



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Crisis civilizatoria y alfabetismo ambiental: claves analíticas desde la educación ambiental crítica

Civilizational crisis and environmental literacy:
analytical keys from critical environmental education

Domingo Rafael Castañeda Olvera¹

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21346273>

Recibido: 01 de diciembre de 2025 / **Aceptado:** 13 de abril de 2026

Resumen:

La propuesta de este artículo es analizar críticamente la crisis civilizatoria contemporánea, entendida como una crisis multidimensional que articula la degradación ecológica con profundas desigualdades sociales y culturales. El objetivo principal es examinar algunas claves analíticas de la perspectiva de la educación ambiental crítica, las cuales se enfocan en superar los límites del paradigma occidental-capitalista. A través de un análisis teórico que entreteje el diálogo conceptual con perspectivas como la ecología política y el giro decolonial, buscamos sumarnos a los esfuerzos por cuestionar los fundamentos del modelo de desarrollo hegemónico, destacando la necesidad de enfoques educativos emancipadores, interseccionales y situados. Concluimos que la educación ambiental debe trascender la transmisión de conocimientos técnicos para convertirse en un ente que alfabetice ecológicamente con sentido crítico, abriendo caminos hacia alternativas sustentadas en el diálogo de saberes, la justicia socioambiental y la regeneración de la vida.

Palabras claves: Educación ambiental crítica; Ecología política; Crisis civilizatoria; Pensamiento decolonial; Pedagogías alternativas.

¹ Mexicano. Doctor en Sociología. Adscrito a la Universidad Tecnológica Fidel Velázquez, México. Este proyecto es una investigación independiente. Contacto: rafaelcastaneda7@gmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3930-1674>.



Abstract:

This article aims to critically examine the modern civilizational crisis, viewed as a multidimensional phenomenon connecting ecological harm with deep social and cultural inequalities. Its main goal is to explore key analytical aspects of the critical environmental education perspective, which seeks to surpass the boundaries of the Western-capitalist paradigm. Through a theoretical analysis combining conceptual dialogue with perspectives such as political ecology, ecofeminisms, and the decolonial turn, we aim to contribute to efforts that challenge the foundations of the dominant development model, emphasizing the importance of emancipatory, intersectional, and context-specific educational approaches. We conclude that environmental education must do more than just transmit technical knowledge; it must serve as a tool for critical ecological literacy, fostering pathways toward alternatives rooted in the dialogue of different knowledges, socio-environmental justice, and the regeneration of life.

Keywords: Critical Environmental Education; Political Ecology; Civilization Crisis; Decolonial Thought; Alternative Pedagogies.

Introducción

Heredera del pensamiento crítico latinoamericano, a finales de los años 80 surge la Educación Ambiental Crítica (EAC), una escuela de pensamiento pedagógico con una perspectiva crítica del papel que se le había asignado al sistema educativo dentro del sistema capitalista moderno-colonial, un papel que ha servido para perpetuar desigualdades estructurales que caracterizan a esta región mediante prácticas y discursos colonizados².

Esta lectura crítica se encuentra inmersa en una atmósfera académica donde se respiraba una profunda influencia de Paulo Freire en toda la región, quien desarrolló una amplia reflexión sobre el rol específico de la educación ambiental dentro del sistema pedagógico dominante³.

Esta escuela tiene como trasfondo histórico escenarios de múltiples problemáticas socioambientales en la América Latina de los años 80, problemáticas caracterizadas por violentos procesos de devastación ecológica y de despojo territorial en un sinnúmero de comunidades, acompañadas de continuas violaciones a los derechos humanos en toda la región.

Fueron (y siguen siendo) problemáticas altamente complejas, determinadas en gran medida por la imposición del cada vez más agresivo modelo neoextractivo propio del capitalismo en su etapa neoliberal⁴, así como por la radicalización del esquema de producción intensiva de mercancías, del hiperconsumismo y de la consolidación del proceso de acumulación por desposesión⁵.

En este sentido, la lectura crítica de la EAC se ha sumado a perspectivas como la ecología política, la filosofía ambiental y el giro decolonial, las cuales han posado su mirada analítica sobre los mecanismos visibles e invisibles que han permitido que el sistema capitalista haya generado contextos caracterizados por profundas desigualdades socioeconómicas alrededor del mundo y en esta región en particular, así como un intenso examen crítico sobre el rol del sistema educativo en la conformación y reproducción de estos escenarios. Al no cuestionar estos modelos de desarrollo ni

² Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Quito, ediciones Abya Yala, 2013).

³ Enrique Leff, *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza* (México: Siglo XXI editores, 2004).

⁴ Maristella Svampa, *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias* (México: CALAS, 2019).

⁵ David Harvey, *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión* (Buenos Aires: CLACSO, 2005).

visibilizar las luchas territoriales, el sistema educativo se ha vuelto cómplice de una *pedagogía del silencio*⁶.

En este andar teórico, se ha criticado la forma en la que, desde las narrativas hegemónicas, se ha abordado la devastación ecológica global y las repercusiones socioambientales. Se ha criticado profundamente la ineficacia de esquemas corporativizados como las cumbres internacionales sobre temáticas ambientales, ya que no han buscado trastocar la raíz sistémica de esta problemática, pese a haber sido planteada en estas reuniones desde la Cumbre de la Tierra en Río 92 hasta la más reciente reunión de la COP a finales de 2025 en Belém, Brasil. El avance de la crisis ecológica visibiliza cómo los acuerdos pactados en estas reuniones han estado muy lejos de atender las alertas científicas sobre los puntos de no retorno, los cuales siguen creciendo de manera exponencial, especialmente en territorios vulnerables del Sur global.

Por ello, la EAC apunta la necesidad de construir una narrativa contrahegemónica que haga contrapeso a aquella que legitima a este sistema, una narrativa que busque desnaturalizar el orden establecido, que repolitice el discurso ambiental y que transforme el lenguaje pedagógico, reconociendo saberes excluidos por la racionalidad moderna como el indígena, el campesino, los populares y los feministas.

En este trabajo buscamos sumarnos a este ejercicio reflexivo. El vértice en el cual pondremos nuestro foco de investigación es aquel donde se reflexiona desde la esfera sociopedagógica, esfera donde, desde la EAC, se ha propuesto la necesidad de un *alfabetismo ambiental* del ser humano moderno, donde se indague sobre su rol en el ecosistema y, en ese sentido, sobre la relación que establece con la naturaleza.

Por ello, nuestro objetivo principal es problematizar dos planteamientos analíticos lanzados por diversas y diversos autores de la EAC. El primer planteamiento que abordaremos gira en torno al diagnóstico acerca de la crisis ecológica contemporánea como reflejo de una crisis civilizatoria de la modernidad en su conjunto; el segundo planteamiento es acerca de la mirada crítica con la que esta perspectiva teoriza sobre el rol social del conocimiento en las sociedades modernas.

Una problematización como la que proponemos debe contemplar el evidente entretejido teórico que esta escuela ha establecido con diversas propuestas analíticas como el giro decolonial, la ecología política, la filosofía ambiental y las pedagogías alternativas latinoamericanas, por lo que constantemente buscaremos establecer un diálogo de saberes entre ellas.

Esta investigación posee un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico; buscamos problematizar la crisis civilizatoria contemporánea desde la perspectiva de la Educación Ambiental Crítica (EAC); para ello, la estrategia metodológica consistió en una revisión sistemática de literatura académica especializada, privilegiando el diálogo de representantes de esta perspectiva con la ecología política, el pensamiento decolonial y las pedagogías críticas latinoamericanas. Tal estrategia nos permitió construir un marco categorial que lograra articular las nociones de crisis ecológica, rol social del conocimiento y alfabetización ambiental. Se emplearon técnicas de rastreo bibliográfico en bases de datos de acceso abierto y repositorios institucionales, aplicando criterios de inclusión que priorizaron publicaciones arbitradas y libros de referencia, así como ponencias en congresos especializados. Se consideraron como criterios de exclusión aquellos textos de carácter divulgativo sin respaldo académico. La selección final se organizó en torno a autores clave —Layrargues, Loureiro, Agoglia, D’Amico, entre otros— cuya obra constituye referentes fundacionales para la EAC.

⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI editores, 2005).

El desarrollo del análisis teórico se llevó a cabo mediante técnicas de contraste y triangulación conceptual, buscando establecer hilos conductores entre categorías provenientes de distintas tradiciones críticas. Buscamos identificar convergencias y tensiones epistemológicas con el fin de problematizar los límites del paradigma moderno-occidental y, a la vez, visibilizar alternativas pedagógicas emancipadoras. Esta estrategia permitió sustentar la discusión sobre la crisis civilizatoria y el papel transformador de la educación ambiental crítica en la configuración de narrativas contrahegemónicas.

Nuestra meta es seguir abonando al intenso debate académico sobre el rol de la educación ambiental respecto a la crisis climática contemporánea, debate que, en América Latina, tiene raíces profundas. Es una invitación a abrir espacios desde nuevas trincheras sobre un tema que nos parece tan necesario como urgente: la construcción de narrativas pedagógicas alternativas con un enfoque en la educación ambiental historizada, emancipadora y territorializada, alejada tanto del eurocentrismo como del antropocentrismo.

La Educación Ambiental Crítica (EAC)

La EAC se ha constituido como una corriente teórica y pedagógica que emerge como parte de los estudios críticos latinoamericanos enmarcados por una creciente preocupación por la crisis ecológica global, así como sus implicaciones estructurales en los territorios del Sur global. A diferencia de enfoques conservadores o tecnocráticos de la educación ambiental hegemónica, esta perspectiva nace inscrita en una tradición emancipadora propia del pensamiento latinoamericano que articula perspectivas como la ecología política, las pedagogías críticas y el pensamiento decolonial, proponiendo una reconfiguración profunda de las relaciones entre conocimiento, naturaleza y sociedad.

La EAC se define aquí como una corriente teórico-pedagógica situada en la tradición emancipadora latinoamericana que busca problematizar la relación entre poder, territorio y conocimiento, así como articular praxis educativas orientadas a la justicia socioambiental. Se ha ido constituyendo, entonces, como un horizonte plural que, sin embargo, establece diálogos continuos con propuestas afines como la Educación Popular Ambiental (EPA), la Educación Ambiental Comunitaria (EACom), la Educación Ambiental Intercultural e, inclusive, las pedagogías de los cuidados, sin dejar de mencionar al ecofeminismo.

Sus raíces teóricas se anclan en la obra y el pensamiento de Paulo Freire, cuya *pedagogía del oprimido* le ofrece una base epistemológica para la construcción de una perspectiva pedagógica crítica y transformadora. Asimismo, es indudable la influencia de la obra del filósofo Enrique Leff, quien ha aportado una lectura crítica al racionalismo moderno y una propuesta de *racionalidad ambiental* que reconoce tanto la pluralidad de saberes como la centralidad de los conflictos ecológicos en la configuración de la vida social. A estos referentes se les suman múltiples contribuciones que han enriquecido el campo con categorías y nociones como justicia ambiental, territorialidad, interculturalidad y diálogo de saberes.

Entre los textos fundacionales de la EAC podemos destacar *Pedagogía del oprimido* de Freire, *Saber ambiental* y *La apuesta por la vida* de Leff, así como los trabajos de pensadores como Moacir Gadotti, Phillipe Pomier Layrargues, Diego Fernando Silva Prada, Ofelia Agoglia, Carlos Loureiro, entre otras y otros, quienes han buscado sistematizar los principios de esta escuela de pensamiento en clave latinoamericana; en su andar analítico, coinciden en señalar la necesidad de una educación ambiental que no se limite a la transmisión de contenidos ecológicos, sino que promueva procesos de concientización, participación y transformación socioterritorial, que coadyuve a la conformación

de sujetos críticos, ambientalmente alfabetizados y capaces de “reconocer, comprender y transformar las relaciones de poder que configuran los conflictos socioambientales”⁷.

Es preciso también esbozar una distinción de la EAC con diferentes perspectivas analíticas, como la ecopedagogía (en tanto que esta hace especial énfasis en nociones como la ciudadanía planetaria y la ética ecológica), la Educación Ambiental Comunitaria (la cual se centra en la dinámica de los procesos territoriales, los saberes locales y la gestión comunitaria de los recursos), e inclusive de la Educación Popular Ambiental, orientada a la movilización popular y la alfabetización política desde las prácticas colectivas. Sostenemos que esta delimitación debe realizarse en diferentes niveles y en términos de actores, objetivos, metodologías y escalas de intervención; así, mientras la EAC pone especial énfasis en la crítica epistemológica y la disputa de narrativas, la EPA prioriza el análisis en la organización y la acción política popular. Por su parte, la EACom privilegia la reflexión alrededor de la territorialidad y la reproducción de saberes situados.

Finalmente, desde la esfera metodológica, podemos asegurar que mientras la EAC busca aportar marcos críticos y analíticos de la geopolítica del conocimiento y los saberes situados, la EACom estructura metodologías participativas de diagnóstico y gestión territorial, así como la EPA aporta técnicas de alfabetización política y movilización. Estas especificaciones pueden facilitar la construcción conjunta de estrategias pedagógicas híbridas, que incluyan desde las técnicas de Investigación-Acción participativa, las pedagogías del cuidado y el diálogo de saberes.

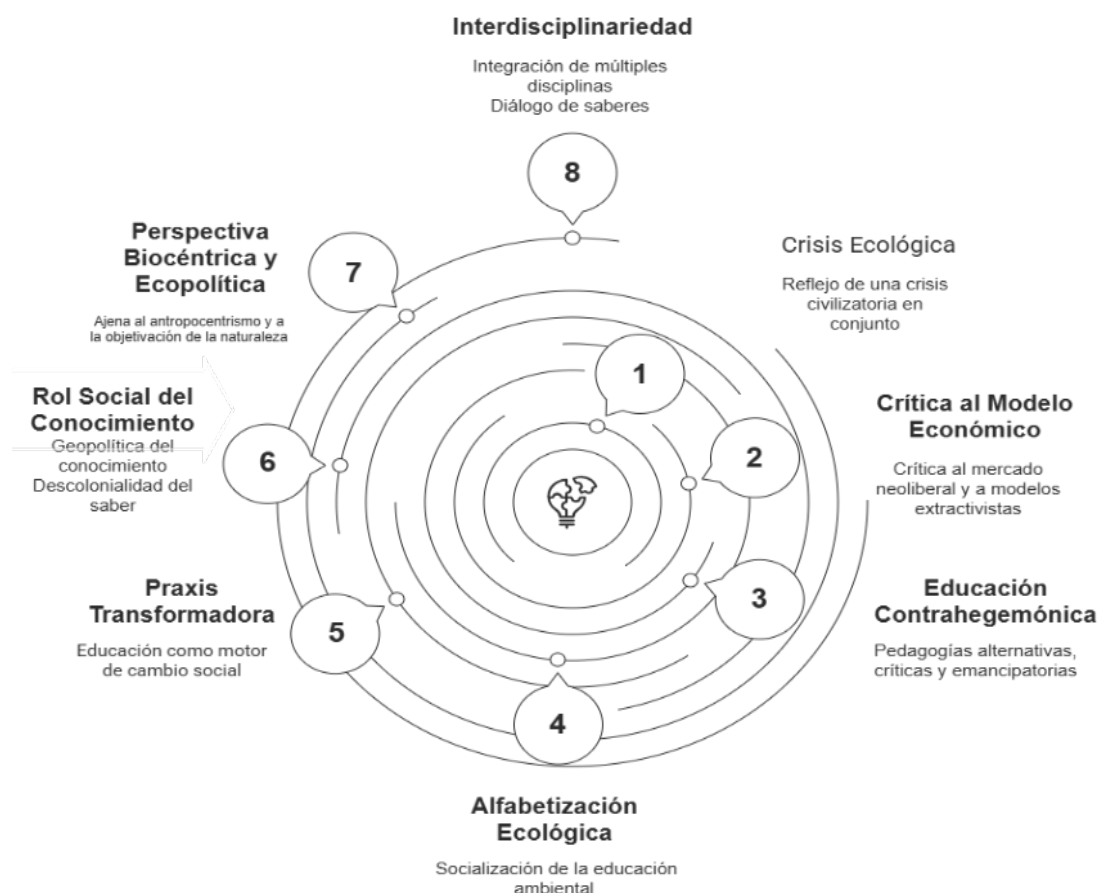
Para proponer un esquema inicial que logre identificar el marco categorial de la EAC, hemos identificado ocho esferas de análisis abordados por diferentes pensadoras y pensadores de esta escuela: (1) el análisis de la crisis ecológica como reflejo de la crisis civilizatoria en su conjunto, análisis que ha generado (2) una crítica al modelo económico hegemónico, desencadenando estudios y movimientos de resistencia con una postura política frente a los mecanismos extractivos y al aparato tecnocientífico de la modernidad.

