



Programa de Maestría en Educación Ambiental

Justicia ambiental en torno al agua: prácticas de educación ambiental y relatos que las sustentan

Lic. Eliana Arismendi Castrillo

Orientadora de tesis: Dra. Solana González

Junio 2024

Índice

RESUMEN.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Educación Ambiental desde América Latina.....	5
1.2. Educación Ambiental en Uruguay.....	9
1.3. Contexto del agua: extractivismo y problemas ambientales asociados.....	13
1.4. Descripción general del Curso Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos, para el análisis crítico y como corte metodológico.....	17
2. HIPÓTESIS ORIENTADORAS.....	20
3. OBJETIVOS.....	21
3.1. Objetivo general.....	21
3.2. Objetivos específicos:.....	21
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	22
5. RESULTADOS Y REFLEXIONES.....	27
Capítulo I.....	28
Re-pensando en clave del proceso de enseñanza-aprendizaje el curso “Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos Ambientales”.....	28
Introducción y descripción general.....	28
Contextualización del proceso de enseñanza - aprendizaje.....	32
Reflexiones y proyecciones.....	38
Capítulo II.....	40
Entretejiendo recorridos, prácticas, discursos y cuerpo teórico: trabajo con el grupo de mujeres.....	40
Recorrido académico y conformación de su grupo de trabajo.....	42
Práctica educativa: Salud socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud al norte de Rocha.....	44
Rol de cada participante en el proceso.....	50
Reflexiones en voz alta.....	53
Capítulo III.....	56
Voces y miradas sobre el agua, sus problemas y el proceso educativo realizado.....	56
Concepciones y relatos sobre el agua.....	56
Problemáticas identificadas para el agua en Uruguay.....	59
Caracterización de la práctica educativa.....	64
Reflexiones desde el agua.....	71
6. REFLEXIONES FINALES.....	74
8. ANEXOS.....	93
Anexo 1: Programa del curso Injusticia ambiental y pedagogía de los conflictos ambientales.....	93
Anexo 2: Pauta de entrevista.....	97

RESUMEN

En este trabajo se realiza una propuesta de investigación cualitativa y descriptiva de dos procesos educativos, como aporte al campo en disputa de la Educación Ambiental (EA) y problematización de los procesos educativos vinculados al agua en el contexto actual. El primero se basa en un curso de formación para educadores en temas ambientales titulado “Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos Ambientales” (IAyPC). En este primer capítulo, se destaca la importancia de diseñar espacios de formación, tanto para docentes como para la sociedad civil, desde perspectivas críticas, emancipatorias, que visibilicen los conflictos socioambientales y la justicia ambiental, y que incluyan en la planificación del proceso una didáctica coherente a esta perspectiva. Para incluir el segundo proceso educativo titulado “Salud socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud al norte de Rocha”, se invita a un grupo de profesionales y militantes que participaron del curso IAyPC, con las que se continúa en un proceso de investigación acción, observación participante y entrevistas individuales. En el segundo capítulo, se desarrolla el recorrido personal y académico de cada una de las mujeres profesionales, que confluyen desde sus intereses y del emergente del lugar, para realizar un proceso educativo y de investigación, desde perspectivas críticas, con un proceso previo en territorio de educación popular, en vínculo con la universidad. En el capítulo tres se plantea las diversas concepciones que tienen las entrevistadas sobre el agua y como identifican como uno de los problemas centrales su contaminación y mercantilización. Al trabajar con el agua, se observa que es un buen reflejo de las características del modelo civilizatorio dominante actual y que está íntimamente vinculado a trabajar con la vida. Para caracterizar la práctica educativa, se utilizan las macro tendencias (Layrargues & Lima, 2014) y los principios orientadores que se presentan en el PlaNEA (2014) y se encuentra el valor a la vida, como principio central. Por estas razones es que se sostiene que la EA crítica es esencial para trabajar con el agua y la vida, donde se visualicen las relaciones de poder, los conflictos, tensiones, contradicciones, desigualdades, injusticias, paradojas que plantea el sistema hegemónico actual, para buscar activa y colectivamente la reparación de lo común.

Palabras claves: educación ambiental, justicia ambiental, agua, bien común.

AGRADECIMIENTOS

Hay muchas personas a las que agradecer, pero voy a comenzar con los docentes y funcionarios que posibilitaron el proceso realizado durante la maestría, destacar la buena atención de bedelía del IPES y la dedicación y generosidad de los docentes. Agradezco a Paola Iccardi, Marcela Rondoni y el Chato, con quienes transitamos la maestría grupalmente, hicieron de estos años compartidos un proceso mucho más humano, con charlas, videollamadas en pandemia, lecturas, risas, indignaciones, creatividad, y mucho estudio y reflexiones juntxs. Agradezco a Solana González a quien conocí trabajando y me acompañó con mucha generosidad los últimos años, con la tutoría de este trabajo de tesis, con la recomendación de cursos, formaciones, congresos, libros y abrió su espacio de trabajo, donde ahora sigo mi formación académica. Agradezco la amistad construida con todxs ellxs. Agradezco a la Unidad Académica de Educación de Facultad de Veterinaria, y a los queridxs compañerxs con los que compartimos cada día, donde desempeño mis tareas de enseñanza, extensión e investigación los últimos dos años y que me ha posibilitado y enriquecido en este proceso de tesis. Agradezco a las mujeres que accedieron a participar de esta investigación y dedicaron su tiempo amablemente. Agradezco a Carlos Machado y Angel Segura, que aportaron con mucha dedicación en mi formación previa a este trabajo de tesis y a Laura Barcia fue parte de una etapa de este proceso. En mi vida personal hay muchas personas queridas que han estado y son parte de mi, pero voy a agradecer a mi hermana que siempre me ha motivado y a mi madre que me ha ayudado e impulsado.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Educación Ambiental desde América Latina

Los temas ambientales surgen con fuerza alrededor de los años 1960 y 1970, desde los movimientos sociales descontentos con el orden social vigente, desde movimientos estudiantiles, hasta aquellos en contra de la guerra de Estados Unidos contra Vietnam (Orellana et al., 2002). Así como también desde los movimientos en contra de la destrucción ambiental y la "modernización" de las sociedades (Escobar, 2014). A partir de los '70, se promueven medidas para la preservación de la naturaleza, que buscan reducir el impacto del ser humano (Sauvé, 2005). El foco se centra en la relación de la sociedad con el ambiente, como una de las principales preocupaciones tanto en el campo de las políticas públicas como de la generación del conocimiento (Foladori, 2004). Al mismo tiempo se amplía el cuestionamiento al modelo de desarrollo y los grupos dominantes comienzan a percibir que el mundo está atravesando una crisis ambiental (Leff, 2006).

