

**Releyendo a Paulo Freire: reflexiones desde pedagogías descoloniales
acerca del extractivismo y la relación/oposición entre naturaleza y
cultura.**

**Relendo Paulo Freire: reflexões a partir das pedagogias descoloniais
sobre o extrativismo e a relação / oposição entre natureza e cultura.**

Sandra Lario*

sandralario@gmail.com

Enviado para su publicación: 17/10/2020

Aceptado para su publicación: 12/12/2020

Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decrete.

El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar al país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar.

Y esto refuerza en él o en ella la importancia de su tarea político-pedagógica.

Paulo Freire (2015)

Los días que atravesamos quienes pensamos la tarea de educar como profesión, como trabajo y como militancia, se encuentran profundamente sacudidos por una serie de situaciones críticas que se remontan previo a la pandemia del COVID 19 y que de alguna manera pueden señalarse como causales, sin desmerecer la complejidad que implican los procesos. Al igual que en todos los ámbitos, las transformaciones vertiginosas parecen no dar lugar a las posibilidades de crear espacios-tiempos para pensar desde Abya Ayala. Sin embargo, en una apuesta que se ha nutrido del diálogo con otrxs educadorxs,

* Prof. en Filosofía- CIFYH UNC. Colectivo de Educadorxs Desde el Sur.

este texto recupera el legado freireano en las pedagogías descoloniales latinoamericanas y establece relaciones con las problemáticas del neoextractivismo -específicamente del agronegocio- en una apuesta que problematiza la relación naturaleza y cultura que construimos y que orienta nuestras prácticas educativas. Posteriormente se abordan las continuidades que se presentaron en la construcción de los estados nacionales modernos y los modelos educativos hegemónicos que de alguna manera reprodujeron aquellas relaciones coloniales en Abya Ayala. Por último, pensando a partir de los aportes de Paulo Freire, referencia imprescindible en el camino de las pedagogías descoloniales, es posible indagar ¿De qué maneras, construir propuestas que colaboren en el ejercicio constante de descolonizar la educación? ¿Qué vínculos pueden establecerse entre el carácter bancario de la educación funcional al neoliberalismo (Freire, 2005) y las prácticas que se organizan a partir del extractivismo como modelo socioterritorial de dominación, enmarcado en una matriz capitalista, colonial y patriarcal? ¿Qué advertencias resultan fértiles para pensar a partir de las interpelaciones freireanas, aquellas particularidades en las formas de dominación que hoy nos atraviesan y en el ámbito de la educación, las formas de producción de subjetividades? ¿Cómo abonan, sus planteos, el horizonte transformador de las prácticas pedagógicas?

Problematizando la relación naturaleza-cultura

El concepto extractivismo se difunde desde la década de 1970, asociado a la actividad de extracción de recursos naturales por parte de sectores mineros y petroleros de exportación. La idea fue promovida por corporaciones transnacionales, bancos multilaterales y gobiernos, pero también fue apropiado y resignificado críticamente desde sectores que se oponían a estas actividades (Gudynas, 2017). El aumento de los precios de las materias primas, a finales de la década del 90 y principios del siglo XXI, generó un aumento de la extracción minera y petrolera, y se expandieron los monocultivos de exportación (Gudynas, 2017). La crisis sistémica de escala global sin precedentes originada por el

modelo capitalista moderno colonial de producción, acumulación y explotación, tiene en lo que hoy es Argentina y en el contexto latinoamericano en particular, modos de desplegarse con sus especificidades a nivel local (Svampa, 2019; Lander, 2014; Machado Aráoz, 2018).

La categoría "extractivismo" en sus variantes teóricas (Gudynas, 2017; Svampa, 2019; Machado Aráoz 2018 y 2015; Lander 2014; Grosfoguel, 2016) se ha desarrollado para explicar y problematizar este modelo, por investigadores críticos/as que indagan en la complejidad de los procesos de la colonialidad del poder (Quijano, 2000). Indagan de qué manera se configura una etapa del capitalismo neoliberal en la que se ha agudizado la crisis socioambiental, la depredación y la devastación de cuerpos, bienes comunes, y saberes de los sujetos subalternizados. No es posible desligar esta crisis del proceso iniciado con el colonialismo en 1492 pero intentamos detenernos en ciertas particularidades de los últimos veinte años aproximadamente con continuidades y rupturas, en el Abya Ayala, enfocándonos en lo que se denomina "neoextractivismo" (Svampa, 2019) en particular en el agronegocio. De este modo se propone una continuidad, que aunque no es lineal, sin embargo atravesó y se profundizó en épocas de desarrollo y bonanza económica como fueron los primeros años del Siglo XXI de la mano del denominado Consenso de las *Commodities* a nivel internacional.

En nombre del "desarrollo", los territorios latinoamericanos han sido coto de destrucción y de saqueo en forma sostenida, de avasallamiento constante a comunidades, vulnerando derechos. Como plantea Machado Aráoz, sobre las "democracias coloniales" (2018, p.330) hasta se pone en duda, en los territorios de explotación, la vigencia de la democracia como sistema político que establezca algún tipo mínimo de garantías o protección a sus habitantes (Svampa, 2019, p.71). En este contexto de creciente conflictividad, aumenta el protagonismo de movimientos y organizaciones sociales que en sus territorios resisten el avasallamiento y propone alternativas de resistencia y reexistencia.

Tal como plantea Ramón Grosfoguel, el carácter socioeconómico del extractivismo se sustenta sobre el carácter cognitivo/epistémico y ontológico. Los

procesos de extracción en cada plano no se solapan sino que tienen sus particularidades. Lo que tienen en común es la cosificación y destrucción producida en la subjetividad y en las relaciones de poder por la civilización "capitalista/patriarcal occidentalocéntrica/cristianocéntrica moderna/colonial frente al mundo de la vida humana y no-humana" (Grosfoguel, 2016, p. 126).