Aunado a esto, la EAC enfatiza la necesidad de crear una narrativa que contrarreste a la enarbolada por los grandes capitales y las corporaciones multinacionales que lideran el capitalismo neoliberal, teniendo como pieza clave (3) una educación contrahegemónica que emancipe a la humanidad y que permita (4) una alfabetización ecológica a través de una educación ambiental situada, historizada, incorporada y territorializada; es decir, es una apuesta por (5) una praxis transformadora que habilite a la esfera educativa como un verdadero motor de cambio social, lo cual implica una reformulación profunda de la geopolítica del saber científico y del (6) rol social del conocimiento, reformulación que insta a una reflexión acerca de los diferentes tipos de saberes y epistemes varios.

Por último, en un afán por generar un posicionamiento ético-político alejado del antropocentrismo, esta escuela ha insistido en la prerrogativa de una narrativa ecocéntrica, que apueste por la vida, la defiende y la preserve, a través de (7) una perspectiva biocéntrica y ecopolítica. Para ello, la praxis pedagógica no puede contemplar la conformación de una narrativa con estas características sin la integración de diversas disciplinas científicas, sin el diálogo de saberes y sin el reconocimiento de la (8) interdisciplinariedad (Imagen 1).

⁷ Diana Moreno-Sierra y Leonardo Martínez-Pérez, “Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores”, *Tecné, Episteme y Didaxis*, no. 52 (2022): 51.

Imagen 1. Componentes de la Escuela Ambiental Crítica



Fuente: elaboración propia.

En este trabajo, abordaremos dos de los ocho puntos señalados.

En primer lugar, abordaremos el análisis de la crisis ecológica como reflejo de una crisis de la civilización moderna, abordaje que ha conducido a examinar los cimientos mismos del modelo económico neoliberal imperante y de los mecanismos de explotación que ha forjado, explotación tanto de los bienes de la naturaleza como del ser humano mismo. Al igual que perspectivas analíticas como la ecología política, la economía ecológica y el giro decolonial, la EAC parte de una evaluación del proyecto civilizatorio moderno en su conjunto. En este apartado proponemos analizar algunas de las aseveraciones de diversos autores de esta corriente respecto a este tema, comparándolas con posicionamientos similares.

En segundo lugar, abordaremos la discusión de la EAC sobre el rol social del conocimiento, discusión que hace eco de la filosofía ambiental latinoamericana de Ángel Augusto Maya y Ana Patricia Noguera, quienes indagan en la raíz profundamente antropocéntrica del proyecto civilizatorio moderno, urgiendo la necesidad de un discurso biocéntrico y ecológico, que esté en

diálogo con epistemes otros. Como señala Fernando Estenssoro⁸, el conocimiento ha sido usado como herramienta de dominación por parte de Occidente, del Norte global, de los grandes capitales, etc., generando una *geopolítica del conocimiento*⁹. Hay un interés profundamente freireano por repensar el rol de la educación dentro del sistema capitalista, lo cual repercute en debates profundos sobre la esfera pedagógica en general y la educación ambiental en particular; en este sentido, buscaremos problematizar cómo diversas y diversos autores de la EAC han propuesto la conformación de una educación contrahegemónica, de raíces emancipatorias, una educación capaz de conformar sujetos ecológicamente alfabetizados con base en una praxis transformadora; esto es, buscaremos analizar el papel de la educación como motor de cambio social en las sociedades modernas.

Cerraremos el trabajo con un apartado de conclusiones.

La crisis ecológica como reflejo de la crisis civilizatoria moderna

El hilo argumentativo de este apartado gira en torno a tres cuestionamientos: qué se entiende por crisis civilizatoria moderna, qué corrientes de pensamiento han hecho aportes a esta idea y cómo la EAC retoma este hilo de razonamientos para, desde ahí, reflexionar sobre el rol de la pedagogía y, en específico, de la educación ambiental.

Diversas pensadoras y pensadores de la EAC, desde distintas trayectorias, han hecho una lectura de la crisis ecológica como una secuela de la crisis del proyecto civilizatorio moderno, como una manifestación estructural de una crisis civilizatoria más profunda, derivada del paradigma moderno-occidental que ha privilegiado la racionalidad instrumental, los mecanismos extractivistas y la lógica de la acumulación, generando una separación ontológica entre humanidad y naturaleza.

En este sentido, la educación ambiental ha adquirido un rol estratégico, ya que se redujo a ser una herramienta explicativa; este sino reductivo ha conformado una práctica educativa ambiental que se enfoca en promover cambios de carácter individual, conductuales (reciclar, ahorrar agua durante el baño y evitar el uso del auto para reducir emisiones atmosféricas), sin cuestionar el modelo económico tras la profunda catástrofe ambiental. La educación ambiental hegemónica suele presentar los problemas ecológicos como universales y descontextualizados, sin reconocer las desigualdades sociales tras ellos, el rol de los actores y la geopolítica que les agrava¹⁰.

Buscamos esquematizar algunas de las posturas más relevantes de la EAC en el siguiente cuadro 1:

⁸ Fernando Estenssoro, “Antecedentes para una historia del debate político en torno al medio ambiente: la primera socialización de la idea de crisis ambiental (1945-1972)”, *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 2, no. 22 (2007).

⁹ Catherine Walsh, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Dignolo”, *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 1, no. 4 (2003).

¹⁰ Diego Fernando Silva-Prada, “Principios y fundamentos de una educación ambiental crítica”. Ponencia en XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, 2019, 1070-1076.

Cuadro 1. Relación entre crisis civilizatoria y pedagogía en la EAC

Autor(a)	Diagnóstico de la crisis civilizatoria	Crítica al modelo educativo dominante	Propuesta pedagógica
Moacir Gadotti	La crisis es fundamentalmente ética y de la razón instrumental moderna (separación sujeto-Tierra)	El modelo tradicional es antropocéntrico y bancario	Ecopedagogía y ciudadanía planetaria
Carlos F. Loureiro	Colapso ecológico-social del capitalismo	Educación ambiental como reproductora del status quo	Sujetos históricos que transforman
Philippe Pomier Layrargues	Crisis sociopolítica y estructural; ambientalismo conservador	Las corrientes de la EA (Conservacionista y Tecnocrática) son funcionales al capital, despolitizan la crisis	Educación Ambiental Socio-Crítica
Ofelia Agoglia	Racionalidad instrumental que cosifica la vida	Educación ambiental como reproductora del progreso ilimitado	Enfoque reflexivo y racionalidad alternativa, con un nuevo enfoque epistemológico
Leonardo Fabio Martínez Pérez	Crisis como resultado de racionalidades técnicas y fragmentadas	Formación docente como reproducción sistémica de saberes acríticos	Profesor como intelectual crítico y transformador
Luis Miguel Cisneros Villanueva	Era de la destrucción: crisis ecológica y social del capitalismo	Hegemonía neoliberal abanderada de progresismo	Ecopedagogía y lucha desde los movimientos sociales de base
Paula D' Amico	Pérdida del sentido antropológico de la educación	Desconexión con el sentido de vida y de futuros posibles	Pedagogía adaptativa y resiliente
Diego F. Silva Prada	Cultura del control y del consumismo	Educación como domesticación	Pedagogías creativas y sensibles
Mara Karidy Polanco	Crisis entrecruzada: patriarcado, racismo y colonialismo	Invisibilización de feminismos y saberes del Sur global	Pedagogías críticas, decoloniales e interseccionales
Miguel Ángel Figueroa Chamorro	Degradación ambiental como expresión del sistema de opresión	Educación ambiental neoliberal como domesticadora	Educación ambiental crítica inspirada en Paulo Freire
Dana F. Moreno Sierra	Ruptura humanidad-naturaleza por modelos tecnocráticos	Educación como dispositivo de poder	Pedagogía freireana, dialógica y crítica
Neus Marie Colomé y Víctor H. Valenzuela	Crisis de sentido	Escisión del ser humano y la naturaleza, privilegiando el dominio tecnocientífico sobre los cuidados	Pedagogías de los cuidados

Fuente: elaboración propia.