La Educación Ambiental (EA) como disciplina, comienza a gestarse al inicio de la década del 60, y se reconoce su génesis en esta crisis ambiental (Canciani, 2013) pero se consolida oficialmente en la conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Humano, en el año 1972 en la cumbre de Estocolmo¹. La definición de EA, es dinámica, y se recrea en función de los cambios socioeconómicos, políticos y de los paradigmas sobre los temas ambientales (Sauvé, 2005; Layrargues & Lima, 2014). En América Latina durante la década de los '60 y '70 se adhiere a un proyecto ideológico-político de pedagogías hegemónicas (Rivarosa et. al, 2012), donde la idea y visión de los problemas ambientales de los cuales la EA se tiene que encargar, están dispuestos desde una visión dominante de la realidad ambiental, con fuerte énfasis en la preservación de los bienes naturales. En ese momento es predominante la idea de desarrollo, fundamentalmente ligado al crecimiento económico para garantizar mejores condiciones de vida, en

¹ La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, en 1972, fue la primera conferencia mundial en hacer del medio ambiente un tema importante.

subordinación de otros temas de bienestar humano. Surge desde allí la división del mundo entre países desarrollados y subdesarrollados, donde queda explicitado el camino del “progreso” de la humanidad (Gudynas, 2011). El concepto de desarrollo surge de la experiencia particular de la modernidad europea, y por otro lado, subordina a las demás culturas y conocimientos, a las cuales pretende transformar bajo principios occidentales (Escobar, 2011).

Con el surgimiento del concepto de Desarrollo Sustentable (DS)² se marca un cambio en la discusión socio-ambiental. Este concepto se vuelve referente, se torna hegemónico en el debate internacional político, económico y social, y se transforma en el objetivo central de la EA (Sauvé, 2006). La EA en su perspectiva dominante, busca producir conciencia en la sociedad, de que existe una crisis ambiental, y propone cambios de actitudes, valores y aptitudes para acercar a las personas a una idea global del ambiente (Novo, 1986). Con el transcurso de los años el concepto de DS ha permeado el discurso social, pero también ha demostrado ser un esquema de pensamiento con limitaciones para inspirar un proyecto educativo y de sociedad (Sauvé, 2006).

En América Latina en los ´80 y ´90 los enfoques desarrollistas chocan con la crisis existente, y desde las últimas décadas se observa que la EA en nuestra región se ha enriquecido por múltiples corrientes de pensamientos regionales, como la de Paulo Freire, José Carlos Mariátegui y Rebellato desde la educación popular principalmente (Freire, 1977; Mariátegui, 1979; Rebellato, 1989). También se ha nutrido de la teoría crítica, estableciendo como objetivo ser transformadora de la realidad e incorporando perspectivas de nuevos campos del saber, como la sociología, la ecología política y la filosofía (Loureiro & Layrargues, 2014).

En este recorrido, no hay que perder de vista que el pensamiento crítico, así como la teoría crítica se elaboraron dentro de las perspectivas eurocéntricas y para la experiencia europea (Quijano, 2014). Sin embargo, desde el pensamiento latinoamericano, en las últimas décadas, se viene organizando una reflexión sobre la posibilidad de conocer desde el Sur, cuestionando la colonialidad del saber y

2 Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, 1987.

destacando las trayectorias de EA propias de la región (Leff, 2012; Gaudiano, 2001).

Se plantea que el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento, ya que al conocimiento europeo se le asigna una superioridad y los conocimientos subalternos - populares, campesinos, ancestrales - quedan excluidos, omitidos o silenciados (Quijano, 2000; Dussel, 2001). Siguiendo esta idea, se plantea que ésta colonización de nuestros modos de pensar y formas de vida, nos deja en la situación y con la emergencia de buscar los saberes desde las “epistemologías del Sur”, por medio de una cultura política que sea emancipadora para estos territorios (Leff, 2012; De Sousa, 2010).

En la región, principalmente en Brasil y con un aumento reciente en Uruguay, surge el movimiento de justicia ambiental, como define Acseelrad & Segre (2004 pág. 239) la “injusticia ambiental es la condición de existencia colectiva propia de las sociedades desiguales donde operan mecanismos sociopolíticos que destinan la mayor carga de los daños ambientales a algunos grupos sociales” los sectores marginalizados y más vulnerables de la ciudadanía, poniendo en riesgo la salud ambiental y de esas poblaciones. Desde este enfoque surge la corriente de la educación para la justicia ambiental (Dos Santos et al., 2015), donde se plantea que tiene que ser producida junto y a partir de los propios actores y sus conflictos, que permita reflexionar críticamente sobre los temas ambientales desde la Ecología Política, donde los grupos defienden políticamente otras formas de habitar y vivir, que no responda al actual modelo colonial capitalista (Loureiro et al, 2009; Machado et al, 2015).

En este escenario en América Latina, que es propicio para el pensamiento y reflexión ambiental desde el sur, y comprendiendo a la EA como un campo social (Bordieu, 2001), un terreno en disputa interna, podemos ver que a lo largo de la historia la EA ha cambiado - y lo sigue haciendo - sus objetivos, ha adoptado naturalezas plurales y ha cedido territorio para extenderse hacia otras disciplinas y saberes (Layrargues & Lima, 2014).

En este sentido, Sauvé (2005) caracteriza quince corrientes diferentes de EA y desde latinoamérica Layragues y Lima (2014) describen tres macrotendencias de la

EA: conservacionista, pragmática y crítica. Estas macrotendencias las definen analizando las bases políticas, los objetivos que persiguen, las prácticas que realizan y en dónde se coloca la mirada en relación a los problemas ambientales (González, 2020).

La macrotendencia conservacionista, integra a las corrientes conservacionistas, comportamentalistas, la alfabetización ecológica, el autoconocimiento y actividades sensoriales y de vinculación al aire libre. Tiene fuerte relación con la ecología y busca cambios de hábitos a nivel individual y pone el énfasis en valorar de manera afectiva a la naturaleza. Apuntan a cambios culturales que son relevantes, pero que difícilmente puedan lograrse sin cambios económicos y políticos de la sociedad, que no incluyen dentro de sus propuestas (Layrargues & Lima, 2014).

La macrotendencia pragmática incluye a las corrientes de Educación para el Desarrollo Sustentable y consumo responsable. Representa una forma para ajustarse y corregir el contexto neoliberal. Apela a la responsabilidad empresarial y a que los individuos sacrifiquen un poco su confort. Deja por fuera la distribución desigual de los costos y beneficios de los procesos de desarrollo, incluyendo a aquellos que son responsables de la crisis ambiental. Así como la macrotendencia conservacionista, la pragmática busca el cambio de comportamientos en los individuos (Layrargues & Lima, 2014).

La macrotendencia crítica, integra a las corrientes de Educación Ambiental Popular, emancipatoria, transformadora, buscando contextualizar y politizar la esfera ambiental, y problematizar las contradicciones del modelo de desarrollo y de sociedad. Conceptos como ciudadanía, democracia, participación, emancipación, conflicto, justicia ambiental y transformación social, se incluyen en el debate. También se entrelaza con el pensamiento de complejidad para los temas ambientales, que permiten resignificar las falsas dualidades y buscar soluciones que no sean reduccionistas. Desde esta macrotendencia se exige tener apertura, generar diálogo, y poseer la capacidad de formular nuevas respuestas a lo conocido (Layrargues & Lima, 2014).

