



¿Qué consideraciones debería tener una educación ambiental crítica? Algunas propuestas teóricas

What Considerations Should Be Considered in Critical Environmental Education?
Some Theoretical Proposals

María Luisa Eschenhagen

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

Resumen. Para poder hablar de una educación ambiental crítica, en el presente texto se proponen tres cuestionamientos y tres perspectivas para pensar la educación ambiental, a manera de una propuesta teórica que busca otras aristas a los enfoques clásicos de las teorías o pedagogías críticas. En cuanto a los cuestionamientos que deberá hacer una educación ambiental crítica, están el cuestionamiento de la racionalidad económica hegemónica capitalista, el cuestionamiento del paradigma del modelo de desarrollo y el cuestionamiento de la monocultura. En cuanto a las perspectivas desde las cuales es posible construir una crítica, se proponen la perspectiva de la modernidad/colonialidad, el pensar interdependiente e interrelacionadamente y el pensar colaborativo. El objetivo principal es ofrecer algunos criterios mínimos para identificar/caracterizar una educación ambiental crítica y evitar la cooptación por parte del discurso hegemónico.

Palabras clave. educación ambiental crítica, lugar de enunciación, modernidad/colonialidad, monocultura, desarrollo, saber ambiental.

Abstract. To be able to speak of critical environmental education, this text proposes three questions and three perspectives to think about environmental education, as a theoretical proposal that seeks other edges to the classical approaches of critical theories or pedagogies. Regarding the questions that critical environmental education should ask, there are questions of the hegemonic capitalist economic rationality, the questioning of the paradigm of the development model and the questioning of monoculture. As for the perspectives from which it is possible to build a critique, the perspective of modernity/coloniality, interdependent and interrelated thinking and collaborative thinking are proposed. The main objective is to offer some minimum criteria to identify/characterize a critical environmental education and avoid co-optation by the hegemonic discourse.

Keywords. critical environmental education, place of enunciation, modernity/coloniality, monoculture, development, environmental knowledge.

Breve preámbulo y contextualización

Mucho se habla de una educación ambiental crítica. En muchos lugares se reivindica la necesidad de una educación ambiental crítica. Y al decir “se” habla, “se” reivindica me refiero a los más diversos espacios, desde los colegios y las universidades; los entes gubernamentales en todos los niveles (internacional, nacional y local); las comunidades de base; en fin. Sin embargo, esa “crítica” no siempre resulta ser clara, ya que dependiendo del



lugar de enunciación será (bien) diferente. Aquí intentaré de esbozar una propuesta básica, siempre abierta a ser complementada.

Para ser coherentes, es importante tener unos puntos de partida claros. Eso significa comenzar por aclarar el lugar de enunciación, para proponer algunas características que debería tener la educación ambiental *crítica*, independientemente de si se trata de una educación ambiental en las universidades, de tipo informal, en los colegios, o en programas y propuestas de educación ambiental en general. Claro está, que se trata de una propuesta teórica y que, para cada espacio o nivel, habrá que modificar y adaptar el contenido o mensaje para que sea comprensible. Una propuesta teórica, que busca otras aristas a los enfoques clásicos de las teorías o pedagogías críticas.

Propongo dos puntos de partida que determinan el lugar de enunciación y un imperativo no negociable para poder hablar de una educación ambiental crítica. El primer punto de partida es el saber ambiental de Enrique Leff, que se refiere a un saber que evidencia la insustentabilidad de las formas de conocer modernas (Leff, 2002). Un saber ambiental que no puede estar desligado de la complejidad ambiental (Leff, 2004), y que, a la vez propicia una epistemología ambiental (Leff, 2006)¹. El segundo punto de partida es tener claro a qué tipo de educación/formación se hace referencia, que claramente no es alienante sino emancipadora. Una educación que tiene que estar al servicio de la comprensión del mundo en el que vivimos y poder encontrar un sentido de vida y del ser; que, a su vez, reivindica y reflexiona constantemente sobre la relación ser humano – naturaleza; que incentiva y cultiva sistemáticamente: el asombro, la creatividad, el pensar interrelacionado y la compasión/empatía; que forma a las personas para escuchar, debatir y pensar para actuar. Y el imperativo no negociable es pensar, actuar y vivir *dentro* de las condiciones de la vida.