Colomés y Valenzuela¹¹ afirman que la crisis ecológica no es solo ambiental, sino una *crisis de sentido*, derivada del modelo civilizatorio que ha escindido al ser humano de la naturaleza y ha privilegiado el dominio tecnocientífico sobre los cuidados. Esta escisión no ha estado carente de violencia, una violencia que no solo se ha expresado en la devastación ecológica y el uso cada vez más agresivo del aparato tecnocientífico para exfoliar territorios, sino también es una violencia epistémica, que ha afectado especialmente a pueblos indígenas, de campesinos y campesinas, así como a sectores populares, tras la geopolítica del conocimiento, la cual abordaremos más adelante.

De ahí que, en diversos representantes de la EAC, encontremos la apuesta por una praxis pedagógica transformadora, orientada a disputar los sentidos hegemónicos del desarrollo, una praxis que ayude a visibilizar las injusticias ecológico-distributivas¹² y que busque construir alternativas epistémicas desde los territorios, contraponiéndose a la negación de la pluralidad epistémica que el proyecto civilizatorio moderno ordena.

Es decir, la mirada crítica al sistema educativo hegemónico se basa en la idea de que, lejos de crear un vínculo y, en ese sentido, educar ambientalmente al individuo moderno, ha perpetuado narrativas de poder y, siguiendo a Ivan Illich¹³, ha reproducido intereses de grupos hegemónicos y sus lógicas de dominación.

Desde esta lectura de la crisis ecológica y el rol de la educación, la EAC acentúa la urgencia de generar una nueva narrativa que haga eco de los discursos de los movimientos sociales y de las luchas por el territorio en América Latina. Una nueva narrativa que, en palabras de Ofelia Agoglia¹⁴ y Philippe Pomier y Gustavo Da Costa¹⁵, contrarreste a la hegemónica desde una profunda reflexión epistemológica y que ayude a (re)nombrar al problema mismo, promoviendo una racionalidad alternativa que se yerga sobre la interconexión entre ser humano y naturaleza, que ponga

“...énfasis en el diálogo que se establece entre los aportes teóricos y la empiria, (desde) el Buen Vivir, y otras de alcance general como el ecosocialismo, la justicia ecológica, la reconstrucción de ciudadanía, la biomimesis y la autocontención, el vivir bien y el ecofeminismo”¹⁶.

Loureiro abona sobre esta idea al sostener que el colapso ecológico debe ser reconocido como parte de una crisis múltiple del capitalismo¹⁷, de sus racionalidades técnicas y fragmentadas¹⁸, donde la ruptura entre humanidad y naturaleza ha sido resultado de los modelos tecnocráticos que operan en las sociedades modernas¹⁹ y donde la degradación ambiental es resultado del sistema de opresión capitalista²⁰.

¹¹ Neus Marie Colomés y Víctor Valenzuela, “Ecología política y crisis civilizatoria: una revisión necesaria para el debate sociomedioambiental”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, no. 9 (2020).

¹² Beatriz Núñez et al., “Los caminos desviados de la educación: alternativas pedagógicas como crítica a la educación formal”, *I+D Revista de Investigaciones*, vol. 15, no. 1 (2020).

¹³ Ivan Illich, *La sociedad descolarizada*, (Buenos Aires, Ediciones Godot, 2011).

¹⁴ Ofelia Agoglia, “Los aportes de la ecología política latinoamericana a la corriente ambiental crítica”, *América Crítica* vol. 2, no. 2 (2019).

¹⁵ Philippe Pomier y Gustavo Da Costa, “As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira”, *Ambiente & Sociedade* vol. XVII, no. 1 (2014).

¹⁶ Ofelia Agoglia et al., “El pensamiento ambiental crítico como corriente teórica explicativa y respuesta alternativa a la crisis ambiental. Los aportes de la sociología ambiental”. Ponencia en el XXXI Congreso ALAS, Uruguay, 3-8 de diciembre de 2017.

¹⁷ Carlos Loureiro, “Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo”, *Revista Eletrônica Maestría Educación Ambiental* vol. 36, no. 1 (2019).

¹⁸ Leonardo Martínez y Diana Villamizar, *Unidades didácticas sobre cuestiones sociocientíficas*, (Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2014).

¹⁹ Diana Moreno-Sierra y Leonardo Martínez-Pérez, *Op. Cit.*

²⁰ Miguel Ángel Figueroa, “El pensamiento crítico de Paulo Freire y la educación ambiental” (Tesis de Maestría en Educación Ambiental, Universidad de Nariño, 2020).

Mara Karidy Polanco²¹ apuesta por una pedagogía decolonial en clave feminista. En concordancia con Agoglia, Polanco se inclina por una revisión profunda del modelo cultural hegemónico, el cual es enteramente patriarcal y donde la formación educativa se ha centrado en una visión individualista, denigrando las relaciones y los sentidos comunitarios. Esta *crisis entrecruzada* ha dado lugar a lo que denominan *pérdida del sentido antropológico de la educación*²².

Por último, es importante apuntar que varias voces de la EAC proponen una transformación profunda de la educación como una herramienta poderosa para enfrentar este colapso ecológico. Se necesita de una educación ambiental crítica “...para promover procesos de liberación y transformación social lo suficientemente radicales para cambiar el rumbo al que nos ha llevado el sistema económico”²³; es decir, una educación de tipo técnica y adaptativa sería insuficiente. Se requiere, en palabras de Luis Miguel Cisneros²⁴, una *ecopedagogía* transformadora que problematice los conflictos ambientales como parte de la formación ciudadana, generando lo que Edgar González Gaudiano²⁵ denomina *pedagogía del conflicto ambiental* y la ciudadanía planetaria propuesta por Moacir Gadotti, que trascienda la visión antropocéntrica e individualista de la modernidad²⁶.

Son propuestas que colocan en la mesa de debate el papel mismo de la pedagogía, lo que pone en el radar crítico el rol social del conocimiento para la preservación de las condiciones de control que el proyecto civilizatorio moderno ha impuesto; ambos factores, por tanto, han abierto una amplia discusión académica sobre la necesidad de una nueva narrativa que contrarreste la hegemónica, lo que analizaremos en el siguiente apartado.

El rol social del conocimiento

En este apartado, estudiamos la relación entre crisis ecológica y el orden geopolítico que el proyecto civilizatorio moderno ha traído consigo, un orden geopolítico que ha configurado e impuesto un paradigma de producción, circulación y legitimación del conocimiento en función de relaciones de poder geográficas, históricas y culturales, lo que Walter Mignolo denomina geopolítica del conocimiento²⁷.

La geopolítica del conocimiento se ha definido como la articulación intrínseca entre este paradigma de producción, circulación y legitimación del saber y las estructuras del poder global, analizando cómo el locus de enunciación —el lugar geográfico, cultural y político desde el cual se produce la narrativa— determina tanto su legitimidad como su hegemonía²⁸. En este marco analítico, la colonialidad del saber opera como el dispositivo epistémico central de dicho patrón de poder; es decir, este paradigma de producción y legitimación del conocimiento está profundamente marcado por la naturalización del saber eurocentrado como eje articulador del conocimiento válido, instaurando jerarquías epistémicas que han privilegiado y legitimado los saberes provenientes de

²¹ Mara Polanco, “De la mirada cíclope de la Educación Ambiental crítica a la decolonial y feminista: conversando con estudios decoloniales y feministas”, *Tekoporá. Latin America Review of Environmental Humanities and Territorial Studies*, vol. 4, no. 2 (2020).