Estas corrientes son utilizadas para problematizar y reflexionar a lo largo del

proceso de la investigación que se aborda en el capítulo 1 y desde donde se analiza también con base en el enfoque de la EA para la justicia ambiental (Dos Santos et al., 2015). Asimismo, las macrotendencias se utilizan para caracterizar la práctica educativa (Capítulo 3), con el aporte de los principios orientadores definidos en el Plan Nacional de Educación Ambiental de Uruguay (PlaNEA, 2014), que se describen en el siguiente ítem.

1.2. Educación Ambiental en Uruguay

En Uruguay la EA se incluye en los programas educativos a mediados de la década de 1970, cuando el gobierno de la dictadura cívico militar genera nuevos planes educativos de base nacionalista patriótico (Pesce, 2019). Ya en la democracia la EA se enfoca en la preservación de los recursos naturales y de los ecosistemas. Es importante destacar que en la década de 1990 con la percepción del aumento de problemas ambientales, se da una “eclosión de ONGs abocadas a fomentar la concienciación de problemas ambientales y al fomento de construcción de plataformas ciudadanas reivindicativas” (Pesce, 2019).

Otro momento importante se da en el año 2005, cuando en apoyo a la Asamblea General de las Naciones Unidas, se adoptó la resolución 57/254 relativa al Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al DS (2005-2014). Se crea un espacio de encuentro, programación y actuación coordinada de las instituciones que desarrollan actividades de EA en el país, entre ellas las ONGs, creándose la “Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable” (ReNEA), que actúa desde el Ministerio de Educación y Cultura en consistencia con la política ambiental nacional.

Casi diez años después, tras tres años de trabajo, en el año 2014 la ReNEA presenta el Plan Nacional de Educación Ambiental, “PlaNEA”, que es resultado de encuentros y debates entre las organizaciones participantes desde el 2011, donde se plantean lineamientos de la EA para Uruguay. Se genera este plan, para la implementación de la disposición de la Ley General de Educación N° 18.437, art. 4,

literal B, numeral 2, “La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible tendrá como propósito que los educandos adquieran conocimientos con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad.” y en este período se sanciona la Ley de Protección del Ambiente, donde se especifica para la EA que “las entidades públicas fomentarán la formación de la conciencia ambiental de la comunidad a través de actividades de educación, capacitación, información y difusión tendientes a la adopción de comportamientos consistentes con la protección del ambiente y el desarrollo sostenible” (Ley N° 17.283 art 11).

En el PlaNEA (2014), se define que “la Educación Ambiental para el desarrollo humano sustentable implica un compromiso ético, político y social en un tiempo y un espacio determinado con la formación de ciudadanos comprometidos y capacitados para participar democráticamente en la toma de decisiones y la ejecución acciones tendientes a un desarrollo socialmente equitativo, solidario y equilibrado entre las necesidades humanas y el cuidado del ambiente”.

Es importante también, describir los principios orientadores de la EA que plantean en el documento marco del PlaNEA (2014), donde identifican los principios generales de orden más relevantes y característicos de la EA; principios referentes al conocimiento, epistemológicos y pedagógicos y principios éticos, sociales y políticos. El Plan presenta un mandala que permite rotar y tener diferentes combinaciones de los principios para dar un marco, según la práctica que se pretenda realizar.

Dentro de los principios relevantes y característicos de la EA proponen: valor de la vida; complejidad; co-responsabilidad; diálogo de saberes; praxis y redes y ciclos. Dentro de los principios éticos: justicia ambiental; equidad e inclusión; dentro de los principios sociales y políticos identifican: racionalidad ambiental; ciudadanía ambiental, cultura participativa; políticas de base, democracia comunitaria; interculturalidad; soberanía, gestión democrática de conflictos sobre los recursos. Y finalmente dentro de los principios epistemológicos y pedagógicos:

contextualización, transversalidad; transdisciplinariedad; pedagogía propia de la EA; pedagogía crítica; educación popular; constructivismo; investigación-acción.

Asimismo, se plantea en el texto que, “se comprometen a que sea revisado y actualizado periódicamente”, para lo cual se realiza una consultoría durante los años 2021 y 2022 que se enmarca en la acción “Educación, formación y sensibilización sobre cambio climático en Uruguay, en el marco de la Política Nacional de Cambio Climático”, política que el país aprueba en el año 2017. Para la misma, se realizaron grupos focales y un taller abierto para ampliar las recomendaciones dadas por las encargadas de la consultoría (FIIAPP, 2022). A grandes rasgos, se plantea incluir el Cambio Climático dentro de la problemáticas que se identifican en el PlaNEA para así integrarlo como una temática central. En este mismo sentido se propuso incluir al ecofeminismo con los conceptos de la interdependencia y ecodependencia como aportes contemporáneos centrales en los temas ambientales de la actualidad (FIIAPP, 2022).

También se establece en el cuerpo del PlaNEA la importancia de la formación de EA, para lo que se ha logrado en el país generar dos programas de importancia: la Maestría en Educación Ambiental, que es un posgrado que se genera en convenio ANEP- Udelar y la Tecnicatura en Educación Ambiental, programa que incluye la RENEa además de la ANEP y la Udelar (Pesce, 2019). Así mismo “La Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable (RENEa) y la Red Temática de Medio Ambiente (RETEMA), creada en el 2001, convienen en promover, articular y divulgar acciones a favor del medio ambiente y la orientación de la sociedad hacia un desarrollo sostenible. La Red Temática de Medio Ambiente (RETEMA), es un espacio desde la Udelar que se enfoca al estudio de temas ambientales (Guerra et al., 2017). Estas son algunas de las redes que Uruguay cuenta actualmente en la temática de EA, y que aportan a la construcción de espacios, conocimientos y reflexiones en temas ambientales.

Desde otro ámbito, desde el año 2015 comienza a formarse una nueva red, nucleada con la creación del Observatorio de los conflictos ambientales del sur de Brasil y del este de Uruguay. En ella participan investigadores de la Universidad Federal de Río Grande (FURG) y de la Universidad de la República (Udelar), así como otros grupos de la sociedad civil y agentes sociales. El Observatorio está

dedicado a mapear, estudiar y difundir los conflictos socio ambientales en la región del extremo sur de Brasil y del este de Uruguay (Segura, Pérez, Frank, 2017). Desde este grupo, se van proponiendo y fortaleciendo los Observatorios como herramientas para la EA (González, 2020), así como también la importancia del vínculo entre la Educación Ambiental y los Conflictos Ambientales (CA) (Machado et al., 2015).