Seis consideraciones para posibilitar una educación ambiental crítica

A partir de esta base, que propongo tres cuestionamientos y tres perspectivas desde las cuales se puede construir y pensar una educación ambiental crítica², las cuales considero deberían caracterizar una educación ambiental superior crítica. Sin duda, podrán existir más, pero para comenzar, planteo los siguientes:

Primero, el **cuestionamiento de la racionalidad económica hegemónica capitalista**, basada en la acumulación, la explotación y la competencia, cuya base en últimas es la avaricia y la codicia³. Se trata de una racionalidad económica, que ya ha penetrado profundamente en todas las sociedades y marca ya casi todos los espacios de la vida. Todo ha terminado por ser mercantilizado: el arte, la educación, la salud, la vida, el ocio, e incluso la propia espiritualidad. Todo se termina reduciendo a una cifra monetaria y a una ecuación

¹ No profundizaré más en el pensamiento ambiental de Enrique Leff, para lo cual se puede revisar su obra.

² Parte de la presente propuesta la presenté por primera vez en el Seminario Nacional "Desafíos de la Educación en Época de Crisis y Conflictos Ambientales en Colombia" organizado por la Maestría en Educación ambiental de la Universidad del Tolima en noviembre del 2023. La ponencia hará parte del libro que está en prensa, denominado "Desafíos de la Educación Ambiental en Épocas de Crisis multidimensionales y Conflictos Ambientales" compilado por Gloria Marcela Flores Espinosa, María Luisa Eschenhagen, Jairo Andrés Velásquez Sárria y Cecilia Trujillo.

³ No entraré en esta ocasión sobre el problema de la avaricia y codicia y dejo la recomendación de revisar Loy (2009) y Eschenhagen (2023a).



básica de costo-beneficio, basado todo en la competitividad y el individualismo. Por eso es indispensable, cuestionar y, sobre todo, desnaturalizar esta racionalidad que ha permeado hasta las relaciones humanas íntimas. Pero para lograrlo, es indispensable conocer primero a fondo esa racionalidad, conocer sus formas de operar y sus dispositivos, saber cómo, cuándo y dónde se ha instaurado y legitimado. Porque la reproducción de esta racionalidad comienza en lugares como la escuela, por ejemplo, al fomentar la competitividad en las notas, en el dibujo “ambiental” más bonito, o en el reinado del reciclaje, o en los juegos competitivos del deporte (premios todos ellos además individuales), en vez de fomentar la noción colaborativa resaltando el trabajo en grupo.

Este cuestionamiento a la racionalidad económica habrá que realizarlo en todos los espacios de la vida – educación, trabajo, ocio, espiritualidad –, así como también en todos los niveles institucionalizados – escuela, universidad, gobiernos, empresas, asociaciones civiles, etc. Por lo tanto, no hay nadie exento de ellas y es difícil escapar de sus dinámicas. Se trata, en última instancia del modelo civilizatorio moderno occidental que está presente en todos los lugares, y es ahí donde entra en juego la educación ambiental para evidenciarlo y visualizarlo, desnaturalizarlo y propiciar cambios. La tarea consistirá en mostrar otros mundos posibles, al reivindicar la relacionalidad, la colaboración, la coevolución y la reciprocidad.

Segundo, el **cuestionamiento sistemático del paradigma del modelo de desarrollo**. Ya a mediados de los años noventa Escobar (1996) puso de manifiesto y demostró cómo funciona el discurso del desarrollo. Un discurso omnipresente, que ha logrado penetrar hasta los lugares más recónditos del planeta, provocando un complejo de inferioridad por ser “subdesarrollados”. Las preguntas que guiaron su libro, y que siguen plenamente vigentes, fueron ¿por qué nos creemos el cuento de ser “subdesarrollados”?, ¿quién y cómo se ponen los criterios para definir el “subdesarrollo”?, ¿cuáles son los dispositivos para materializar el discurso del desarrollo?, ¿por qué todo el planeta Tierra tiene que seguir los mismos parámetros de desarrollo? Se trata de preguntas fundamentales que también nos llevan a preguntarnos ¿dónde quedaron la autonomía y la soberanía para determinar qué tipo de vida sociopolítica y económica que desean las diferentes comunidades? ¿desarrollo para satisfacer qué necesidades, de quienes y a qué costos?