²² Paula D’Amico y Ofelia Agoglia, “La cuestión ambiental en disputa: el ambientalismo hegemónico y la corriente ambiental crítica. Lecturas desde y para América Latina”, *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 42, no. 1 (2019). <https://doi.org/10.15466/rcs.v42n1.73247>

²³ Diego Fernando Silva Prada, *Op. cit.*, 1072.

²⁴ Luis Miguel Cisneros, “Paulo Freire, las pedagogías críticas y la Nueva Escuela Mexicana”, Ponencia en la Universidad Pedagógica Nacional, México, 5 de junio de 2025.

²⁵ Edgar González-Gaudiano, “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n.º 3 (2001).

²⁶ Moacir Gadotti, “Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 2, no. 2 (2003).

²⁷ Walter Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (Barcelona: Gedisa, 2005).

²⁸ Walter Mignolo, *Historias locales/diseños globales: colonialidad, saberes subalternos y pensamiento fronterizo* (Madrid: Ediciones Akal, 2003).

países hegemónicos, esencialmente del Norte global, por encima de cosmovisiones de pueblos subalternizados, esencial, aunque no únicamente, del Sur global, provocando lo que Edgardo Lander considera un epistemicidio sistemático de saberes subalternizados, relegados a estatus de creencia, mito o folklore²⁹.

Así, nos dice Lander, no solo se ha ido definiendo qué se considera conocimiento válido, sino también quién tiene el derecho de producirlo, difundirlo y enseñarlo. En este sentido, la geopolítica del conocimiento opera como una *cartografía de exclusión*, donde los centros de saber invisibilizan la pluralidad de mundos posibles y perpetúan la crisis civilizatoria contemporánea, al negar las alternativas que emergen desde los márgenes, desde lo comunitario, lo ancestral y lo situado.

La EAC retoma esta serie de postulados para cuestionar los fundamentos del modelo moderno-colonial y su proyecto civilizatorio, buscando abrir espacios de reflexión sobre las relaciones entre conocimiento, poder y territorio. Esta escuela reconoce que los saberes no solo explican el mundo, sino que lo configuran desde marcos ideológicos, territoriales y políticos, lo que nos permite comprender que el conocimiento no es neutro, sino que está atravesado por relaciones de poder que configuran imaginarios espaciales y jerarquías globales. En este sentido, “el rol social del conocimiento implica disputar sentidos y narrativas sobre el mundo”³⁰.

Al reconocer la dimensión política, ética y epistemológica de los procesos educativos, esta escuela ha propuesto una ruptura con la centralidad eurocentrada para promover lo que Aida Bullen denomina *pedagogía situada*³¹, una pedagogía capaz de articular saberes diversos, resistencias locales y horizontes de justicia socioambiental.

En este orden de ideas, a la EAC esta propuesta le permite analizar cómo los conflictos ecológicos están atravesados por relaciones de poder geoestratégico, por un sentido de colonialidad y por disputas por los territorios, donde la educación ambiental se ha convertido en un espacio para imponer un sentido a los territorios, a cómo habitarlos, coadyuvando a la generación en el imaginario social de la naturaleza como recursos disponibles para el capital; por ello,

La educación ambiental crítica reconoce que la producción del conocimiento no es neutral, sino que implica una toma de posición frente a las injusticias ecológicas y las asimetrías del sistema/mundo. Educar es también disputar sentidos, visibilizar conflictos y construir alternativas desde los territorios.³²

La EAC coloca en la mesa de debate la necesidad de pensar cómo la operacionalización de estos esquemas de dominación epistémica apelan a un modelo pedagógico que ha logrado conformar individuos acríticos y alienados, sujetos tendientes tanto a la normalización de escenarios caracterizados por una alta jerarquización social y a la opresión de clase, de raza, de género, etc., como a las injusticias y a la crueldad, sujetos educados mecánicamente dentro de la “*normalización de un paisaje de la crueldad, [con] bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora [...] y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de otros*”³³.

En este sentido, dentro de la EAC, hemos localizado a varias y varios pensadores que parten de esta serie de cuestionamientos alrededor de la colonialidad del saber y de la geopolítica del conocimiento dentro de la esfera pedagógica ambiental. Hemos seleccionado dos grandes esferas

²⁹ Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO, 2000).

³⁰ Lester Cabrera, “Geopolítica crítica: alcances, límites y aportes para los estudios internacionales en Sudamérica”, *Foro Internacional* vol. 60, no. 1 (2020): 61-95.

³¹ Aida Bullen, “Por una educación ambiental crítica”, *Jandiekua, Revista Mexicana de Educación Ambiental* vol. 5, no. 7 (2020).

³² Diego Fernando Silva Prada, *Op. cit.*, 1072.

³³ Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad* (Buenos Aires: Prometeo, 2018): 35.

reflexivas para, metodológicamente, poder estudiar algunas posturas analíticas de algunas y algunos representantes de esta corriente.

Son dos esferas pedagógicas que suelen imbricarse: primero, la praxis pedagógica como vehículo para la conformación de sujetos críticos y reflexivos, reflexividad que posibilite alfabetizar ambientalmente a los seres humanos y que, en ese sentido, fracturen la geopolítica del conocimiento impuesta desde las esferas hegemónicas mundiales; y segundo, una apuesta por la conformación de narrativas alternativas que permitan una transformación radical del patrón social dominante, patrón que, en la actualidad, define la situación de degradación intensiva de la naturaleza y, por ende, de la condición humana misma. Son ejercicios analíticos cuya meta es, a final de cuentas, cuestionar las condiciones sociohistóricas que propician los escenarios caracterizados por las enormes brechas de desigualdad en esta región, así como los conflictos ambientales que desencadenan.

Praxis social y alfabetización ambiental

Enmarcado por posturas críticas de pensadores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Leff e Ivan Illich, la EAC guía su praxis pedagógica bajo la idea de que esta no puede limitarse solamente a la transmisión de contenidos, sino que debe ser una herramienta de transformación que permita a los sujetos leer críticamente el mundo, cuestionar las estructuras de poder que lo configuran y actuar para transformarlo.

Esta praxis, necesariamente enraizada al territorio y a los saberes situados, debe propiciar una alfabetización ambiental que no solo contenga un núcleo epistémico -que informe-, sino también uno ontológico -que forme-, que despierte la conciencia ecológica, la sensibilidad ética y la capacidad de agencia frente a las múltiples formas de injusticia socioambiental. En este sentido, Leff sostiene que “la educación ambiental crítica es una pedagogía para la reapropiación del mundo desde la diversidad de saberes y sentidos de vida”³⁴, una propuesta que se puede entretener con la idea de Boaventura de Sousa y su “ecología de saberes” que permita superar la monocultura del conocimiento moderno.

Autores de esta escuela como Diego Silva Prada, Aída Bullen Aguiar, Diana Moreno-Sierra, Phillipe Pomier y Moacir Gadotti profundizan esta visión al destacar que la educación ambiental debe cultivar sujetos sentipensantes, capaces de articular razón y emoción, conocimiento y acción. Alejandro García plantea que “la educación ambiental debe ser una pedagogía de la sensibilidad, que forme sujetos comprometidos con la paz y la sustentabilidad”³⁵, acorde a lo que Aída Bullen enuncia: “la educación ambiental institucionalizada ha sido despolitizada y tecnocratizada, alejándose de su potencial transformador”³⁶.