Los conflictos socioambientales se visualizan como una oportunidad o como indicadores para generar conocimientos y prácticas socioambientales, desde y con los grupos afectados (Da Silva Machado & Moraes, 2016). Se entiende por conflictos socioambientales, aquellos conflictos que están ligados al acceso y control de los bienes naturales y del territorio, en el cual los actores o grupos enfrentados o en tensión, poseen intereses y valores divergentes en torno de los mismos, en un contexto de asimetría de poder (Svampa, 2012). En este sentido, observamos que “la EA no sólo cuestiona el modelo de desarrollo y crecimiento hegemónico, sino también los enfoques teóricos-metodológicos con los que se ha pretendido conocer y explicar la realidad” (Rivarosa et. al, 2012). Así, la EA se hace también las preguntas vinculadas al ámbito educativo, que son: el para qué, el con quienes, el qué y el cómo (Rivarosa et. al, 2012). Desde este marco se propone reflexionar en el proceso de investigación desde la base de la Pedagogía de los Conflictos³, que es una perspectiva que promueve la reflexión crítica y pedagógica en los territorios, en diálogo con la propuesta del PlaNEA (2014).

Respecto a la esfera de la didáctica, se propone una EA basada en perspectivas constructivistas, con una comprensión del mundo sistémica y compleja, teniendo en cuenta la noción de complementariedad entre la comprensión de los problemas, la toma de conciencia y la acción, con el ámbito de la didáctica como intermediaria entre ellas (García, 2004; 2015). En este sentido, podemos esperar que el rol de los educadores ambientales sea establecer procesos de construcción colectiva de saberes ambientales, con el foco en los problemas y CA, con la participación de los

³ El proyecto educativo emancipador es un proyecto de aprendizaje de conocimientos conflictivos, con el objetivo de producir, a través de él, imágenes radicales y desestabilizadoras de los conflictos sociales en que se tradujeron en el pasado, imágenes capaces de potenciar la indignación y la rebeldía para rechazar la trivialización del sufrimiento y de la opresión (Santos, 2019).

grupos afectados, promoviendo redes comunitarias, que puedan incidir en la transformación del modelo de desarrollo dominante, que genera injusticias ambientales, e intentar así mismo incidir en las políticas públicas. Trabajando los contenidos ambientales como construcciones sociales, considerando que existen diferentes visiones e intereses en estos temas complejos, para promover en un proceso de enseñanza/aprendizaje que contemple y articule en su planificación el área educativa y el área ambiental (PlaNEA, 2014; Machado et al., 2015; González, 2020; García, 2004).

Cabe resaltar que en el PlaNEA (2014), se propone que la EA debe ser continua y buscar un cambio de paradigma, “basado en la equidad y justicia social y el respeto por la diversidad biológica y cultural”. En este sentido se propone un curso de Educación Permanente y de posgrado dentro de la UdelaR, titulado “Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos” (IAyPC), creado con un enfoque crítico y en sintonía con los principios del PlaNEA, poniendo el énfasis en visibilizar y transformar las desigualdades ambientales que en este contexto actual se hace imperante.

1.3 Contexto del agua: extractivismo y problemas ambientales asociados

Esta tesis tiene como eje transversal la temática del agua, dado que es particularmente en el agua, como bien común, donde se acumulan y distribuyen las consecuencias desiguales del modelo del agronegocio, por medio de las lógicas capitalistas que hacen posible y legítimo privatizar, un bien público, colectivo y esencial para la vida (Loureiro & Layrargues, 2013). Es importante señalar que, este proceso relacionado a la intensificación de la producción agraria, que se encuentra en Uruguay y en la región, en su mayoría es promovido por inversores extranjeros, con cultivos forestales y soja transgénica, ambos destinados a la exportación (Domínguez et al. 2018; Oyhançabal y Narbondo, 2008; Santos et al., 2006). Estas formas de producción agropecuaria a gran escala, incorporan paquetes biotecnológicos, fertilizantes y biocidas y están forzando a los sistemas ambientales, para lo que (Achkar, 2017). Esta situación tiene importantes consecuencias para la

calidad de agua, mediante el transporte de fertilizantes y biocidas, que son arrastradas por escorrentía a los cuerpos de agua (Clerici et al., 2004).

El agua es la base de la vida y es fundamental para el bienestar material y cultural de las sociedades (Shiva, 2006), es vital para realizar todas las actividades cotidianas, y es una necesidad básica insustituible para sostener la vida. Considerando que el agua es un elemento esencial, se entiende que una política sobre el agua, tiene la importancia de ser una política sobre el derecho a la vida (Neutzling, 2004).

Desde la Ecología Política del agua, se entrelaza la ecología, la sociedad y la política, y se plantea que los cambios que se realizan en su flujo, pueden transformar los vínculos sociales, las configuraciones territoriales e hídricas (Mosse, 2008 en Boelens et al., 2017). Desde diversas disciplinas se aborda la relación del agua y el poder, donde se entiende que la circulación del agua se encuentra modificada por las relaciones de poder, que actúan a nivel material, político, económico y cultural (Santos & Vázquez, 2023). En este mismo sentido, y para salir de la concepción reduccionista del ciclo hidrológico tradicional, se plantea el concepto de ciclo hidrosocial -desde donde se comprende al agua en esta investigación- que plantea la circulación del agua, como un proceso social y físico, a través del cual el agua y la sociedad se co-constituyen y donde la circulación del agua en un territorio, pone en evidencia procesos políticos, económicos, sociales y ecológicos, ya que el flujo del agua, capital y poder están unidos (Swyngedouw, 2009).

En Uruguay el ciclo hidrosocial se configura basado en la percepción en la sociedad de que existe en el país abundancia hídrica, de manera que se le asigna al movimiento del agua variados fines, que incluyen el bienestar humano y la producción de diferentes rubros. Esta percepción, cambia a inicios del Siglo XXI, debido a las consecuencias de la intensificación productiva, el aumento de la demanda del agua y su contaminación, de esta manera se pone en jaque este supuesto sobre el cual se construyó el imaginario hidrosocial uruguayo (Santos & Vázquez, 2023).

Uno de los problemas ambientales, que se destaca en Uruguay desde comienzos de este siglo y en el que se han centrado y movilizado diversos grupos sociales, es referido a la *calidad del agua* (Bonilla et al., 2015). En el año 2000, se generó una gran movilización social promovido por la Comisión Nacional en Defensa del Agua y de la Vida (CNDAV)⁴ debido a una propuesta del gobierno de privatizar el agua. Esto marcó un hito en la historia del movimiento social uruguayo y también para el movimiento por la justicia social del agua. Donde por primera vez se puso en escena un fuerte componente de corte ambientalista, integrado a la propuesta de reforma constitucional, donde el recurso natural agua se colocó desde una perspectiva de política ambiental en el debate público (Santos et al, 2014).

Así, en Uruguay, a partir de un referéndum de base popular, se modificó en el año 2004 la constitución para posicionar al agua como un derecho fundamental, definiendo que “El agua es un recurso natural esencial para la vida. El acceso al agua potable y el acceso al saneamiento, constituyen derechos humanos fundamentales.” (Art. 47 inciso 2, de la Constitución). Uruguay se convirtió en el primer país del mundo en declarar al agua como derecho humano fundamental, con un proceso largo pero comprometido de la población en defender la vida. Con estos cambios, se establece la esencialidad del agua y del saneamiento, responsabilidad que asume el Estado y se frena para el país, la tendencia a la privatización de los servicios de potabilización del agua, que se estaban dando en la región. Aquí también se determinan las bases políticas para su gestión, que deben basarse en la protección del ambiente, en el ordenamiento territorial, y esencialmente en la participación de la sociedad civil. Se determina además la gestión del agua a nivel de cuencas, un avance que no figuraba en las normativas hasta el momento.

