, C., Gómez, S., & Wilkinson, J. (2013). Acaparamiento de tierras y acumulación capitalista: Aspectos clave en América Latina. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (38), 75–103.
- Bravo, M. T., Seithi Kato, D., Eschenhagen, M. L., & Jiménez Sánchez, L. del P. (2021). Resultados, potencialidades y retos sobre investigación en educación ambiental a partir de estados del arte—EArte-ALyC. *Memorias, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.*
- Camilo Prieto, G., & Cardona, E. (2022). Las estrategias de inserción económica internacional de Colombia: Una valoración de la inversión extranjera directa y de los tratados de libre comercio. *DADOS Revista de Ciências Sociais*, 65(1), 1–33.
- Canciani, M. L., & Telias, A. (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: La pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En A. Telias, M. L. Canciani, P.



- Sessano, S. Alvino, & A. Padawer (Eds.), *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (pp. 51–74). La Bicieta.
- Canciani, M. L. (2023). ¿Qué pedagogías, para qué transiciones? Reflexiones desde la educación ambiental crítica para la construcción de transiciones justas latinoamericanas. En G. I. García Parra et al. (Eds.), *Transiciones justas. Una agenda de cambios para América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO/ Oxfam.
- Carvalho, I. C. (1999). La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(1), 27–33.
- CEPAL. (2017). *Panorama Social de América Latina* (LC/PUB.2017/12-P). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL. (2019). *Desarrollo sostenible en cifras: Indicadores ambientales y sociales* (LC/PUB.2019/22-P/Rev.1). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Corbetta, S., & Sessano, P. (2021). Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis y Saber*, 12(23), 1–5.
- Costa da Silva, J. V. (2016). *Sociedades de água do morro da Formiga: Subsídios para Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca* (Tesis de maestría). UNIRIO.
- Costa, C. A., & Loureiro, C. F. (2024). Educação ambiental crítica e conflitos ambientais: Reflexões à luz da América Latina. *e-Curriculum*, 22, Debates, 13–37.
- Di Chiara Salgado, S., Kassiadou Menezes, A., & Sánchez, C. (2019). A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e la Educación Ambiental desde el Sur como posible camino para la decolonialidad. *Revista Pedagógica*, 21, 597–622.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Eschenhagen, M. L. (2007). Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental. *Revista Observatorio de Análisis de los Sistemas Internacionales*, 12, 39–76.
- Eschenhagen, M. L. (2015). El fracaso del desarrollo sostenible: La necesidad de buscar alternativas al desarrollo, algunas entradas. En A. González Serna & E. Torres Aguiar Gomes (Eds.), *Espaço, políticas públicas e território: Reflexões a partir da América do Sul* (pp. 72–102). UFPE.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Norma.
- Escobar, A. (2010). Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. En *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes* (pp. 141–151). Envién.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la tierra: Luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11–32.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido* (57ª ed.). Paz e Terra.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina* (60ª ed.). Siglo XXI.
- García-Torres, M., Vázquez, E., Cruz, D. T., & Bayón, M. (2017). (Re)patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos. En J. Martínez-Alier, I. Puig Ventosa, & A. Monjo Omedes (Eds.), *Ecofeminismos y ecologías políticas feministas* (pp. 65–80). Icaria.



- Gómez Hernández, E. (2014). Romper con el desarrollo: Discursos y prácticas otras para la vida. En M. L. Eschenhagen & C. E. Maldonado (Eds.), *Un viaje por las alternativas al desarrollo. Perspectivas y propuestas teóricas* (pp. 3–24). Universidad del Rosario; Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gudynas, E. (2011a). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En M. Lang & D. Mokrani (Eds.), *Más allá del desarrollo* (pp. 21–53). Fundación Rosa Luxemburgo; Abya Yala.
- Gudynas, E. (2011b). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento, ALAI*, 462, 1–20.
- Guimarães, R. P. (2002). La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo. En H. Alimonda (Comp.), *Ecología política: Naturaleza, sociedad y utopía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Herrero, Y. (2010). Feminismo y ecología: Reconstruir en verde y violeta. En L. Segovias (Org.), *Mujeres y medio ambiente: Admiraciones e interrogantes* (pp. 13–36). ACSUR.
- Hidalgo-Capitán, A. L. (2013). Seis debates abiertos sobre el sumak kawsay. *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, 48, 25–40.
- Kassiadou, A., & Sánchez, C. (2020). Ecología política na educação ambiental e as potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 6(2), 9–25.
- Kassiadou, A. (2020). Potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: Tecendo relações entre educação ambiental crítica e ecologia política [Tesis doctoral, UNIRIO], Río de Janeiro.
- Korol, C. (2016). *Somos tierra, semilla, rebeldía: Mujeres, tierra y territorio en América Latina*. América Libre.
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (Eds.). (2019). *Pluriverso, un diccionario del posdesarrollo*.
- Latour, B. (2009). *Jamais fomos modernos*. Editora 34.
- Layrargues, P. P. (1997). Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: Evolução de um conceito? *Proposta*, 25(71), 5–10.
- Layrargues, P. P., & Lima, G. F. C. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17(1), 23–40.
- Leff, E. (2009). Pensamiento ambiental latinoamericano: Patrimonio de un saber para la sustentabilidad. *ISEE Publicación Ocasional*, 6, 1–15.
- Leff, E. (2011). La esperanza de un futuro sustentable: La utopía de la educación ambiental. *Transatlántica de Educación. Educación Ambiental*, 9(6), 93–103.
- Leff, E. (2021). El manifiesto por la vida ante la crisis civilizatoria y la transición hacia un mundo sustentable. En M. Salomone et al. (Eds.), *Senti-pensarnos Tierra: Crisis civilizatoria-pactos y/o transiciones desde el ecologismo popular* (nº 3, 1ª ed.). CABA: CLACSO.
- Loureiro, C. F. B., & Layrargues, P. P. (2013). Ecología política, justiça e educação ambiental crítica: Perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho Educação e Saúde*, 11(1), 53–71.
- Loureiro, C. F. (2004). Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. *Gestão em Ação*, 7(1), 37–50.
- Loureiro, C. F. (2009). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez.