La praxis pedagógica, entonces, se convierte en un espacio de diálogo de saberes, donde se debe reconocer la pluralidad epistémica y donde se debe desafiar la lógica de la colonialidad del saber. En este sentido, debe coadyuvar a la formación de sujetos ecológicamente responsables, lo que implica que no solo debe comprender las causas estructurales de la degradación ambiental, sino también comprometerse con la construcción de alternativas sustentables, justas y solidarias. Así, la EAC busca erguirse no solo como una propuesta educativa, sino como una apuesta política por la vida, la dignidad y la regeneración de los vínculos entre seres humanos y naturaleza.

En este sentido, Carlos Loureiro y Philippe Pomier³⁷ exponen que la educación ambiental debería ser un proceso permanente, cotidiano y colectivo a través del cual los seres humanos deberían actuar y reflexionar, transformando su realidad. Loureiro afirma que la educación es una

³⁴ Enrique Leff, *Racionalidad...*, 12.

³⁵ Alejandro García, “Pedagogías y didácticas esperanzadoras desde la interculturalidad en una universidad pedagógica nacional”, *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana* vol. 6, no. 11 (2021): 112-121.

³⁶ Aída Bullen, *Por una educación...*, 13.

³⁷ Carlos Loureiro y Philippe Pomier, “Ecología política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemonica”, *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 11, no. 1 (2013): 53.

“praxis social que [contribuye] al proceso de construcción de una sociedad guiada por nuevos niveles de civilizaciones y sociales distintos a los actuales”, donde ética ecológica y sostenibilidad de la vida deben estar en su centro.

En sintonía con el pensamiento complejo, este pensador afirma que abordar la problemática ambiental contemporánea, en términos pedagógicos, debería necesariamente contemplar la dimensión conflictiva de nuestra realidad, donde es vital comprender que esta problemática no posee un carácter neutral, irresoluble a través de intervenciones técnicas o por un voluntarismo ético, mucho menos por deseos morales individuales. En este sentido, podemos interpretar que, desde su perspectiva, la historicidad se convierte en un elemento fundamental para la actividad pedagógica ambiental, siendo vital una problematización que guíe el conocimiento tanto de su dinámica causal como de los agentes sociales involucrados, hecho que habilitaría la comprensión de la problemática ambiental en términos complejos³⁸.

Este proceso, continúa diciendo Loureiro, visibilizaría las interrelaciones entre el ser humano y la naturaleza, visibilización irreductible a las herramientas otorgadas por la praxis científica que enarbola la modernidad. Promotor de una educación ambiental transformadora, este pensador apuesta, al igual que Isabel de Moura, por una comprensión de las múltiples problemáticas medioambientales en sus diferentes dimensiones: geográficas, históricas, biológicas, sociales y subjetivas³⁹.

En este mismo orden de ideas, Silva Prada⁴⁰ asevera que la praxis pedagógica debe “promover la formación de sujetos críticos, capaces de comprender las causas estructurales de la crisis ambiental y de participar activamente en su transformación”; Sauvé⁴¹ va más allá, al aseverar que esta praxis debe fomentar tanto la autonomía como la conciencia crítica, haciendo énfasis que el rol del educando no debe ser pasivo, sino un actor que construye sentido y agencia frente a los desafíos socioambientales.

En su texto fundacional, Gadotti argumenta que la crisis ambiental es una crisis del conocimiento y de la ética, y propone la *pedagogía de la Tierra* como un camino para formar una ciudadanía planetaria que trascienda la visión antropocéntrica e individualista de la modernidad, profundizando en cómo la educación debe dejar de ser una herramienta de reproducción del modelo insostenible para convertirse en una fuerza transformadora, ligando explícitamente la sustentabilidad a la necesidad de un nuevo paradigma educativo.

En resumen, la EAC propone una ruptura epistemológica y ética con la visión moderna que ha separado al ser humano de la naturaleza, reduciéndola a recurso, objeto de consumo o escenario pasivo de intervención. Esta praxis pedagógica, al recuperar saberes ancestrales, territoriales y comunitarios, invita a repensar la naturaleza no como una entidad externa, sino como parte constitutiva de la vida humana y social. En este sentido, Enrique Leff sostiene que “la racionalidad ambiental implica una reapropiación del mundo desde la diversidad de sentidos y saberes que configuran la vida”⁴², lo cual exige una transformación profunda en los modos de conocer, habitar y cuidar; la EAC, por tanto, no entiende la práctica educativa solo como procesos de transmisión de contenidos ecológicos, sino como una que debe cultivar también una sensibilidad relacional, una ética del cuidado y una conciencia de interdependencia, desafiando el antropocentrismo dominante.

³⁸ Carlos Frederico Loureiro, “Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora”, *Ambiente & Educação. Revista de Educação Ambiental* vol. 8, no. 1 (2009).

³⁹ Isabel de Moura Carvalho, “El sujeto ecológico en la formación de los profesionales ambientales: el caso de los educadores”. Trabajo presentado en el *I Foro Nacional sobre la Incorporación de la perspectiva ambiental en la Formación Técnica y Profesional*, UASLP, 9-13 de junio de 2003.

⁴⁰ Diego Fernando Silva-Prada, “Principios y fundamentos...”, 1074-1075.

⁴¹ Lucie Sauvé, “La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador”, *Tópicos* vol. 1, no. 2 (1999).

⁴² Enrique Leff, “Racionalidad Ambiental...”.

Este diagnóstico es especialmente cierto para las sociedades modernas, marcadas por la aceleración tecnológica, el extractivismo y la fragmentación del vínculo con lo vivo. Lucie Sauvé, en este sentido, plantea que “la educación ambiental debe contribuir a reconstruir el vínculo entre el ser humano y su entorno, desde una perspectiva de pertenencia y responsabilidad”⁴³. Al formar sujetos ecológicamente responsables, capaces de reconocer su lugar en redes complejas de vida, la EAC se convierte en una herramienta para la regeneración de los vínculos socioecosistémicos.

Esta reformulación implica no solo cambios cognitivos, sino también afectivos y políticos, donde el aprendizaje se convierte en una experiencia de reencuentro con la Tierra, con los otros y consigo mismo, de ciudadanía planetaria. Así, la praxis pedagógica deja de ser un medio de adaptación al sistema y se transforma en un acto de resistencia y de emancipación, pero también de imaginación y de cuidado radical.

Conformación de narrativas alternativas

En el contexto de una crisis civilizatoria que, en materia ambiental, se expresa en la degradación ecológica, la injusticia socioambiental y la pérdida de sentido colectivo, diversas perspectivas debaten la necesidad de la conformación de narrativas ambientales alternativas; estas deben cuestionar los mecanismos articuladores del discurso hegemónico del desarrollo que enarbola la idea de una sostenibilidad tecnocrática basada en un progreso ilimitado.

En el camino de la conformación de estas nuevas narrativas se deben visibilizar los conflictos y resistencias que emergen desde los territorios, y donde, de manera paralela, se abren horizontes de posibilidad para imaginar y construir otros mundos posibles. En este proceso, la educación —y en particular la praxis pedagógica crítica— juega un papel fundamental como espacio de disputa simbólica, de diálogo de saberes y de formación de sujetos capaces de leer, sentir y transformar su entorno. La EAC se convierte así en una herramienta para reconfigurar la relación entre humanidad y naturaleza, desde una ética del cuidado, de justicia distributiva y de interdependencia.

La conformación de estas narrativas por parte de autoras y autores de la EAC se presenta como una necesidad epistemopolítica para disputar los sentidos que sostienen las relaciones actuales entre sociedad y naturaleza; dichas narrativas no se deben limitar a elaborar diagnósticos técnicos sobre las diversas crisis ecológicas, sino que deben apostar por rearticular desde marcos normativos y éticos hasta paradigmas estéticos, de forma tal que permitan visibilizar saberes subalternizados.

Esta necesidad de deconstruir la narrativa hegemónica del desarrollo sostenible es abordada por autores como Carlos Frederico Loureiro⁴⁴ y Lucie Sauvé⁴⁵, quienes denuncian la insuficiencia de las pedagogías de corte conservacionista y conductista, encarnadas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que ignoran las contradicciones estructurales del sistema-mundo capitalista.