Es importante señalar que se pueden identificar que en las últimas dos décadas, nuevos modos de apropiación y privatización del agua. La idea de privatización no se aplica únicamente al servicio de agua potable, sino que se pueden observar diferentes facetas. Una de ellas es la privatización por construcción de megaproyectos, como represas, hidrovías en Brasil y otros países. En Uruguay es importante identificar, “la privatización por contaminación” como describe claramente

⁴ <https://www.cndav.uy/>

Ribeiro (2005) en Santos et. al (2006), “apropiándose de facto de un recurso que es de todos, al imposibilitar que otros lo puedan usar” (Santos et al, 2014). En el contexto actual con este modelo extractivista, se observa que aumentan las desigualdades, en todos los órdenes de la vida, se amplían las estructuras de “dominación políticas, pedagógicas, epistémicas, ecológicas, espaciales, de género y generacionales” (Grosfoguel, 2016 en Gazzano et al., 2021), generando escenarios de tensiones y conflictos ambientales (Gudynas, 2015; Merlinsky, 2018). En este contexto, se multiplican y profundizan los conflictos y problemas socio-ambientales relacionados a los bienes naturales y en particular al agua (Svampa, 2012).

En Uruguay la calidad del agua en general y particularmente en el agua utilizada para potabilización, se ha comprometido a causa de la presencia de cianobacterias y contaminación por agroquímicos. De particular relevancia es el evento que ocurrió en marzo del año 2013 asociado al agua potable de la ciudad de Montevideo, que comenzó a tener mal olor y verse turbia, situación que alertó a gran parte de la sociedad (Presidencia, 2013). Este evento marca un hito en el que se quiebra la confianza de la población respecto al agua potable que brinda Obras Sanitarias del Estado (O.S.E) al país. Desde las autoridades se minimizó el problema, declarando que era el efecto de las algas y que duraría poco, y afirmando que el agua era potable (Santos et al., 2014). Sin embargo este evento no es una situación puntual y aislada (Bonilla et al., 2015), se ha repetido en diversos cursos de agua (Goyenola et. al., 2021; Kruk et al., 2023), y también se desarrolló en el año 2019 una floración de cianobacterias que afectó de manera generalizada toda la costa del país (González-Madina, et al., 2018; Kruk et al., 2019; Olano et al., 2019).

Se puede observar cómo el imaginario colectivo del país de tener abundancia de agua se pone en duda y el acuerdo concretado en la constitución de concebir al agua como un bien común, de gestión colectiva y pública (a partir de la Reforma Constitucional de 2004), se encuentra desestimado con las modificaciones a la Ley de Riego, que sienta las bases para la mercantilización y privatización del agua con destino agrario (Santos & Vázquez, 2023).

La zona Este de Uruguay, particularmente el departamento de Rocha, no es ajeno a

este escenario de avance de los monocultivos a gran escala y pérdida de calidad del agua (Kruk & Chalar, 2020; Kruk et al., 2019). Esta zona está dentro de los criterios de selección de los colectivos, por estar vinculado al Observatorio de los conflictos ambientales del sur de Brasil y del este de Uruguay y también por ser el Centro Regional Este (CURE) de UdelaR (Segura, Pérez, Frank, 2017), uno de los servicios desde donde se realiza el curso IAYPC.

Esta investigación busca poner el foco en la EA para la Justicia Ambiental vinculada al agua, ya que reflexionar en torno a este tema es de gran importancia debido a que los problemas ambientales vinculados a este bien común, se multiplican en el país y la región. Se propone que la EA puede, y debe, tener un rol decisivo para esta transformación cultural. También se entiende que es importante el proceso de caracterización y problematización de las prácticas de EA desarrolladas por los colectivos en torno al agua, como aporte al conocimiento en el área y como línea de investigación a fortalecer.

1.4. Descripción general del Curso Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos, para el análisis crítico y como corte metodológico

Desde estas concepciones de la EA para la Justicia Ambiental, integrantes del Observatorio de los conflictos ambientales del sur de Brasil y del este de Uruguay⁵, crearon desde la UdelaR un curso de Educación Permanente y de Posgrado titulado “Injusticia Ambiental y Pedagogías de los Conflictos Ambientales (IAYPC)” (Anexo 1). Se realizaron dos ediciones, una en el año 2020 y la otra en el año 2021, ambos coordinados por la Dra. Solana González y el Dr. Angel Segura y la autora como docente integrante. El curso surge como una necesidad formativa ya que nuestro país no escapa a la realidad política y socio-económica de América Latina, donde su economía se basa en la exportación de materias primas y extracción de bienes naturales y esto genera escenarios de tensiones y conflictos ambientales (Gudynas, 2015; Merlinsky, 2018). Desde este contexto, se propone como aporte y respuesta desde la UdelaR, abrir un espacio para reflexionar sobre los Conflictos Ambientales

5 Observatorio de los conflictos ambientales del sur de Brasil y del este de Uruguay <https://observatorioconflictosextremosul.furg.br/>

como emergentes de la Injusticia Ambiental. Si bien es un curso intensivo, de corta duración (4 encuentros), en el desarrollo del mismo se invita a los participantes a identificar y reflexionar de manera grupal sobre un conflicto que identifican en sus territorios. Focalizando sobre la importancia y la oportunidad de generar junto a las comunidades afectadas un proceso pedagógico particular, que se ha denominado Pedagogía de los Conflictos.

La Pedagogía de los Conflictos Ambientales (PCA) fue propuesta por Boaventura de Sousa Santos (1996), como una experiencia pedagógica emancipadora, para promover “el aprendizaje de conocimientos conflictivos, con el objetivo de producir, a través de él, imágenes radicales y desestabilizadoras de los conflictos sociales en que se tradujeron en el pasado capaces de potenciar la indignación y la rebeldía para rechazar la trivialización del sufrimiento y de la opresión” (De Sousa, 2019). Entendiendo que los conflictos son inherentes a la sociedad, se presentan como una dimensión que atraviesa toda práctica social y como una experiencia vital que puede ayudar al crecimiento de los grupos y colectivos. De esta manera, puede entenderse el conflicto como un quiebre, una fisura del modelo dominante preocupado por la armonía estable, en contraste con el modelo que asume los conflictos y se enfoca en las condiciones para la transformación social (Rebellato, 2009).