Un elemento nodal se halla en el carácter de producción de subjetividades que estas prácticas implican. Lander (2014) afirma que el extractivismo rentista no sólo produce petróleo, minerales, oleaginosas, recursos forestales, recursos pesqueros, etc. conforma también un modelo de organización de la sociedad, un tipo de Estado, un régimen político, unos patrones culturales y unas subjetividades e imaginarios colectivos (p.9). Además, se fundamenta en la concepción dualista moderna entre naturaleza y cultura, con el supuesto que considera a la naturaleza desde una perspectiva instrumental como objeto y mercancía (Machado Aráoz, 2018). En la cosmovisión dualista cartesiana occidentalocéntrica, lo humano es concebido como exterior a la naturaleza y la naturaleza como un medio para un fin. Así se define "naturaleza" desde el esquema inscrito en el proyecto civilizatorio de la modernidad (Grosfoguel, 2016). Los desarrollos teóricos en torno a la categoría extractivismo y en tanto neoextractivismo alertan acerca de una crisis de escala planetaria, y sobre el lugar de las periferias globales en este esquema. No se considera aquí, en términos absolutos, la categoría como un universal, estable, que refleja cierto orden de cosas, tampoco es el propósito profundizar en las diferencias de posiciones y debates que existen. Más bien, se establecen vínculos con ciertas prácticas pedagógicas que se han entramado en forma compleja a partir de estas relaciones.

Las experiencias de la colonialidad tienen diferentes dimensiones, una de las cuales es la colonialidad del saber. Los aportes de Santiago Castro Gómez (2005), nos permiten indagar en lo que implica la construcción de formas de conocer que se consideran universales, que ocultan su origen histórico vinculado al dominio de la naturaleza y se imponen y desplazan los saberes construidos por las

comunidades que no pertenecen a las metrópolis. Así, se conceptualiza la “*hybris* del punto cero” para describir esta perspectiva, donde se ordenan los conocimientos en una escala epistemológica que va desde lo tradicional a lo moderno, desde la barbarie hasta la civilización, como estrategia epistémica de dominio (Castro Gómez, 2005, p. 111), o “epistemicidio”, del que habla Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 57). Mediante el conocimiento racional-técnico, el objetivo es someter todo el espectro de la vida al dominio del hombre moderno y acceder a los secretos más ocultos y remotos de la naturaleza con fines de control (Castro Gómez, 2005, p. 146).

Un análisis sociohistórico de nuestro país como estado nación moderno, no puede desvincularse de los procesos de colonización en todo el continente del Abya Ayala, África y del resto del planeta. También ha sido escenario de procesos de resistencias descoloniales que se remontan a 500 años atrás. El proceso de conquista y colonización fue legitimado de muchas maneras, a través de la construcción de un imaginario que afirmaba la superioridad del europeo blanco tanto sobre los pueblos que habitaban previo a su llegada, en lo que fue una clasificación racial y la construcción de jerarquías basadas en teorías antropológicas sobre la naturaleza humana. Frente a las relaciones de dominación impuestas por la conquista la idea de raza permitió naturalizarlas (Quijano, 2000, p.123). Achile Mbembe afirma, en una línea similar, cómo la construcción de discursos, que clasificaban lo viviente, sirvieron para esta estructuración racial (Mbembe, 2016, p.47). Además desde los feminismos descoloniales (Lugones, 2011) se realiza un aporte fundamental que permite dimensionar la importancia de la colonialidad de género, donde raza y sexualidad se articulan en la opresión padecida.

Ese patrón de ordenamiento de las poblaciones, permitió que se estructurara un sistema de relaciones sociales y económicas, de dominación. Aníbal Quijano (2000) aporta que el origen del capitalismo como sistema de relaciones de mercantilización del trabajo, a nivel mundial, no puede entenderse sin la conexión entre aspectos de una amalgama que combina la creencia mitificada en

el progreso -luego desarrollo de la humanidad-, con un dualismo que se encuentra en la base de la clasificación racial etnocéntrica donde los pueblos subordinados se consideran en estado de naturaleza y de este modo se justifica el sometimiento colonial. Hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado. Luego se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados (Castro Gómez, 2005, p.90).

El extractivismo aparece como un concepto que resulta fructífero actualmente en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales Latinoamericanas, para pensar diversas problemáticas que entrelazan la colonialidad del saber al sistema productivo históricamente conformado en los procesos coloniales. Además ha sido apropiado en muchas experiencias de lucha en conflictos socioambientales, con relación a problemáticas de los pueblos indios o pueblos campesinos.

Se identifica aquí entonces, un vínculo entre colonialismo, capitalismo, patriarcado que depreda cuerpos y territorios; que resulta productivo en tanto hay sujetos que se forman en esa trama reproduciendo ese esquema de explotación cuanto resistiendo y recreando modos de vincularse. El camino de indagar en las diferentes dimensiones tiene como objetivo realizar una contribución en clave pedagógica. Por ello, es necesario desarrollar estos aspectos en la trama de la colonialidad, que atraviesa la organización de los estados nacionales y del sistema educativo. Estas genealogías nos permiten interpretaciones en tiempo presente.

Civilización y barbarie: reflexiones para echar luz sobre el problema de la colonialidad del poder y del saber en educación

Desde una perspectiva crítica situada, la construcción del sistema educativo promovida por Sarmiento y otros exponentes -entre los cuales realizaré una breve lectura de Leopoldo Lugones- situaban a la escuela pública, como dispositivo fundamental del poder moderno-colonial, en la construcción de los estados nacionales modernos en Nuestra América. Inés Fernández Moujan (2010) señala

que el racismo que dejó en su herencia, podría verse luego en muchos de sus compatriotas positivistas, liberales y socialistas.

Mario Rufer (2011) remarca las persistencias coloniales de amplísima eficacia bajo el uso de metáforas de poder, gobierno y administración de raigambre imperial y con ordenamientos republicanos que jamás han sido "puramente nacionales". La nación está en deuda con procesos de diferenciación que descansan en imaginarios, fundamentos administrativos y fuerza de ley coloniales (Rufer, 2011, pp 276-277). La continuidad no se expresa linealmente sino en una trama compleja donde se articulan distintos rasgos bajo una nación, una cultura, una lengua y (a veces) una religión. Esta configuración ocultó una serie de mecanismos que intentaron implementar formas específicas de racialización excluyente, modalidades de heteronormatividad de género, conjuros performativos del patriarcado en el derecho y formaciones peculiares del discurso liberal, y aparecen como necesarios, naturales y universales (Rufer, 2011, p.278).