Pomier y Da Costa nombran a este fenómeno como despolitización de la crisis ecológica⁴⁶, ya que tanto los documentos que emanan de estos organismos como de las Cumbres internacionales sobre cambio climático tienden a presentar la crisis ambiental como un problema de gestión, de falta de conocimiento o de conducta individual, más no como crisis sistémica o civilizatoria. Es, continua este autor, un problema de enfoque en la Adaptación vs. Transformación, ya que la narrativa hegemónica se centra en la adaptación a las consecuencias del cambio climático y en la promoción de consumidores responsables, en lugar de cuestionar el sistema capitalista y las estructuras de poder que generan la desigualdad y la degradación (las causas estructurales), lo que genera una

⁴³ Lucie Sauvé, “Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico”, *Revista Científica* 18 (2014): 16.

⁴⁴ Carlos Frederico Loureiro, “Premisas teóricas...”.

⁴⁵ Lucie Sauvé, “Educación ambiental y ecociudadanía...”.

⁴⁶ Philippe Pomier y Gustavo Da Costa, “As macrotendências...”.

neutralidad engañosa, ya que, al evitar el lenguaje de la opresión, el conflicto de clases o el extractivismo, los organismos internacionales adoptan una postura de supuesta neutralidad que, en la práctica, sirve para mantener el modelo económico dominante.

Por ello, la generación de nuevas narrativas requiere trascender esta racionalidad instrumental tras la narrativa hegemónica encarnada en estos organismos y adoptar una praxis pedagógica capaz de (re)politizar la crisis ecológica, entendiéndola no como una falla técnica, sino como una crisis civilizatoria. En este sentido, la educación se reconfigura como un dispositivo contrahegemónico que busca desenmascarar los discursos verdes del mercado, promoviendo una lectura dialéctica de la realidad que permita transitar de la simple sensibilización a la acción política concreta.

Al respecto, Sauvé advierte sobre la necesidad de cuestionar las simplificaciones que reducen el ambiente a un objeto de gestión administrativa, señalando la importancia de la reflexividad crítica del proceso educativo:

“De esta manera, el estudiante está invitado a cuestionar los ‘lugares comunes’, las ideas dadas por sentadas, las expresiones preconcebidas, por ejemplo: [...] ‘El medio ambiente es una realidad objetiva: hay que investigarla científicamente para tomar decisiones apropiadas’; ‘Debemos gestionar el medio ambiente’; ‘Hay un consenso universal sobre la necesidad de fomentar el desarrollo sostenible’”.⁴⁷

Siguiendo esta línea de ruptura epistémica, Ofelia Agoglia enfatiza la necesidad imperante de una pedagogía no eurocentrada, anclada en lo que ya hemos mencionado de Moacir Gadotti: una pedagogía de la Tierra. Ambos autores arguyen que una nueva narrativa debe surgir desde el Sur global, desafiando la colonialidad del saber y la geopolítica del conocimiento que ha logrado invisibilizar históricamente las cosmovisiones otras. Para Agoglia, tal praxis debe centrarse en la territorialización no como mero espacio físico, sino como espacio de resignificación cultural y de lucha, fomentando la ciudadanía planetaria profundamente arraigada en lo local, capaz de reconocer y valorar la interdependencia de la vida, superando el antropocentrismo moderno y abrazando una política del cuidado.

Gadotti profundiza en esta reorientación ontológica, vinculando la sostenibilidad no con la economía, sino con una nueva forma de habitar el planeta:

“...una educación sostenible asociada a la planetariedad supone una Pedagogía de la Tierra que reeduce al hombre y la mujer, prisioneros de una cultura predatoria, avanzando más allá de considerar a la tierra como espacio de sustento y del dominio técnico”.⁴⁸

En el ámbito de la operatividad pedagógica, algunos autores de la EAC proponen la institucionalización del diálogo de saberes como metodología fundamental y como condición de posibilidad para la construcción de conocimientos situados⁴⁹; para estos investigadores, trascender la monocultura del saber científico occidental es vital para incorporar las epistemologías locales, campesinas, indígenas y afro en el currículo educativo. Esta apertura epistemológica permite la configuración de praxis transformadoras que no solo interpreten el mundo, sino que buscan cambiarlo, validando las luchas socioecológicas de las comunidades; así, la educación se convierte en un acto de resistencia cultural donde se negocian significados y se construyen alternativas al desarrollo extractivista que tan agresivamente opera en la región.

⁴⁷ Lucie Sauvé, “Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental”. *Carpeta Informativa CENEAM* (2009): 12.

⁴⁸ Moacir Gadotti, “Pedagogía de la tierra y...”: 72.

⁴⁹ Carlos Frederico Loureiro, “Premisas teóricas...”; Diego Fernando Silva-Prada, “Principios y fundamentos...”.

Este diálogo no es solo pedagógico, es un “diálogo de saberes [como] vía intelectual de comprensión de los dilemas que plantean su superación. Dicha comprensión compartida podría orientar estrategias y acciones conjuntas”.⁵⁰

Finalmente, la conformación teleológica del proceso educativo es abordada por algunas y algunos autores de la EAC, coincidiendo en centrar su análisis en la ontología del sujeto ecológicamente educado. Bullen y Polanco afirman que las nuevas narrativas deben apuntar a una reconfiguración de la subjetividad, fomentando una identidad que reconozca la complejidad y la incertidumbre inherentes a los sistemas socioecológicos. La educación, en esta perspectiva, debe cultivar no solamente competencias cognitivas, sino una ética de la responsabilidad y la solidaridad intergeneracional e interespecie; se trata de formar sujetos capaces de cuestionar sus propios estilos de vida y las estructuras de poder que los sostienen, articulando una conciencia crítica que vincule lo individual con lo colectivo en la búsqueda de escenarios de justicia ambiental y sustentabilidad.

Conclusiones

La crisis ecológica contemporánea se presenta no solo como un fenómeno ambiental, sino como una crisis civilizatoria de profundas raíces históricas, epistémicas y políticas. Es decir, esta crisis, lejos de circunscribirse al estudio de la degradación de los ecosistemas, implica el cuestionamiento radical del modelo moderno-colonial que ha estructurado las relaciones entre sociedad y naturaleza, conocimiento y poder, cultura y territorio. En este contexto, la EAC emerge como una escuela que propone horizontes emancipadores capaces de disputar el sentido común dominante y de construir narrativas contrahegemónicas que abran caminos hacia la justicia socioambiental y la sostenibilidad de la vida.

Esta crisis, por tanto, interpela las formas de conocer, producir y habitar el mundo, y exige una transformación profunda de los paradigmas que han sostenido la modernidad capitalista, agotada en sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos. En este sentido, la educación no puede ser pensada como un instrumento neutral o meramente técnico para la gestión ambiental, sino como un campo de disputa política y cultural donde se configuran subjetividades, valores y sentidos de mundo. La EAC, inspirada en el pensamiento de Paulo Freire y en las tradiciones del pensamiento crítico latinoamericano, se posiciona como una praxis transformadora que busca desvelar las raíces estructurales de la crisis y promover la emancipación de los sujetos y los pueblos.

Enmarcada dentro de las pedagogías alternativas, en particular aquellas de raíz crítica, decolonial y popular, la EAC se constituye como un horizonte emancipador frente a la crisis civilizatoria. Su potencial radica en la capacidad de problematizar las relaciones de poder, desnaturalizar las formas hegemónicas de conocimiento y abrir espacios para la construcción colectiva de saberes y prácticas orientadas a la transformación social y ecológica. Como toda pedagogía alternativa, busca nutrirse de la pluralidad de experiencias y saberes, reconociendo la importancia de los conocimientos ancestrales, comunitarios y populares en la configuración de prácticas sustentables y justas, promoviendo procesos dialógicos, colectivos y situados, donde el conocimiento se construye a partir de la problematización de la realidad y la articulación entre teoría y práctica.

La praxis, entendida como acción-reflexión, es central para superar tanto el activismo acrítico como el verbalismo estéril, y para fomentar la autonomía y la responsabilidad de los sujetos en la construcción de alternativas. La praxis educativa emancipadora, por tanto, implica la apertura de espacios para el diálogo de saberes, la recuperación de la memoria histórica, la valoración de la

⁵⁰ Leonardo Martínez y Diana Villamizar, *Unidades didácticas...*: 6.

diversidad cultural y la construcción de proyectos colectivos orientados al buen vivir y la sostenibilidad de la vida.