Así, al abordar los conflictos se está asumiendo un modelo, un modo de ser y estar y comprender la realidad, de ahí radica la relevancia de trabajar los conflictos socioambientales en un mundo globalizado, donde predomina un discurso sobre el ambiente que tiende a presentarse como si fuera homogéneo. Desde los discursos dominantes se presenta el ambiente como si fuera único, y como que “la conciencia ambiental, también es única y de este modo se plantea un medio ambiente en el cual no se evidencian las múltiples formas sociales de apropiación y significación que tienen las diversas culturas respecto del mismo” (Acseirad, 2012). Este reduccionismo naturalista de la problemática socioambiental no considera la dimensión histórica y el carácter dinámico de las relaciones humanas y de la cultura con el ambiente y tampoco considera que los diferentes grupos sociales son impactados o se benefician con las transformaciones de la naturaleza de modos diferentes y desiguales. Y por lo tanto, no se contemplan los conflictos sociales en torno al acceso de los recursos naturales como parte de la distribución desigual

(Machado, 2014).

Ambas ediciones de los cursos contaron con amplia participación y con el desarrollo de reflexiones muy pertinentes que se amplían en el Capítulo 1, así como también se incluyen las reflexiones del proceso de ambos cursos, como parte de la formación para educadores ambientales desde la perspectiva de la justicia ambiental. Esta descripción y reflexiones sobre la experiencia de los cursos fueron publicadas en la revista Tekoporá, Revista Latinoamericana de Humanidades Ambientales y Estudios Territoriales, en la edición sobre Reflexiones y prácticas de Educación Ambiental desde/para Latinoamérica (Vol. 4, Núm.2), y se publica en diciembre de 2022 (Arismendi et. al., 2022).

En el marco de los cursos, y siendo la autora, una de las docentes participantes, con la oportunidad de compartir el espacio de reflexión y construcción conjunta de aprendizajes durante el proceso educativo, es que se profundiza en estas perspectivas de la EA. Asimismo, en conjunto con la docente que guía mi trabajo de investigación de maestría, se decide focalizar en la temática sobre la justicia ambiental en torno al agua y utilizar el curso edición 2021 como corte metodológico. Por lo que durante el desarrollo del mismo se realizó una primera invitación a las personas que tomaron el curso, interesadas en participar de la investigación, teniendo en cuenta los requisitos que pertenecieran a algún colectivo o grupo, que haya trabajado o trabaje con el tema agua y que desarrollen sus actividades en la región Este de Uruguay.

Para el último encuentro del curso, se invitaron a diferentes grupos sociales a contar sus experiencias y entre ellos se presentó un grupo que estaba desarrollando un proyecto que al momento de su presentación lo denominaron “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay”, quienes aceptaron participar en esta investigación. Las integrantes de este grupo aceptan la invitación a participar de la investigación, y como también se alinean con los requisitos establecidos, se continúa el proceso de investigación con ellas. El grupo estaba conformado en ese momento por tres participantes, luego se incluye a la cuarta integrante para presentarse a la convocatoria de proyectos de extensión relativos a Derechos Humanos, de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio CSEAM,

Udelar, quienes les financian en el 2020 la propuesta para trabajar en el ámbito de la salud socio ambiental, vinculado a la producción arrocerá y el uso de agrotóxicos, particularmente en su impacto en el agua en Villa 18 de Julio del departamento de Rocha, Uruguay, actividad central que realizan en el tiempo de esta investigación.

2. HIPÓTESIS ORIENTADORAS

En Uruguay estamos en un escenario de pérdida de calidad y privatización del agua, como consecuencia del cambio productivo, que viene generando un aumento en las situaciones conflictivas e injusticias en torno al agua como un bien común. En esta situación la EA tiene un rol decisivo, tomando el PlaNEA como referencia, debe promover procesos de reflexión crítica sobre los procesos de producción y reproducción de la hegemonía colonial y capitalista. Si además por medio de su pedagogía y didáctica busca visibilizar y hacer evidentes los conflictos ambientales, empodera las comunidades y explicita las diferentes lógicas de poder y responsabilidades de los diversos grupos, promoviendo las redes comunitarias que trabajen para la justicia ambiental en torno al agua. En caso contrario, serán prácticas educativas y discursos que tienden a reproducir las formas dominantes de relacionarnos y vivir del modelo extractivista y depredatorio en el sur global.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Caracterizar las prácticas de EA desde la perspectiva de la Justicia ambiental y Pedagogía de los CA, en el marco del curso “Injusticia Ambiental y pedagogía de los Conflictos”, con la finalidad de problematizar los relatos que dan sustento a dichas actividades y reflexionar sobre el rol de los educadores ambientales en procesos participativos vinculados al agua en el Uruguay.

3.2. Objetivos específicos:

- Describir y reflexionar sobre el curso “Injusticia Ambiental y pedagogía de los Conflictos”, como espacio formativo para educadores ambientales para la justicia ambiental.
- Describir al grupo que participa en la investigación, la práctica que realizan y el rol que definen como educadoras.
- Identificar las concepciones sobre el agua y los problemas ambientales, por parte del grupo incluido, para caracterizar las prácticas de EA sobre el agua.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se definió realizar una estrategia metodológica en tres fases, en la *primera fase* se planificó participar como docente del proceso del curso “IAyPC”, con su posterior trabajo reflexivo y la construcción del Capítulo I; en la *segunda fase* se utilizó la metodología de investigación acción, donde se realiza el contacto con el grupo de mujeres invitadas en el curso, de alguna de sus actividades, para luego diseñar y realizar las entrevistas a cada una de ellas, con desarrollo del Capítulo II; y en la *tercera fase* se realiza el análisis crítico de los relatos de las entrevistas y se caracteriza la práctica que realiza dicho grupo, en el tiempo de la investigación, utilizando las categorías de las macrotendencias (Layrargues & Lima, 2014) y los principios orientadores de la EA planteados en el PlaNEA (2014), que se desarrolla en el Capítulo III.

La investigación que se realizó es de carácter descriptiva, constructiva-interpretativa (Guber, 2004), con instancias de investigación acción, de observación participante y con entrevistas individuales, con una primera parte de entrevista biográfica y una segunda parte de entrevista en profundidad, semi-estructurada (Díaz et al., 2013; Valles, 1997), que se realiza en el curso IAYPC y con el grupo incluído en la investigación. Para la selección del grupo, como ya se describió anteriormente, se realiza en la *primera fase* la invitación en el curso IAYPC y se continuó el proceso con quienes expresaron su voluntad de participar, y que estuvieran trabajando con el tema agua en Rocha, Uruguay. Esta fase se desarrolla en el Capítulo I.

En la *segunda fase* se realiza en primera instancia observación participante, esta metodología busca obtener información sobre los contextos y situaciones sociales con el grupo de personas con las que se realiza la investigación (Guber, 2004). Con esta estrategia de investigación “se trata de investigar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. En la observación participante se entra en contacto con los sujetos a fin de conocer, lo mejor posible, su vida y actividades” (Guber, 2004). La percepción y experiencia directa en las actividades educativas que realiza el grupo de mujeres, permiten

mayor confiabilidad de los datos recogidos, donde involucramiento e investigación son partes de un mismo proceso (Guber, 2001).