Un modelo de desarrollo, que ahora se denomina “sostenible” después de haber arrasado con medio planeta, y que pretende ahora remendar los errores a través de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) con la Agenda 2030, la cual ya se sabe que no se podrá cumplir⁴. Profundizar y responder en a preguntas permite a entender el discurso y los dispositivos de los ODS, que resultan ser ahora son la principal fuente de cooptación del discurso ambiental.

Esa cooptación se refleja en un hecho muy claro: Mientras que en las décadas de los 80-90 del siglo pasado aún se discutían intensamente sobre los modelos de desarrollo en América Latina (Madoery 2015), al inicio el nuevo milenio y, más específicamente, con la puesta en marcha de los ODS en el 2015, el debate ya no gira en torno al *modelo* de desarrollo en sí, sino en el tipo de medición y seguimiento del cumplimiento de cada uno de los objetivos. La soberanía de los Estados se ha visto reducida a la libertad para elegir la forma de *medir* de los objetivos. Lo más preocupante es que las propias universidades han

⁴ Ver la historia del desarrollo sostenible y el posicionamiento de América Latina en Eschenhagen (2024).



asumido **a**-críticamente los ODS al exigir, por ejemplo, que los proyectos de investigación que deseen ser financiados especifiquen a qué ODS le apuntan, y consideran que al seguir los ODS están realizando educación ambiental. Así, éstas han perdido su función crítica reflexiva. El modelo de desarrollo, es decir, el modelo neo-liberal capitalista, ya no está en discusión, a pesar de que existen un sinnúmero de otras propuestas emergentes, como lo son el buen vivir, el Ubuntu o el vivir sabroso, pero éstos han sido marginalizados e incluso estigmatizados.

En este contexto la educación ambiental tendrá que problematizar el desarrollo y sus impactos socioambientales; comprender las estrategias desarrollistas que mercantilizan la naturaleza; visualizar otras formas de ser, estar y habitar.

Tercero, el **cuestionamiento de la monocultura**. Muy ligado al segundo, está el problema de la monocultura, ya que el modelo de desarrollo se ha planteado y presentado como una monocultura, como la única forma de ser, estar y habitar. Un modelo que además nace en un contexto sociocultural y geográfico específico – Occidente judeo-cristiano – y termina por marginalizar, eliminar e invisibilizar todas las demás formas de ser, estar y habitar este planeta. Wallerstein (2006) ya lo describió con claridad en su libro clásico sobre *Abrir las Ciencias Sociales*, de una manera muy clara, al evidenciar las bases de las formas de conocer de esa monocultura que son las ciencias sociales, las cuales han sido un dispositivo muy útil para justificar y fortalecer el proyecto desarrollista. Unas ciencias sociales que solo miraban y pensaban el contexto europeo, pero que después de la Segunda Guerra Mundial, por un lado, comienzan a descubrir el resto del planeta lo cual les obligó a abrirse, y por el otro lado, las ciencias sociales se difunden en el mundo a través de la instauración de las universidades en las que se reproduce ese conocimiento, con lo cual terminan dando los parámetros de cómo *debe ser* el mundo económica-, sociológica-, pedagógicamente, etc.

Se trata entonces de la homogenización de la cultura occidental europea en todo el mundo (vestimenta, películas, música, inglés, modelo de desarrollo, consumo, etc.) y la invisibilización, marginalización, silenciamiento y eliminación de todas las demás formas de ser, estar, conocer y habitar, de la gran diversidad cultural y sus múltiples formas de adaptación al medio natural, desde los hielos eternos de Groenlandia, pasando por el desierto del Sahara hasta el Amazonas. Ningún otro animal tiene tanta capacidad de adaptación como el homo sapiens, que lo logró a través de la *diversidad* cultural. Adichie (2009) de Nigeria ha expresado de manera muy sencilla e ilustrativa el problema y las implicaciones de la narración de una única versión de la historia. Por lo tanto, la tarea de la educación ambiental es la de identificar, visibilizar, evidenciar y criticar las formas, los mecanismos y los dispositivos de la monocultura, y reivindicar la diversidad y la pluralidad, tanto cultural como de pensamiento.