La educación ambiental, en su versión crítica, se distancia de las corrientes conservadoras, tecnocráticas y funcionalistas que han predominado en el campo educativo y en las políticas públicas. Estas corrientes, al centrarse en la gestión eficiente de los recursos, la adaptación a los estándares del desarrollo sostenible o la promoción de cambios individuales de comportamiento, tienden a invisibilizar las raíces estructurales de la crisis y a reproducir la lógica del modelo moderno-colonial. La educación ambiental crítica, en cambio, problematiza la neutralidad del conocimiento y la supuesta universalidad de la ciencia, y reivindica la necesidad de una geopolítica del conocimiento que reconozca los lugares de enunciación, las historias locales y las epistemologías subalternas.

Las narrativas contrahegemónicas, además, se articulan en torno a conceptos como el buen vivir (sumak kawsay), la soberanía alimentaria, la justicia climática y los derechos de la naturaleza, que desafían la lógica del desarrollo y proponen horizontes de vida digna, reciprocidad y cuidado colectivo. Estas propuestas, lejos de ser utopías abstractas, se concretan en prácticas comunitarias, en experiencias de agroecología, en la gestión colectiva de los recursos y en la resistencia a los megaproyectos extractivos.

Finalmente, la formación docente y la transformación curricular son dimensiones estratégicas para la consolidación de una educación ambiental crítica y emancipadora. Solo a través de la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación social y ecológica será posible enfrentar los desafíos de la crisis civilizatoria y abrir caminos hacia la sostenibilidad de la vida. La tarea, entonces, es seguir luchando desde las grietas, desde todas las grietas, sin perder de vista el sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal en su conjunto, y convirtiendo el desaliento en un acicate de la esperanza y la utopía. La educación ambiental crítica y las pedagogías alternativas son, en este sentido, semillas de futuro y de vida en medio de la crisis civilizatoria.

Bibliografía

- Agoglia, Ofelia. 2019. “Los aportes de la ecología política latinoamericana a la corriente ambiental crítica”, *América Crítica* vol. 2, no. 2. <https://doi.org/10.13125/americacritica/3306>
- Agoglia, Ofelia, Vanina Romero, Ezequiel Romero, Florencia Tarabelli y Lorena Sales. 2017. “El pensamiento ambiental crítico como corriente teórica explicativa y respuesta alternativa a la crisis ambiental. Los aportes de la sociología ambiental”. Ponencia en el XXXI Congreso ALAS, Uruguay, 3-8 de diciembre. <https://cdsa.aacademica.org/000-018/391.pdf>
- Bullen, Aida. 2020. “Por una educación ambiental crítica”, *Jandiekua, Revista Mexicana de Educación Ambiental* vol. 5, no. 7. <https://leka.uaslp.mx/index.php/jandiekua/article/view/109>
- Cabrera, Lester. 2020. “Geopolítica crítica: alcances, límites y aportes para los estudios internacionales en Sudamérica”, *Foro Internacional* vol. 60, no. 1. <https://doi.org/10.24201/fi.v60i1.2574>
- Cisneros, Luis Miguel. 2025. “Paulo Freire, las pedagogías críticas y la Nueva Escuela Mexicana”, Ponencia en la *Universidad Pedagógica Nacional*, México, 5 de junio de 2025. <https://www.facebook.com/100057514028101/posts/conferencia-paulo-freire-las-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-y-la-nueva-escuela-mexicana-el-1164446752149115/>

Colomés, Neus y Valenzuela, Víctor. 2020. "Ecología política y crisis civilizatoria: una revisión necesaria para el debate sociomedioambiental", *Utopía y Praxis Latinoamericana* vol. 25, no. 9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110858>

D'Amico, Paula y Agoglia, Ofelia. 2019. "La cuestión ambiental en disputa: el ambientalismo hegemónico y la corriente ambiental crítica. Lecturas desde y para América Latina", *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 42, no. 1. <https://doi.org/10.15466/rcs.v42n1.73247>

De Moura Carvalho, Isabel. 2003. "El sujeto ecológico en la formación de los profesionales ambientales: el caso de los educadores". Trabajo presentado en el *I Foro Nacional sobre la Incorporación de la perspectiva ambiental en la Formación Técnica y Profesional*, UASLP, 9-13 de junio de 2003.

Estenssoro, Fernando. 2007. "Antecedentes para una historia del debate político en torno al medio ambiente: la primera socialización de la idea de crisis ambiental (1945-1972)", *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 2, no. 22. <https://www.redalyc.org/pdf/650/65027764007.pdf>

Figuerola, Miguel Ángel. 2020. "El pensamiento crítico de Paulo Freire y la educación ambiental". *Tesis de Maestría en Educación Ambiental*. Universidad de Nariño, Colombia.

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Gadotti, Moacir. 2003. "Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad", *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 2, no. 2 (2003). <https://doi.org/10.25074/pfr.voi2.519>

García, Alejandro. 2021. "Pedagogías y didácticas esperanzadoras desde la interculturalidad en una universidad pedagógica nacional", *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana* vol. 6, no. 11. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0194>

González-Gaudio, Edgar. 2001. "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe", *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n.º 3.

<https://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GonzalezGhisotiraEducAmbALat.pdf>

Harvey, David. 2005. *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires: CLACSO.

Illich, Ivan. 2011. *La sociedad descolarizada*. Buenos Aires, Ediciones Godot.

Lander, Edgardo. 2000. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Leff, Enrique. 2004. *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI editores.

Loureiro, Carlos. 2009. "Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora", *Ambiente & Educação. Revista de Educação Ambiental* vol. 8, no. 1. <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>

----- 2019. “Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo”, *Revista Eletrônica Maestria Educação Ambiental* vol. 36, no. 1. <https://doi.org/10.14295/remea.v36i1.8954>

Loureiro, Carlos y Pomier, Phillipe. 2013. “Ecología política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemonica”, *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 11, no. 1. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>.

Martínez, Leonardo y Villamizar, Diana. 2014. *Unidades didácticas sobre cuestiones sociocientíficas*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, saberes subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.

----- 2005. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Moreno-Sierra, Diana y Martínez-Pérez, Leonardo. 2022. “Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores”, *Tecné, Episteme y Didaxis*, no. 52. <https://doi.org/10.17227/ted.num52-16501>

Núñez, Beatriz, Diego Fernando Silva-Prada, y Saúl García. 2020. “Los caminos desviados de la educación: alternativas pedagógicas como crítica a la educación formal”, *I+D Revista de Investigaciones*, vol. 15, no. 1. <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-2020002>

Polanco, Mara. 2020. “De la mirada cíclope de la Educación Ambiental crítica a la decolonial y feminista: conversando con estudios decoloniales y feministas”, *Tekoporá. Latin America Review of Environmental Humanities and Territorial Studies*, vol. 4, no. 2. <https://doi.org/10.36225/tekopora.v4i2.183>

Pomier, Phillipe y Da Costa, Gustavo. 2014. “As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira”, *Ambiente & Sociedade* vol. XVII, no. 1.

<https://doi.org/10.1590/1809-44220003500>

Sauvé, Lucie. 1999. “La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador”, *Tópicos* vol. 1, no. 2.

----- 2009. “Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental”. *Carpeta Informativa CENEAM 2000-2006*.

----- 2014. “Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico”, *Revista Científica* 18 (2014): 16.

<https://www.redalyc.org/pdf/5043/504373316002.pdf>

Silva-Prada, Diego Fernando. 2019. “Principios y fundamentos de una educación ambiental crítica”. Ponencia en XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, 2019.

Segato, Rita. 2018. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Svampa, Maristella. 2019. *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. México: CALAS.

Walsh, Catherine. 2003. "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo", *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 1, no. 4 (2003). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf>

----- 2013. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: ediciones Abya Yala.