En esta etapa participo y observo en un encuentro entre el grupo “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay” con la comunidad, denominado “*Minga*”⁶ (abril de 2022) en el departamento de Rocha. En este proceso de observación participante se pone la mirada atenta, en los relatos y acciones, que puedan dar cuenta de los marcos teóricos, las perspectivas educativas desde donde trabajan las integrantes del grupo. Tomando nota sobre qué relaciones generan con los pobladores de la localidad, cómo se posicionan como profesionales y finalmente cómo consideran el tema de contaminación del agua. Durante esta fase, participo de una segunda actividad, el curso “Salud socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud en la zona norte de Rocha” (setiembre-octubre 2022), en la instancia teórica y práctica, donde se utilizó la metodología de investigación acción, que es un modo de investigar que interrelaciona la praxis y la teoría, donde se genera un proceso de intervención sobre la realidad y se generan nuevos conocimientos de manera dialógica y participativa (Borda, 1986). En esta participación tuvo mayor involucramiento en el proceso, tanto educativo como de investigación que se realiza, por lo que se comprende que la autora de este trabajo, es parte del equipo docente que participa del proceso realizado en el curso antes mencionado.

Posteriormente se realizan entrevistas a cada mujer integrante del grupo de trabajo invitado a participar, las que se desarrollan en el Capítulo II. Para esta investigación se concibe la entrevista desde una perspectiva constructivista, en donde se entiende que los datos se construyen subjetivamente en el momento de encuentro con la persona entrevistada (Guber, 2001). Así también como plantea Schettini & Cortazzo (2016) “la finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones le dan a sus propias experiencias”.

⁶ Según la RAE *Minga* significa: Reunión de amigos y vecinos para hacer algún trabajo gratuito en común (1. f. Arg., Chile, Col., Ec., Par. y Perú).. Sin.: mingaco. Trabajo agrícola colectivo y gratuito con fines de utilidad social (2. f. Ec. y Perú).. Fuente: <https://dle.rae.es/minga>

Se diferencia una etapa inicial en la entrevista que es biográfica, donde se realiza la historia de vida de cada participante, hasta que llegan a conformar el grupo de trabajo. Y una etapa de entrevista en profundidad, semiestructurada, donde se indaga sobre cómo conciben al agua, qué problemas y/o conflictos ambientales identifican, responsables y cómo describen su práctica educativa, su rol y cómo se proyectan a futuro. El detalle de la guía de entrevista se presenta en el Anexo 2.

Las entrevistas se realizaron de manera individual a tres de las mujeres del grupo en diciembre de 2022 y en febrero de 2023 a la cuarta integrante, a cada una en su respectiva casa, para lograr un encuentro con confianza, un momento cercano, que garantizara la obtención de la información desde el diálogo cómodo y distendido. Se solicitó permiso para grabar el audio del encuentro, para propiciar una escucha y diálogo atento. Para transcribir cada entrevista se utilizó por medio de inteligencia artificial Transcripción con Whisper de openAI.ipynb, con la posterior revisión y corrección por parte de la autora. Luego se realizó un análisis de los relatos a partir de las dimensiones que se plantean en la pauta de la entrevista: recorrido personal y académico; dimensión sobre el agua; dimensión sobre la práctica y expectativas a futuro (ver Anexo 2). Por ser un proceso de investigación flexible se entiende importante que las entrevistadas constaten la construcción de conocimiento desde sus relatos, de esta manera a principios del año 2024 se les envió el avance del Capítulo III, para que validen las reflexiones durante el proceso de investigación, y así como también se envió al finalizarlo (Guber, 2004).

La propuesta de investigación para la primera y *segunda fase* se planificó reservando la identidad de las participantes, cuidando el anonimato. Para esto cada entrevistada en los resultados serán nombradas con un seudónimo, a modo de evidenciar las diferentes voces, sin identificar a las personas específicas, que van a ir tejiendo las reflexiones a lo largo de dichos capítulos. Las cuatro integrantes se vinculan desde sus labores profesionales con el territorio de la Cuenca de la Laguna Merín (Rocha, Uruguay), con la temática de la salud socioambiental vinculada al agua.

A continuación se presenta tabla en donde se sintetiza la metodología utilizada en

relación a cada objetivo , para estructurar y dejar explícitas las definiciones metodológicas que dan lugar a los resultados en los capítulos siguientes (Tabla 1).

Tabla 1. Metodología utilizada para cada objetivo específico planteado en el marco de la tesis: *Justicia ambiental en torno al agua: prácticas de educación ambiental y relatos que las sustentan*. Maestría en Educación Ambiental, IPES-Udelar.

Objetivos	Metodologías
<i>Primera fase - Capítulo I</i>	
Describir y reflexionar sobre el curso “Injusticia Ambiental y pedagogía de los Conflictos” (IAyPC), como espacio formativo para educadores ambientales para la justicia ambiental.	Descripción y análisis pedagógico y didáctico desde la experiencia y la teoría seleccionada (Acseirad; Loureiro; Boaventura; Machado; Maggio; García). Se toma el curso IAyPC como estudio de caso , a partir del cual se invita a participar al grupo de trabajo “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay” que participan en las siguientes fases de la investigación.
<i>Segunda fase - Capítulo II</i>	
Describir al grupo que participa en la investigación, la práctica que realizan y el rol que definen como educadoras.	Investigación acción (Fals Borda, 1986), observación participante (Guber, 2004), entrevista biográfica y en profundidad (Schettini & Cortazzo, 2016). Transcripción de las entrevistas por medio de IA y corregidas por la autora, para posteriormente extraer las ideas principales.
<i>Tercera fase - Capítulo III</i>	
Identificar las concepciones sobre el agua y los problemas ambientales, por parte del grupo incluido, para caracterizar la práctica vinculada al agua.	Entrevista en profundidad, individual y semiestructurada, transcripción de las entrevistas, análisis crítico de los datos. Caracterización de la práctica utilizando las categorías de las macrotendencias (Layrargues & Lima, 2014) y los principios orientadores de la EA propuestos en el PlaNEA (2014).

5. RESULTADOS Y REFLEXIONES

En esta sección se presentan los resultados y reflexiones sobre el proceso de investigación, donde se responde a los objetivos planteados. El Capítulo I responde al primer objetivo específico planteado, realizado con la fase 1 de la estrategia metodológica, donde se aborda el curso IAYPC como estudio de caso, ya que fue un curso de posgrado y educación permanente que tuvo como público objetivo los/as educadores ambientales. Este capítulo fue presentado y publicado en Arismendi et al., (2023), en este trabajo se profundiza con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Capítulo II responde al segundo objetivo y se desarrolla con la segunda fase de la estrategia metodológica, donde se presenta a las mujeres participantes de la investigación y se traza el recorrido académico y personal de cada una de ellas, hasta que conforman el grupo de trabajo. Luego se describe la práctica educativa que realizaron en el tiempo de la investigación y el rol de cada una en el proceso. En el Capítulo III se desarrollan las concepciones sobre el agua desde las entrevistas realizadas, se describen los problemas que identifican relacionados con el agua, se caracteriza la práctica educativa con las macrotendencias (Layrargues & Lima, 2014) y los principios orientadores de la EA propuesto en el PlaNEA (2014) y se construye desde esta caracterización lineamientos para abordar procesos de educación vinculados al agua.