Hasta aquí los tres cuestionamientos fundamentales, estrechamente interrelacionados, y esbozados de manera general, que requerirán de una profundización mayor y de estrategias concretas de visibilización. Se trata de cuestionamientos que van a las raíces de los problemas ambientales; a las estructuras que los han causado y siguen causando los problemas ambientales. Estructuras que requieren de transformaciones radicales – de raíz – por lo que difícilmente se podrán hacer compromisos (como por ejemplo comprometerse con los ODS, o colaborar con ONG que representan visiones e intereses hegemónicas como UICN, Greenpeace, WWF, etc.), ya que las relaciones de poder



son desiguales, y el poder del discurso hegemónico siempre terminará cooptando a su favor todas las propuestas. Por este motivo, la educación ambiental necesariamente tendrá que familiarizarse con la política (relaciones de poder) y con la economía (formas de producción y distribución de bienes).

A continuación, se presentan tres perspectivas, formas de pensar y entender el mundo, desde las cuales se puede construir una educación ambiental crítica. Formas de pensar y ver, que, a su vez, fortalecen y profundizan los tres cuestionamientos anteriores.

Primero, pensar desde la propuesta y ***perspectiva de la modernidad/colonialidad***, con sus tres conceptos centrales: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser. Tres conceptos que critican sistemáticamente la modernidad eurocéntrica, y proponen otras miradas. Una propuesta que parte del hecho de que la modernidad no comienza con la Ilustración y Kant en Europa (siglo XVIII), sino con la conquista de América en 1492; que el colonialismo y el imperialismo son *constitutivos* de la modernidad; que el conocimiento moderno ha sido construido por hombres, blancos, cristianos y heterosexuales (ver Walsh (2002), Castro-Gómez, (2000)). Es importante diferenciar entre colonialidad y colonialismo. Mientras que el colonialismo es el control político, legal, económico y militar de un territorio por poderes imperiales externos y lejanos, la colonialidad opera a través de la colonización de los imaginarios de los dominados, donde los colonizadores impusieron “una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones... [con lo cual] la cultura europea se convirtió, además en una seducción: daba acceso al poder” (Quijano, 1992, p. 12). Es decir, se produjo una europeización cultural como un ideal último, una lógica cultural de dominación colonial, que continúa hasta nuestros días, y que se expresa, más específicamente, a través de las tres colonialidades del poder, del ser y del saber.

Se trata de una colonialidad que también afecta los temas ambientales, una colonialidad de la naturaleza ofrece miradas tal vez más acertadas sobre imaginarios ambientales, conflictos ambientales, el eurocentrismo presente en la gestión ambiental o las formas de concebir la propia relación ser humano – naturaleza⁵. La perspectiva de modernidad/colonialidad invita también a conocer y revisar las epistemologías del sur (Eschenhagen 2021). Por lo tanto, será necesario revisar el eurocentrismo y las colonialidades presentes, en este caso en las universidades, y por ende, pensar también en una pedagogía decolonial, como ya la viene proponiendo y trabajando p.ej. Catherine Walsh (2013).

Segundo, ***pensar interdependiente e interrelacionadamente***, porque el problema ambiental definitivamente no se podrá comprender de manera fragmentada y disciplinaria. Al reconocer desde el saber ambiental, que una de las características centrales de las formas de conocer modernas, es la fragmentación del conocimiento, que impide comprender la complejidad, resulta indispensable evidenciar, visibilizar y fomentar el pensamiento interrelacionado e interdependiente. También es importante señalar que esta fragmentación está estrechamente relacionada con un pensamiento dualista. Dos aspectos que marcan de una manera muy particular la forma de percibir y relacionarse con el entorno natural, como muy bien lo ha señalado Escobar (2013).

⁵ Para ver formas diferentes de cómo concebir la relación ser humano – naturaleza ver Descola (2005), para revisar el concepto de colonialidad de la naturaleza ver Albán A. and Rosero (2016), para ver la imposición en imaginarios ver Eschenhagen (2015).



La fragmentación del conocimiento es ya un problema ampliamente reconocido frente al cual existen, por supuesto, una serie de propuestas para contrarrestar esas falencias hace décadas, como lo son la teoría de sistemas, la interdisciplinariedad o las ciencias de la complejidad⁶. En cuanto a la disciplinariedad, según Toledo (2015), en el ámbito ambiental ya se han perfilado diecisiete disciplinas híbridas, inter y transdisciplinarias desde mediados del siglo pasado. Otros enfoques para ir más allá de la ortodoxia moderna de la disciplinariedad, son las propuestas de visiones de mundo/ontologías relacionales (Escobar 2014), o pensar en términos del orden implicado que ya propuso David Bohm (1988) desde la física cuántica.