Los discursos del normalismo pedagógico ejemplificaron estas fragmentaciones y jerarquizaciones. Como afirma Inés Fernández Moujan (2010, 2019) la marca colonial impregnó la pedagogía en lo que hoy es Argentina desde la propuesta sarmientina. Suponía la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, una fuerte desconfianza. Con un rasgo homogenizador, excluyó al pueblo latinoamericano en el dibujo del sujetx pedagógicx, desacreditando sus capacidades educacionales, y dejando un legado en donde lo racial dejó su marca (Fernández Mouján, 2010, pp. 62-63). Sarmiento expresó la antinomia "Civilización / Barbarie" como un antagonismo irreductible, internalizando la visión europea clásica que acompañó la expansión del "mundo occidental" sobre la periferia (Enrico, 2018, p. 228, el entrecomillado es del original).

Para comenzar a pensar en las posibilidades que aportan las pedagogías descoloniales, es importante también considerar de qué manera se fueron construyendo las perspectivas que dentro del sistema educativo argentino han resultado funcionales al extractivismo. Fernández Moujan, afirma con mucha

precisión que la perspectiva de Sarmiento, con toda la complejidad que implica el análisis anacrónico de su política, expresa aspectos del patrón de la colonialidad en educación de modo ejemplar. Se ubica en clara consonancia con las políticas contemporáneas de expansión de la frontera sur del territorio, habilitan cruces con los modos de justificar el extractivismo en su perspectiva pedagógica. Tal como ya afirmaba en 1855 en su "Plan combinado de educación común, silvicultura e industria pastoril aplicable al estado de Buenos Aires":

(...) la ley de educación, combinándose habilmente con otros elementos de desarrollo, emprende a un mismo tiempo introducir la agricultura en toda la extensión del país, proveyendo al pastoreo de materiales i de auxilios, para domesticar el ganado, mejorar las razas y mejorar los productos, aprovechando los que hoy se malogran y disminuyendo las causales de alzamiento y preparar la época en la que ese mismo pastoreo se haga por la cultura de la tierra, sin lo cual el país quedará despoblado de habitantes, las revueltas destruirán cada diez años lo existente y la barbarie se perpetuará indefinidamente (Sarmiento, 1855, p.16).

En este texto de mediados del siglo XIX, se expresan valoraciones que han atravesado medularmente la conformación del sistema educativo. Puede observarse el vínculo que establece con un modelo productivo -aunque distinto del que hoy predomina- en la región pampeana específicamente. Además indica la presencia de aquellos obstáculos del progreso, asociados a la barbarie.

En otro pasaje, Sarmiento (1855) afirma "...aquella tierra dócil, que no pide, tanto ella como el campesino que la habita, sino que la eduquen y que la inteligencia dirija sus actos" (p.11), asumiendo así la subordinación a la racionalidad técnica, productiva que ubica a lxs sujetxs de esas tierras, del campo, en condición de objetos. Esa relación pedagógica análoga la condición de salvaje en la tierra tanto como el campesino que la habita. Una comprensión de carácter histórico sobre el neoextractivismo en el agronegocio requiere interrogar este tejido donde la nación se construyó a partir de que la tierra se transformó en "el campo": de recurso natural a una organización de la historia, a un territorio. (Rufer, 2016, p. 292) De ahí resuenan las expresiones como "Todo se lo debemos

Releyendo a Paulo Freire: reflexiones desde pedagogías descoloniales acerca del extractivismo y la relación/oposición entre naturaleza y cultura. | Revista Intersticios de la política y la cultura...18: 27-51

al campo"; "el campo construyó la historia moderna"; "las pampas crearon la poderosa economía argentina". La heterogeneidad de las formas de vida se forcluyó bajo un denominador "gente de campo", o los gringos (Rufer, 2016:pp 292-293).

Es posible afirmar que el esquema binario, civilización-barbarie/campo-ciudad, reduccionista de la heterogeneidad que constituye *Abya Ayala*, implica también un posicionamiento colonial-pedagógico que, a más de cien años del discurso sarmientino, mantiene hoy su vigencia en tanto antinomia que supone esta polarización y subordinación. Siguiendo un análisis complementario con la problemática de la educación Fernández Moujan (2010) expresa que:

Sarmiento es fiel exponente de la postura moderna romántica e ilustrada: desde su propuesta política y educativa buscó comprender los conflictos que agitaron a las Provincias Unidas desde la independencia, recurriendo a explicaciones culturales: la barbarie era el escollo para construir una nación. Para remediarla, Sarmiento propuso una serie de acciones que oscilaban entre la represión física y el afán de construir. Algunas veces, propuso la eliminación física de gauchos e indios, que eran la barbarie rural. Otras veces, se inclinó por la idea de que la construcción de la nación sólo sería perdurable si lograba producir nuevos sujetos civilizados por medio de la educación. (p.62).

En consonancia con lo que venimos afirmando, decía Leopoldo Lugones (1910) en "El baño escolar" un texto publicado en *El Monitor de la Educación Común* en 1910, con tono higienista, normalizador y civilizatorio: "No sólo tiene la escuela que limpiar y desbrozar por dentro. Necesita preparar también a la mente sana el cuerpo sano". ¿Puede encontrarse una perspectiva pedagógica extractivista en estas expresiones? Desbrozar tiene que ver con limpiar un terreno de malezas. El dualismo cuerpo-mente se organiza en paralelo con el dualismo naturaleza-cultura. Las malezas como lo expresa la misma palabra corresponde como denominación a aquellas plantas que crecen entre los cultivos y arruinan la producción, consumen nutrientes valiosos según el criterio mercantil, impiden la cosecha, etc. Las malezas, con connotación moral, el mal, por supuesto, son una

amenaza sólo desde una perspectiva de la naturaleza colonial, en lo pedagógico. Se definen desde el lugar de la mirada que ignora, subestima, invisibiliza y homogeniza esas otras que interrumpe la consecución de mis fines. Estas expresiones retratan el proyecto pedagógico civilizatorio sobre la naturaleza pasiva, inerte, objetiva, concebida en términos instrumentales.