- Machado Aráoz, H. (2017). Potosí y los orígenes del extractivismo. *Voces en el Fénix*, 8(60), 36–43.
- Madoery, O. (2013). Tres tesis para una reinterpretación política del desarrollo. *Temas y (incompleto...)*.
- Madoery, O. (2015). Modos diferentes de pensar el desarrollo en América Latina. *Reforma y Democracia*, 62, 7–38.
- Marino de Botero, M., & Tokatlian, J. (1985). *Ecodesarrollo: El pensamiento del decenio* (2ª ed.). Litocamargo Ltda.
- Martínez-Alier, J. (2015). *O ecologismo dos pobres*. Contexto.
- Mbembe, A. (2019). *Necropolítica: Biopoder, soberanía, estado de excepción política de muerte* (3ª reimpresión). N-1 edições.
- Medina, M., & Cosentino, P. (2023). Hacia una pedagogía de los afectos: Un diálogo posible entre la EAI y la ESI. *Revista Espacios*.
- Merlinsky, G. (2013). Política, derechos y justicia ambiental. El conflicto del Riachuelo. Fondo de Cultura Económica.
- Merlinsky, G. (2017). Los movimientos de justicia ambiental y la defensa de lo común en América Latina: Cinco tesis en elaboración. En H. Alimonda, C. del Toro Pérez, & M. Facundo (Coords.), *Ecología Política Latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (Vol. II, pp. 241–264). CLACSO.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Nay-Valero, M., & Ferbes Cordero-Briceño, M. E. (2019). Educación ambiental y educación para la sostenibilidad: Historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(2), 24–45.
- Núñez Ravelo, F., Contreras, Y., & Durán, C. (2014). Estado del arte de la educación ambiental en Venezuela: Una visión desde la experiencia de múltiples actores en múltiples escenarios. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 12(2–3), 85–107.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Pelacani, B. (2018). As lutas que educam na América Latina: A Educação Ambiental que emerge do conflito pela água em Cachoeiras de Macacu com um olhar desde a Colômbia (Tesis de maestría). UNIRIO.
- Prestes da Silveira, D., & Lorenzetti, L. (2021). Estado del arte sobre la educación ambiental crítica en el Encuentro Investigación en Educación Ambiental. *Praxis y Saber*, 12(28), 1–15.
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, 44(4), 549–557.
- Reboratti, C. (2010). Un mar de soja: La nueva agricultura en Argentina y sus consecuencias. *Revista Geográfica Norte Grande* [online].
- Renaud Camargo, D. (2017). Lendas, rezas e garrafadas: Educação Ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha (Tesis de maestría). UNIRIO.
- Saldi, L. et al. (2022). Senti-pensarnos Tierra: Educación Ambiental y Ecología política en clave latinoamericana y del Caribe, no. 10. CLACSO.
- Saldi, L. (2020). Fronteras hídricas del desierto cuyano: Estereotipos étnico-ambientales de la provincialidad mendocina (1880–2010). *Antropofagia*.



- Sánchez, C., Di Chiara Salgado, S., & de Oliveira, S. T. (2020). Aportes da ecologia política para a construção de uma educação ambiental de base comunitária no contexto latino-americano: Narrando a experiência de um Curso de Extensão Universitária. *Ambiente & Educação: Revista de educação ambiental*, 25, 131–161.
- Sánchez, V. (1979). Papel de la educación en la interacción entre estilos de desarrollo y medio ambiente. CEPAL.
- Sauvé, L. (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: Una crítica hermenéutica del discurso de las Naciones Unidas. En E. Gonzalez Gaudiano (Ed.), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 25–52). Siglo XXI Editores.
- Seithi Kato, D., Eschenhagen Durán, M. L., & Corbetta, S. (2023). El colectivo EArte-ALyC y la investigación en educación ambiental en América Latina. *Revista Triângulo*, número especial 2022(15), 1–4.
- Sejenovich, H., Slutzky, B., & Cabrera, S. (2012). Rescatando la historia perdida: El pensamiento ambiental latinoamericano a la luz de las contradicciones actuales del desarrollo. Buenos Aires: ENGOV.
- Shiva, V. (1993). O empobrecimento do ambiente: As mulheres e as crianças para o fim. En Mies, M., & Shiva, V. (Eds.), *Ecofeminismo*. Instituto Piaget.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: Mujer, ecología y supervivencia*. Horas y Horas.
- Svampa, M., & Antonelli Mirta, A. (Eds.). (2009). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Biblos.
- Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. En L. F. O. Costilla (Coord.), *Movimientos socioambientales en América Latina*. Gráfica Laf.
- Velásquez Sarria, J. A., Pelacani, B., Flórez Espinosa, G. M., Renaud Camargo, D., & Sánchez, C. (2018). La educación ambiental comunitaria: Reflexiones, problemáticas y retos. En A. Kassiadou et al. (Eds.), *Educação Ambiental desde el Sur*. Editora NUPEM.
- Wagner, L. (2014). Conflictos socioambientales: La megaminería en Mendoza, 1884–2011. Mar del Plata: Universidad Nacional de Quilmes.