Aquí también habrá que precisar, que no se trata de un pensamiento holístico, de la unidad, de la totalidad, de la integración de sistemas, o de la teoría de sistemas, ya que en esos casos se estarían disolviendo las diferencias y la diversidad, lo cual Leff (por ejemplo, en: 2006) ha criticado y demostrado sistemáticamente a lo largo de su obra. Tampoco se trata de una ecologización del pensamiento. Por eso, Leff reivindica constantemente la importancia de la diversidad y de una política de la diferencia, que no se podrán sustentar desde perspectivas de totalidad, unidad, etc. Por lo tanto, son justamente estas aclaraciones las que son necesarias de realizar, ya que terminan teniendo efectos e implicaciones diferentes.

Tercero, **pensar colaborativamente**, teniendo en cuenta que toda la visión de mundo moderna está basada sobre el individuo, un sujeto aislado y competitivo, que a su vez da lugar a sistemas de organización social jerárquicos. Ahora resulta indispensable pensar en términos de autodeterminación, autoorganización, reciprocidad, autonomía, complementariedad u ontologías relacionales. Estas perspectivas están presentes de una u otra manera en las otras visiones de mundo, pero que en Occidente se han silenciado, invisibilizado, minimizado o eliminado. Sin embargo, lo que se observa es que, precisamente frente a la crisis civilizatoria y ambiental, lo que está resurgiendo son estas aspiraciones, ya sea en forma de movimientos sociales en torno a problemas ambientales o ya sea en las búsquedas de otras formas de ser, estar y habitar frente al mundo moderno consumista, en los más diversos espacios y formas, como lo son ecoaldeas, co-sharing, Open Access, juegos y plataformas de trabajo colaborativos, etc.

En este sentido, Escobar aporta de manera muy constructiva y creativa, en su libro *Autonomía y diseño, la realización de lo comunal* (2016) al plantear el diseño como una mediación entre teoría y práctica, donde la apuesta por a la autonomía es central. Señala que lo que “hay que cambiar es toda una forma de vida y todo un estilo de creación de mundos” (p. 41), creación de mundos a través de diseños de lo comunal. Una de sus preguntas centrales del libro es:

¿puede el diseño ser reorientado de su dependencia del mercado hacia una experimentación creativa con la forma, los conceptos, los territorios y los materiales, especialmente cuando es apropiado por las comunidades subalternas en su lucha por redefinir sus proyectos de vida de una manera mutuamente enriquecedora con la Tierra? (p. 49).

Para ello reivindica por ejemplo la necesidad de reconocer la ciclicidad de la vida y el amor. También llama la atención sobre la importancia de la geo/biopolítica de lo digital, que

⁶ Para ver las potencialidades y limitaciones de estas tres propuestas en el campo de la educación ambiental, ver Eschenhagen (2022).



“tiene profundas implicaciones para el diseño” (p. 90). Asimismo, hace énfasis en la “intersección de la ética, el diseño y la política” (p. 73). Así, sin duda, la educación ambiental puede jugar un papel estratégico, al retomar estos incentivos.

Algunas reflexiones para seguir

Desde estos planteamientos y propuestas, la educación ambiental crítica se convierte claramente en un campo contra-hegemónico, ya que reconoce que las raíces de los problemas ambientales están en las formas modernas de conocer que resultan ser insustentables en la manera en la que concibe el mundo para apropiarse y lucrarse de él. Por tanto, que una educación ambiental difícilmente podrá autodenominarse crítica, si no realiza cuestionamientos estructurales como los propuestos, es decir, cuestionamientos de la racionalidad económica hegemónica capitalista, del paradigma del modelo de desarrollo y de la monocultura.

La cooptación de las propuestas e iniciativas de la educación ambiental suceden en la medida que no hay claridades básicas ya sea en cuanto a las raíces de los problemas ambientales o en cuanto a las formas/estructuras de pensar. Esto exige que cualquier persona dedicada a la educación ambiental crítica tendrá que cultivar permanentemente sus inquietudes de manera autodidacta para profundizar en estos temas y relacionarlos con su quehacer. Porque, frente a la fuerza del discurso hegemónico, que coopta sistemáticamente los discursos críticos, alternativos, es indispensable tener una claridad teórica, así como tener unos criterios mínimos en torno a los cuales es posible identificar si una propuesta de educación ambiental es crítica o no.