A principios del siglo XX, muchas de estas aseveraciones, dan cuenta de la fundamentación de la función del sistema educativo, y pueden asociarse a la expansión y consolidación del estado nacional argentino en el territorio, de la mano de las campañas tanto en el sur como en el norte de lo que hoy se delimita como Argentina, a fuerza de la violencia ejercida contra las comunidades originarias.

Aquellos planteos iniciales, revisados un siglo después, pueden vincularse con lo que hoy sucede en el contexto del neoextractivismo. Se da un avance sobre los territorios, como expresa Segato (2018), hasta hace poco permanecían como espacios de arraigo comunal, y de paisajes como inscripciones de la historia, es decir, como libros de historia (p.12). Las "malezas", no son solamente los saberes que hay que desbrozar y reemplazar por un conocimiento moderno, civilizado, científico, productivo, etc. sino que están en/son aquellxs que aprenden, son aquellxs portadorxs de saberes considerados salvajes, inferiores, que entorpecen, y peor aún, desafían, resisten las formas de la monocultura, como las *malezas resisten el monocultivo* y se constituyen en objeto de intervención de las tecnologías de avanzada. Tienen modos de crecimiento que escapan al control a pesar del obstinamiento de los mecanismos de producción a gran escala.

Este avance de las fronteras que se han extendidos hacia territorios antes considerados improductivos conllevan una creciente vulneración de todo tipo de derechos y muestra una conflictividad en aumento. Surgen con fuerza las voces desde las escuelas rurales¹ que denuncian el avasallamiento de las comunidades,

¹ Aquí puede consultarse una de tantas noticias sobre fumigaciones en Escuelas Rurales en Argentina: a- Maidana, A. "Escuelas Rurales: cuando lo que se busca fumigar es la conciencia" en Conclusión. Disponible en: <https://www.conclusion.com.ar/sin-categoria/escuelas-rurales-cuando-lo-que-se-busca-fumigar-es-la-conciencia/04/2018/>

b- Ávila Vázquez, M y Di Filippo, F. "Escuelas Fumigadas vs Agronegocio" en REDUAS. Disponible en: <https://reduas.com.ar/escuelas-fumigadas-vs-agronegocio/>

especialmente de lxs niñxs campesinxs, con malezas. Limpiar el campo de gentes, de saberes, de malezas es una expresión de extraordinaria vigencia para las prácticas neoextractivistas.

Sobre la tensión colonialidad-descolonización en educación

Aquí una de las referencias ineludibles a estos problemas es, sin duda, Paulo Freire. La pedagogía, en tanto metodología, y en plural, las pedagogías, encarnan posicionamientos ético políticos no neutrales (Freire, 2001, p. 43) en relación a la realidad sociohistórica en la que se despliegan, en relación al sujeto que proyectan y la sociedad que desean construir (Freire, 2001). Una lectura coherente con sus planteos implica, no tanto la búsqueda en sus palabras de respuestas o recetas sino recibir la invitación a pensarnos históricamente y desde los territorios.

El devenir de estas reflexiones saca a la luz la tensión colonialidad-descolonización en educación, y la urgencia de problematizar la relación naturaleza-cultura desde una perspectiva descolonizadora. La educación bancaria (Freire, 2005 y 2011) constituye aquellos vínculos donde los educandos son cosificados, en una transferencia donde el educando es objeto depositario de un conocimiento. El proceso de la ignorancia es aquel donde se produce al sujeto ignorante por un mecanismo de alienación (Freire, 2005, p.52). Allí, el conocimiento se archiva como un depósito. Pero "En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres" (Freire, 2005, p.52). Es una forma hegemónica de producir subjetividades funcionales a un modelo de sociedad desigual y autoritaria, subjetividades domesticadas que no sean capaces de cuestionar ni transformar el mundo que habitan. En la medida en que esta educación bancaria "...anula el poder de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores" (2005, p.53). Así también, se desconocen los saberes de las

comunidades donde se educa y se desarticula la relación de los saberes de la comunidad con los territorios. Estas aseveraciones, permiten delinear rasgos de aquella pedagogía enciclopedista, funcional a este modelo de dominación socioterritorial y que de alguna manera muestra una continuidad en la matriz capitalista moderna colonial y patriarcal de poder en la relación de seres humanos y no humanos. Se puede afirmar el carácter de extractivistas de aquellas prácticas educativas que producen subjetividades en vínculos de cosificación, que a su vez promueven relaciones con el mundo con el carácter de objeto, recurso, mercancía, transformando a quienes enseñan y aprenden en meros instrumentos para la reproducción de ese modelo de dominación socioterritorial, con una lógica tecnocrática. De ese modo se subordinan, invisibilizan, o destruyen los vínculos entre los saberes y los territorios, imponiendo una lógica de apropiación y depredación de la naturaleza. Además, se articulan en una línea local-global, con los intereses del capitalismo transnacional. Obedecen dictámenes generalmente elaborados por grandes potencias que en todos los ámbitos de la cultura apuntan a reproducir esta relación deshumanizada con la naturaleza y con lxs otrxs, reforzando los mecanismos de colonialidad del saber, del poder y del ser.

La invaluable reflexión freireana alerta sobre el fatalismo reproducido por esa pedagogía que instiga a aceptar todo lo que sucede con resignación al *status quo*, y sin horizontes de transformación posible. Situación a la que Freire denomina "necrofilia": acto de convertir al sujeto en objeto a través del control y las formas de opresión, acción inherente al sistema capitalista que se corresponde con una educación bancaria que busca asegurar el *status quo* de la dominación (Freire, 2005, p.87). Resulta relevante agregar que esta pedagogía promueve, transmite vínculos, ejemplifica y construye además, naturalezas, como plantea Alimonda (2011) acerca del proyecto moderno:

(...) implicó siempre el ejercicio de un biopoder sobre la naturaleza, entendido como poder sobre los espacios físico-geográficos, los suelos y los subsuelos, los recursos naturales, flora y fauna, el aprovechamiento de las condiciones climáticas, pero también poder sobre los cuerpos humanos subalternizados por la dominación. La biopolítica de los discursos

moderno/coloniales no produce solamente subjetividades y territorialidades, produce también "naturalezas", es decir, pone en evidencia la colonialidad de las naturalezas (p.52).