Ahora bien, las tres perspectivas desde las cuales es posible pensar una crítica, que son la perspectiva de la modernidad/colonialidad, el pensar interdependiente e interrelacionadamente y el pensar colaborativamente, son lentes que agudizan la mirada. En síntesis, se trata de seis criterios que ayudan a revisar propuestas ambientales y poder decidir si son propuestas que buscan consolidar las estructuras hegemónicas insustentables, o si proponen cambios estructurales de fondo.

Finalmente es importante señalar que el conocimiento también conlleva a un compromiso y una responsabilidad ética, y que el facilismo y el pragmatismo resultan ser contraproducentes. Efectivamente, no es nada sencillo cambiar las bases cimentadas y anquilosadas de la modernidad tanto en nuestras propias mentes como en los espacios educativos, en un sistema que, además, resulta ser cada vez más ágil y audaz para cooptar discursos críticos. Pero otros mundos son posibles y necesarios; se trata de actuar de manera coherente y persistente, donde el eje central de las preocupaciones tendrá que ser el pensar desde y para la vida con justicia socio-ambiental.



Bibliografía

- Adichie, C. (2009). *El peligro de la historia única* [Video]. TED.
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Albán, A., & Rosero, J. R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿Imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia*. *Nómadas*, 45, 27–41.
<http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03.pdf>
- Bohm, D. (1988). *Wholeness and the implicate order* (1st ed.). ARK Edition.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (p. 246). CLACSO.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Descola, P. (2005). *Más allá de naturaleza y cultura* (1.ª ed.). Amorrortu.
- Eschenhagen, M. L. (2015). Imaginarios antiimperialistas, imaginarios de la naturaleza. Algunas reflexiones desde el pensamiento ambiental. En A. Kozel, F. Grossi, & D. Moroni (Eds.), *El imaginario antiimperialista en América Latina* (pp. 399–413). Ediciones del CCC; CLACSO.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20151021093846/imaginario.pdf>
- Eschenhagen, M. L. (2021). Colonialidad del saber – Educación ambiental: La necesidad de diálogos de saberes. *Praxis y Saber*, 12(28), 1–14.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11601>
- Eschenhagen, M. L. (2022). *Educación ambiental superior en América Latina. Retos epistemológicos y curriculares* (2.ª ed.). Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.
- Eschenhagen, M. L. (2023). Comprender la interdependencia – el interser – de la vida desde el budismo. *Revista Iberoamericana de Complejidad y Ciencias Económicas*, 1(1XX), 53–76.
<https://revistas.ulasalle.edu.pe/ricce/article/view/105/126>
- Eschenhagen, M. L. (2024). A insustentabilidade histórica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) diante de uma diversidade de propostas para a sustentabilidade da vida. En G. M. de Oliveira, H. D. Vianna, E. E. V. Morinigo, & A. L. T. Machado (Eds.), *Diálogos sobre sustentabilidade nas cidades* (pp. 147–213). Ed. UFPel.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo* (1.ª ed.). Ed. Norma.
- Escobar, A. (2013). En el trasfondo de nuestra cultura: La tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico. *Tabula Rasa*, (18), 15–42.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal* (1.ª ed.). Editorial Universidad del Cauca.
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza* (1.ª ed.). Siglo XXI.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes* (1.ª ed.). Siglo XXI Editores.



- Loy, D. R. (2009). *Dinero, sexo, guerra y karma: Ideas para una revolución budhista* (1.ª ed.). Editorial Kairós.
- Madoery, O. (2015). Modos diferentes de pensar el desarrollo en América Latina. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 62, 7–38. <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357539626001.pdf>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Toledo, V. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sustentabilidad? Una propuesta ecológico-política. *Interdisciplina*, 3(7), 35–55. https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/2020-20/Semana_1/S1_Toledo2015_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_sustentabilidad.pdf
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Siglo XXI Editores. <https://doi.org/10.17227/01203916.7759>
- Walsh, C. (2002). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En C. Walsh, F. Schiwy, & S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento* (pp. 17–44). Abya Yala.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir* (1.ª ed.). Abya Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>