Como sujetos, somos formados en esas relaciones de poder, pero también la naturaleza como objeto colonial de dominación y conocimiento es producida en esas relaciones (Machado Aráoz, 2010, pp. 39-40). Por ello, la relevancia de considerar ¿qué supuestos organizan diferentes prácticas educativas en las que nos formamos?

Ahora bien, en este punto resulta necesario señalar algunas cuestiones, la expansión constante de la frontera de cultivos tiene que ver con el papel impulsor y organizador que tiene el estado sobre los territorios a través de leyes, políticas e instituciones (Alimonda, 2011, p.45). Por brindar solamente un ejemplo, la mitad de las hectáreas de la Provincia de Córdoba (16 millones) se destinan a la producción agrícola-industrial y en 100 años se ha destruido más del 90 % del monte nativo, en procesos que se aceleraron gravemente desde los años noventa. Esta afirmación se articula por ejemplo con datos acerca de las políticas que en la década del 90 desregularon la actividad agropecuaria a nivel nacional y regional (en lo que hoy se llama Latinoamérica) favoreciendo fuertes fluctuaciones vinculadas al capital financiero. Y resulta de relevancia destacar la aprobación del ingreso -a este país- de las semillas transgénicas de soja en 1996, con el impulso de paquetes tecnológicos que incluyen maquinarias, fertilizantes y plaguicidas. A partir de entonces se consolidaron en el país los agronegocios de las grandes empresas del sistema agroalimentario (Gómez Lende, 2015).

Rita Segato (2018), en una descripción que presenta similitudes con el planteo freireano, se refiere a la pedagogía de la crueldad, que transmuta lo vivo en cosas (p.11) Esta pedagogía atraviesa la formación docente y la vida en las escuelas, pero también todo el tejido social, promoviendo modos de habituarse, procurando normalizar un estado de cosas. En el agronegocio, por ejemplo, aparece la figura del Aplicador, otrora peón de campo, nunca o pocas veces dueño, devenido en ejecutor del paquete tecnológico cada vez más sofisticado.

Ante la creciente conflictividad socioambiental, se ha introducido con fuerza y se repite el discurso de las Buenas Prácticas, una serie de eufemismos que intentan invisibilizar el problema, responsabilizando al aplicador de los daños producidos e intentando reducir el problema a las técnicas de aplicación, ante la imposibilidad de argumentar su inocuidad (Dubois, 2018, p. 142). Ante el aumento de las enfermedades, los despojos y la contaminación, tal como afirma Segato (2018) "La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora" (p.11).

La intención de tematizar las problemáticas del agronegocio, sin desmerecer otras, atiende a las tramas o cruces que han articulado en las formas de la colonialidad del poder-saber. Esta es una de las maneras en que se intenta formar cierta subjetividad, la de sujetxs despojadx, que ven reducidas sus posibilidades de vivir, de aprender y de relacionarse con el mundo en esa relación con el saber. El planteo de Segato (2018) vincula con la crueldad a las violencias de género extremas que vivimos en estos días. En una trama se encuentra entrelazado capitalismo, colonialismo, racismo, patriarcado. Educar siempre implica la relación con un saber, entonces, es relevante un análisis que considere qué es lo que se está enseñando, cómo y en qué espacios tiempos se despliegan estas pedagogías neoextractivistas. Prácticas que en estos tiempos rechazan o violan cualquier legalidad, promueven la corrupción e intentan desdibujar los marcos políticos públicos, poniendo en jaque procesos de participación democráticos, avasallando todo derecho y promoviendo la violencia en todas sus formas (Svampa, 2019 y Segato, 2018)

A partir de la problemática del neoextractivismo, es posible reflexionar sobre los saberes que los pueblos construyen en esta dinámica de expropiación y despojo, los modos de resistencias que plantean, y al aporte que puede realizarse desde las pedagogías descoloniales para abonar las resistencias, rescatando la advertencia expresada en el epígrafe que encabeza este artículo.

Freire desde la tierra

La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere, tiene siempre un espacio, una calle, una esquina, un olor de tierra, un frío que corta, un calor que sofoca, un valor por el que se lucha, una caricia, una lengua que se habla con diferentes entonaciones. La tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante por causa de la cual la gente se aflige tiene que ver con el lugar de la gente, con las esquinas de las calles, con sus sueños. (Freire, 1997b, p.29)

Estas palabras pretenden analogarse a ciertos procesos de educación popular, en un movimiento que va de la denuncia al anuncio de posibilidades. Las pedagogías que se sitúan en el proyecto inacabado de la descolonización mantienen la pregunta vigente por los nuevos modos en que se estructura la colonialidad del poder-saber, en un trabajo de desocultamiento, crítica y propuesta destinadas a subvertir las prácticas sociales, en una micropolítica de la subjetividad dialógica y cotidiana; al mismo tiempo, de responsabilidad y compromiso frente al contexto y su historicidad (Fernández Moujan, 2016 y 2019). En este sentido, las “pedagogías descoloniales” (Fernández Moujan et al, 2019) aparecen como una construcción compleja, en un horizonte abierto y posibilitador de preguntas desafiantes que se asumen en un trabajo interdisciplinario². Paulo Freire, es un referente sustantivo de las pedagogías descoloniales; su crítica al neoliberalismo (Freire, 1997a, 2005, 2012) se propone desde el lugar de la subalternidad, de “los oprimidos” (Freire, 2015, p. 16). Sus palabras encuadran su propuesta en un fuerte posicionamiento descolonial, como

² Entiendo esta categoría como una construcción compleja, en un trabajo interdisciplinario desde el marco de teorías críticas periféricas (Gruner, 2016), que cuestiona, disloca e interroga la colonialidad del poder y del saber en educación. Si bien reconoce el camino trazado por las “pedagogías decoloniales” (Walsh 2013 y 2017 y Palermo, 2014) la elección por el adjetivo “descolonial” obedece a lo señalado por Inés Fernández Moujan, Elson Silva Carvalho y Dernalva Ramos Junior (2019): remite a la oposición a la colonialidad del poder, para bregar por el desprendimiento y la apertura que el giro descolonial propone, así como también, reconoce que desde un recorrido teórico-epistémico se viene realizando una producción intelectual, sobre todo desde Argentina, que adopta esta denominación. El término remite al proceso de construcciones sociales, culturales y académicas que asumen críticamente los aportes de la teoría social europea y dialogan con producciones nacionales y corrientes latinoamericanistas y liberacionistas, las teorías decoloniales y poscoloniales.

por ejemplo cuando denuncia la colonización, las violencias, el saqueo y el sometimiento a los pueblos por parte del denominado Primer Mundo (Freire, 2015, p. 26). Pero además, tiene especial cuidado en el tipo de vínculos que se construyen. Ya que no pretende, con tono paternalista, ser la voz que representa a lxs oprimidxs sino promover procesos de enseñanza y aprendizaje que parten fundamentalmente del ejercicio de escuchar, más que de iluminar o guiar al otrx (Freire, 2016, p.53).

Resultan fundamentales los análisis de la relación entre las prácticas educativas, el modo en que se producen subjetividades en los procesos de formación y los vínculos que se establecen en y con el mundo en el proceso de enseñar-aprender (Freire, 1997b). La concepción de la naturaleza se correlaciona con un tipo de subjetividad que construye y transmite saberes, en los modos en que quienes educan forman a otrxs dialécticamente. Freire insistía en expresar una relación de copertenencia cuando afirmaba que son relaciones dialécticas “en y con el mundo”. La problematización de la relación naturaleza / cultura resulta potente para interpelar a las pedagogías que se encuentran ancladas en la matriz moderna colonial. Además, contra la reducción que muchas veces opera en las problemáticas del extractivismo a cuestiones ambientales, se destaca que “En este siglo, la ecología ha cobrado un carácter fundamental. Debe estar presente en cualquier práctica educativa de carácter radical, crítico, transformador” (Freire, 2012, p. 83). Entonces, la apuesta es pensarlo como problema político pedagógico, en toda la complejidad de las dimensiones que abarca.

Así como desde la perspectiva moderna colonial ha sido pensado el tiempo en forma unilineal, única, invisibilizando la diversidad de concepciones e historias, en relación al espacio también se pretende construir una mirada totalizadora. Lo que Castro Gómez denomina la *hybris del punto cero* implica una concepción del espacio que ha invisibilizado los procesos de disputas, las historias y saberes de los pueblos que habitan los territorios atravesados por la colonialidad del poder. Aquí, reinventar, recordar, recuperar la relación saberes-territorios permite pensar también una alternativa a la construcción de nuestra relación con el

mundo. Pensar que la visión unilineal del tiempo le corresponde una concepción sobre el espacio, una cuadrícula controlada, cuantificable como recurso, ha hecho que se construyera también la ilusión sobre la capacidad inagotable de los *recursos naturales*.

Por ello, Porto Goncalvez (2009) plantea la necesidad de la geograficidad de la historia, cuestionar la visión lineal del tiempo, el tiempo europeo, blanco, burgués y fálico de la segunda moderno-colonialidad. Abrirse hacia las múltiples temporalidades que conforman los lugares, las regiones, los países, finalmente, los territorios que las conforman.

A partir de ese cuestionamiento, es posible la apertura a un nuevo modo de vivenciar el vínculo pedagógico con nuestros suelos, con la tierra, desde la tierra. Este cambio en la mirada presenta un aporte para los modos de considerar las pedagogías, la relación con el saber que vamos construyendo en el momento en que nos vamos constituyendo subjetivamente. Y pensamos con Freire, cuando afirma -en la cita que encabeza este apartado- que la tierra también es el lugar de los sueños, de los miedos. Esta forma de presentarlo permite identificar un vínculo de arraigo y copertenencia. Como afirma Humberto Calloni (2015) en el "Diccionario de Paulo Freire", el maestro distingue pero no separa naturaleza y cultura (p.357). Aunque es posible identificar una perspectiva fenomenológica-existencialista, sería difícil afirmar su alineación, ya que las problemáticas que atraviesan sus lecturas se encuentran situadas en diálogo con el mundo que habita y los desafíos pedagógicos y políticos en los que circunscribe sus análisis. De alguna manera, en su dialéctica se expresa cierta evolución, que implicó en un tiempo anterior, la superación de un estado de naturaleza, desde una condición animal de adaptación.

En uno de los artículos del libro "A la sombra de este árbol" (1997b) afirma:

Porque soy un ser en el mundo y con él, tengo no un trozo inmediato del "soporte", sino que tengo mi mundo más inmediato y particular: la calle, el barrio, la ciudad, el país, el "quintal" de la casa donde nací, aprendí a andar y hablar, donde recibí mis primeros sustos, mis primeros miedos (p.27).

Vemos que el mundo no es mero objeto, sino que allí se aprende a ser, o a estar siendo. Por momentos se identifica con un espacio y todo lo que hay (p.28) pero el vínculo donde afirma que aprende se expresa utilizando "en y con", es decir, no es mero soporte. En el texto, de alguna manera ejemplifica una serie de reflexiones que incorporan todo un carácter conflictivo, construido, colmado de sentidos, que se asocia a sus afirmaciones sobre la tierra y que nos invita a revisar profundamente la concepción de la relación naturaleza-cultura en la que nos hemos formado. Esos relatos expresan el proceso descolonizador de las vivencias y la relación con el territorio. En otro fragmento, afirma:

Mi tierra no es solamente el contorno geográfico que tengo claro en mi memoria y puedo reproducir con los ojos cerrados, sino que sobre todo es un espacio en el tiempo, geografía, historia, cultura. Mi tierra es dolor, hambre, miseria y esperanza de millones, igualmente hambrientos de justicia. Mi tierra es la coexistencia dramática de tiempos diferentes confundándose -en un mismo espacio geográfico- atraso, miseria, pobreza, hambre, tradicionalismo, conciencia mágica, autoritarismo, democracia, modernidad y postmodernidad. (Freire, 1997b, p.30).

El señalamiento se corresponde con la necesidad de una pedagogía situada, arraigada, como parte de los procesos de lucha mismos. La educación considerada aquí en sentido amplio, e incluyendo la tarea docente, es una actividad que requiere de nuestra interpelación constante hacia la realidad, concientización y posicionamiento. En "La Educación en la Ciudad" , el maestro pernambucano afirma:

Nunca pude entender la lectura y la escritura de la palabra sin la "lectura" del mundo, esto es, su transformación. Y cuando hablo de mundo no hablo exclusivamente de los árboles y de los animales, que también amo, de las montañas, de los ríos. No hablo exclusivamente de la naturaleza de la cual soy parte sino de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de cuya realización también formo parte. (Freire, 1997a, p. 107).

Así le habla a lxs condenadxs de la tierra en continuidad con la forma en que Fanon expresó el horror del colonialismo con una impronta profundamente

descolonizadora. Así nos ofrece algunas características que nos pueden llevar a considerar la importancia fundamental de la cuestión del territorio, de los modos en que despliega la relación naturaleza / cultura en nuestras prácticas pedagógicas. Pero también permite revisar de qué manera hablar de territorio significa luchar contra las desigualdades de género, de clase, de raza, que el neoliberalismo hoy ofrece como un dato dado de la realidad. Es un proyecto epistémico y político, porque la lucha requiere de esta desnaturalización y de la recuperación de otros vínculos, de otros saberes. Freire (1997b) expresa que "La Tierra de la gente es su geografía, su ecología, su topografía y biología. Ella es tal como organizamos su producción, hacemos su historia, su educación, su cultura, su comida y su gusto al cual nos acostumbramos" (p.32). Resulta relevante entonces, la tarea de recuperar reflexiones del pedagogo para ponerlas a dialogar y así pensar críticamente el problema del extractivismo, porque los procesos que se pretenden transformadores deben considerar la educación, y comprender el entramado en que se despliegan. Podemos pensar hoy a las pedagogías descoloniales en un sentido de arraigo, "desde" la tierra, las pedagogías de pueblos indios y las pedagogías de los movimientos campesinos, así como las pedagogías barriales, por ejemplo, irrumpen, resisten, re-existen y generan alternativas.

El camino de revisar nuestra formación también asume lo que Zulma Palermo (2014) expresa en "Por una pedagogía decolonial"

Se trata de -como propone el lema de la Universidad Amautay Wasi- "desaprender para aprender a aprender" lo que requiere en primer lugar asumirse como colonizad@s, desarticulando el conocimiento adquirido en el orden acumulativo y reproductivo que se cree es único, válido y verdadero. Esto nos interpela y nos pone en disponibilidad para abrirnos a una interlocución comunitaria en la que la construcción del saber puede alcanzar proporciones colectivas actualizando el pensamiento generado en el propio lugar para ponerlo en diálogo con otros, y en particular, dando reexistencia a la rama tejida por la memoria social y la producción intelectual en cada lugar de producción (p.16).

La pretensión es recuperar los saberes y prácticas desde la heterogeneidad de movimientos y organizaciones sociales que intervienen. Aquí la concepción de pedagogías como prácticas, reflexiones y metodologías permite pensar el campo de batalla de las prácticas educativas en sentido más amplio. Se destaca además el carácter colectivo de la organización que interviene formándose y transformando-se. Entonces, “descolonizar tiene el carácter de una acción destinada a subvertir cada rincón de las prácticas sociales” (Fernández Moujan, 2014, p.22)

Es necesario indagar en los modos en que los saberes se organizan, en los procesos de transmisión, en las pedagogías. Con relación a las escuelas públicas y el derecho social a la educación, antes punta de lanza del proyecto moderno normalizador, se pueden destacar ciertas transformaciones que invitan a reflexionar profundamente. Tal como afirman desde sectores organizados como Escuelas Fumigadas o colectivos docentes que militan contra el agronegocio³, el modelo hegemónico, cada vez más, pretende un campo sin escuelas, sin espacios públicos, sin disidencia. Las escuelas públicas que logran organizarse en procesos colectivos obstaculizan los procesos neoextractivistas ya que se constituyen como espacios donde se logra articular la defensa de derechos, la denuncia y la formación de sujetxs que se vinculan de modos *otros* entre ellxs y con el mundo (Escalón Portilla y González Gaudiano, 2017).

En este contexto es posible afirmar que la escuela constituye, tal como afirma Miguel Arroyo (2015) también un territorio que debe ocuparse en los procesos conflictivos de lucha. Allí se torna viable la posibilidad de pedagogizar los conflictos. En una relectura de Freire y pensando en la educación del campo que impulsa el MST en Brasil, la pedagogía del oprimido puede desplegarse tanto en los procesos educativos extraescolares, como en la creación de otra escuela, de otras prácticas educativas escolares (p.276).

³ Así se afirma desde la Red Federal de Docentes por la Vida en un video producido por Huerquén, Comunicación en Colectivo. Micro “Somos la red que creó Ana Zavaloy - Red Federal de Docentes por la Vida”. En <https://www.youtube.com/watch?v=pDHOscoZXC8>

Para otros escritos quedarán las problematizaciones en torno a los modelos de educación remota que hoy se impulsan con fuerza desde los sectores dominantes a nivel mundial, la defensa de la escuela pública y la relación educación-territorio que se ha visto profundamente transformada con el devenir de la pandemia del COVID-19. En este texto, se ha tematizado la colonialidad del poder-saber, las concepciones de extractivismo y la naturaleza como objeto, los vínculos entre saberes y territorios, los aportes de las pedagogías descoloniales en su aspecto arraigado, desde la tierra, considerando en perspectiva histórica la construcción de los estados nacionales y la escuela pública como institución moderna colonial. Desde aquí se generan nuevos interrogantes. Como educadora (junto a otrxs educadores) no puedo menos que indagar desde las experiencias que nos atraviesan y desde el intento de construcción de un nosotrxs que se afirme contra la avanzada que venimos padeciendo. La invitación final es a seguir indagando Cómo pensar el vínculo entre saberes y territorios, así como la relación entre naturaleza y cultura desde las pedagogías descoloniales, en tiempos de neoextractivismo Además, se pretende abonar en clave de pedagogías descoloniales latinoamericanas a procesos organizativos de resistencia y transformación.

Referencias bibliográficas

- Alimonda, H. (2011) La colonialidad de la naturaleza Una aproximación a la Ecología Política latinoamericana. En Héctor Alimonda (Coord.) *La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, pp 21-60
- Arroyo, M. (2017) "Pedagogía del oprimido" En R. Salette Caldart, I. Brasil Pereira, P. Alentejano y G. Frigotto *Diccionario de Educación del Campo*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.alainet.org/es/articulo/184789>
- Calloni, H. (2015) "Naturaleza". En Streck, Danilo R.; Rendín, Euclides; Zitkoski, Jaime José *Diccionario de Paulo Freire*. Lima: CEAAL.

Castro Gómez, S. (2005) *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: Trilce. Recuperado de:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_fi nal%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Dubois, D. (2018) Fumigar escuelas rurales bajo el discurso de buenas prácticas agropecuarias. *Bordes, Revista De Política, Derecho Y Sociedad*. Recuperado de: <http://revistabordes.com.ar>

Enrico, Juliana (2018) [2010]. *Un nuevo abordaje del imaginario sarmientino en la configuración de la educación argentina moderna: reflexiones político-conceptuales desde el análisis del discurso* [Tesis Doctoral]. Córdoba: FFyH UNC.

Escalón Portilla, E. y González Gaudiano, E. "La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México". *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 8, núm. 15, 2017. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Estudios en Educación

Freire, P.(1997a) *La Educación en la Ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (1997b) *A la sombra de este árbol*. Buenos Aires: Ed. El Roure

_____ (2001) *Política y Educación*. Bs As: Ed. Siglo XXI.

_____ (2005) *Pedagogía del oprimido*. Bs As: Ed. Siglo XXI.

_____ (2012) *Pedagogía de la indignación*. Bs As: Ed. Siglo XXI.

_____ (2015) *Pedagogía de la autonomía* . Bs As: Ed. Siglo XXI.

_____ (2016) *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Bs As: Ed. Siglo XXI.

Fernández Moujan, I. (2010). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul Americana de Filosofía y Educación*, Nro 15. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/277101992_EN_LA_EDUCACION_LAS

Releyendo a Paulo Freire: reflexiones desde pedagogías descoloniales acerca del extractivismo y la relación/oposición entre naturaleza y cultura. | Revista Intersticios de la política y la cultura...18: 27-51

MARCAS_DE_LA_COLONIALIDAD_Y_LA_LIBERACION

_____ (2014) Miradas descoloniales en educación. *Intersticios De La política Y La Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 3 (6), pp. 5-19. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9898>

_____ (2016) *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones: ética, política y cultural*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

_____ (2018) Del término descolonización y sus derivas pedagógicas. *Paedagogica Historica*, 55,1 pp. 8-20, DOI: [10.1080/00309230.2018.1508240](https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1508240)

_____ (2019) Educación Popular. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara. *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Universitaria UNIPE.

Fernández Moujan, I., Silva Carvalho, E. y Ramos Junior, D. (Org.) (2019) *Pedagogías de(s)coloniais. Saberes e fazeres*. Palmas: EDUFT.

Gómez Lende, S. (2015) El modelo sojero en la Argentina (1996-2014), un caso de acumulación por desposesión. *Mercator*, vol.14 número 3. <http://dx.doi.org/10.4215/RM2015.1403.0001>

Grosfoguel, R. (2016) Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo". *Tabula Rasa: revista de humanidades*, Nº 24, pp 123-143. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248089>

Grüner, E. (2016) Teoría crítica y contramodernidad. En J. Gandarilla Salgado (Coord.) *La crítica en el margen, hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*, pp 19-60. México: Ed. Akal.

Gudynas, E. (2017) Neoextractivismo y crisis civilizatoria. En G. Ortega (Coord) *América Latina: avanzando hacia la construcción de alternativas*, Asunción: BASE IS, pp 29-54.

Lander, E. (Comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Lugones, M. (2010) *Hacia un feminismo descolonial*. Traducción de Gabriela

Castellanos. *La manzana de la discordia*, Vol. 6, Número. 2, pp. 105-119.

Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/3498/10Trad01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Machado Aráoz, H. (2010) "De la 'Naturaleza' como objeto colonial a la condición eco-biopolítica del colonialismo contemporáneo". *Boletín Onteaiken*, N°10.

Recuperado de:

<http://www.ecologiapoliticadelsur.com.ar/uploads/filemanager/La%20Naturaleza%20como%20objeto%20colonial-Machado%20A..pdf>

Machado Aráoz, H. (2018) *Potosí, el origen. Genealogía de la megaminería contemporánea*. Quito: Abya-Yala.

Mbembe, A. (2011) *Necropolítica*. Ed. Melusina.

_____ (2016) *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Buenos Aires: Futuro Anterior.

Palermo, Z. (2014) *Por una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Porto Goncalvez, W. (2009) "De Saberes y de Territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana". *Polis*, N° 22,

Recuperado de: <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/22/art07.htm>

Quijano, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Rufer, M. (2016) Nación y condición poscolonial: sobre memoria y exclusión en los usos del pasado. En Karina Bidaseca (Coord.) *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. pp 275-296.

Segato, R. (2018) *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo

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

Walsh, C. (2013) (Ed.) *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1*. Quito: Abya Ayala.

Releyendo a Paulo Freire: reflexiones desde pedagogías descoloniales acerca del extractivismo y la relación/oposición entre naturaleza y cultura. | Revista Intersticios de la política y la cultura...18: 27-51

_____ (2017) (Ed.) *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 2.* Quito: Abya Ayala.