Capítulo I

Re-pensando en clave del proceso de enseñanza-aprendizaje el curso “Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos Ambientales”

En esta *primera fase* de la investigación, participar del curso como parte del equipo docente, en varias actividades, fue un proceso que reforzó la base conceptual sobre la EA y permitió realizar una reflexión profunda sobre el rol de los educadores ambientales, así como de la didáctica, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje con el foco en la pedagogía de los conflictos y la justicia ambiental. Es importante destacar que el arte de participar de un espacio, incluye varias posibilidades, con distintos grados de involucramiento. En este caso se participa en la planificación, la elección de bibliografía, así como la facilitación y acompañamiento en cada encuentro, donde también se explicita el objetivo del proyecto de investigación a los integrantes del curso en la edición 2021. Con la selección teórica realizada (Acselrad; Loureiro; Boaventura; Machado; Maggio; García) y la experiencia docente en el curso, se desarrollan las reflexiones de este capítulo. El curso se presentó desde la Maestría en Educación y Extensión Rural, FVet y Educación Permanente del CURE de Rocha, y se realizó de manera sincrónica y virtual los días 20, 22 y 27, 29 de setiembre de 2021. Tuvo una duración en 15 días de 21 horas, de las cuales 8 horas fueron sincrónicas por medio de 4 encuentros por plataforma zoom, de 2 horas cada uno, con dos encuentros por semana, las restantes 13 horas se dedicaron a tareas en la plataforma EVA y la elaboración del trabajo final grupal.

Introducción y descripción general

Al hablar de conflictos socioambientales se entiende que “dichos conflictos expresan diferentes concepciones sobre el territorio, la naturaleza, el ambiente, así como van estableciendo una disputa acerca de lo que se entiende por desarrollo y, de manera más general por democracia” (Svampa, 2012 pág 19). Como plantea también Martínez Alier (2004), los conflictos se pueden comprender como

ecológico-distributivos, dado que surgen como resultado de la desigual apropiación de los recursos naturales. En este punto, es un buen momento para comenzar a articular con la EA desde la JA. Como define Acselrad & Segre (2004 pág. 239) la “injusticia ambiental es la condición de existencia colectiva propia de las sociedades desiguales donde operan mecanismos sociopolíticos que destinan la mayor carga de los daños ambientales a algunos grupos sociales”, los sectores marginalizados y más vulnerables de la ciudadanía, poniendo en riesgo la salud ambiental y de esas poblaciones.

Desde este enfoque es que surge la corriente de la educación para la justicia ambiental (Dos Santos et al., 2015), donde se plantea que tiene que ser producida junto y a partir de los propios actores y actrices afectados/as y sus conflictos. Promoviendo la reflexión crítica sobre los temas ambientales desde la Ecología Política, y también promoviendo que los grupos defiendan políticamente otras formas de habitar y vivir, que no sea la actual colonial capitalista (Loureiro et al, 2009; Machado et al, 2015). Estos movimientos surgen en la región, principalmente desde Brasil y con un aumento reciente en Uruguay (Machado et al 2015; Acselrad, 2004; Gonzalez, 2019). Con una intencionalidad emancipadora, que se entiende como “un movimiento colectivo e individual, de liberación consciente y de superación de las formas de alienación material y simbólica” (Loureiro, 2003).

Desde este marco teórico y postura vital, se organizaron los cursos de formación profesional y posgrado que buscaron movilizar a los participantes, desde el posicionamiento que se toma cuando se está en el rol docente, los contenidos que se seleccionan y la manera en que se facilitan esos contenidos, las actividades que buscan la mirada crítica y atenta a las contradicciones internas y sociales, aceptando las incomodidades que surgen, como parte del proceso de reflexión crítica. Invitando al grupo a asumir los conflictos como parte de la vida cotidiana, como proyecto de vida, de crecimiento como profesionales y educadores en sus territorios, con una didáctica constructivista que juega un papel fundamental para invitar a los participantes a construir este conocimiento personal y colectivamente significativo (Porlán, 1993 en García, 2015).

La estructura básica del curso fue la siguiente: en el 1er encuentro se desarrolló la

presentación del curso, las dinámicas a los participantes y se realizó una introducción del tema; en el 2^{do} encuentro se construyeron, presentaron y discutieron conceptos fundamentales; en el 3^{er} encuentro se trabajó en base a ejemplos de conflictos ambientales reales y se reafirmaron conceptos; en el 4to encuentro se generó una dinámica de presentación de experiencias de colectivos y pauta de trabajo final y la reflexión de cierre.

Se decidió no grabar los encuentros, apostando al cuidado, seguridad y respeto de lo que cada integrante decidiera compartir ya que muchos intercambios eran sensibles y podrían exponer diferentes vulnerabilidades de los participantes frente a los conflictos. Esta decisión de no registrar los encuentros, y que por lo tanto quienes participaran de los encuentros eran quienes le daban la impronta ese día, dejó en evidencia que las prácticas redimensionan las teorías según el contexto en el que son recreadas, y son diferentes y le pertenecen a cada colectivo o comunidad, ya que se construyen desde cada espacio. En el desarrollo de los cursos en todo momento se invitó a los participantes a identificar y reflexionar de manera grupal sobre un conflicto ambiental que visualicen en su territorio, situando los conceptos en casos reales, que fueran cotidianos para ellos.

Otro objetivo central fue focalizar sobre la importancia y la oportunidad de generar junto a las comunidades afectadas un proceso en el marco de la PCA. En esta pedagogía, se proponen los contenidos ambientales como construcciones sociales, de esta misma forma se realiza el proceso de enseñanza/aprendizaje en conjunto y considerando la pluralidad de visiones de los/as participantes. Estos aspectos fueron claves al momento de generar la confianza y propiciar el intercambio sincero entre los participantes y docentes. En estas instancias surgieron contradicciones importantes que fueron evidenciadas al enunciar/visibilizar los conflictos ambientales, donde se exige una construcción colectiva más profunda para poder visibilizar los actores y sus papeles en el conflicto. Esa construcción profunda nos exige re-pensarnos y desarmar conceptos que tenemos fuertemente arraigados en nuestras formas de pensar, en general con un fuerte componente movilizador.

La inscripción a los cursos (87 personas en 2020 y 66 en 2021) fue mayor a las que participaron y realizaron el trabajo final (64 en el año 2020 y 40 en el año 2021).

Dado que los cursos fueron virtuales, esto posibilitó que participaran personas de todo el país (Canelones, Maldonado, Montevideo, Rivera, Rocha, San José, Cerro Largo, Tacuarembó, Salto y Paysandú) y de otros países de latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México). Esta diversidad de participación sin duda marcó una impronta, ya que emergió la diversidad de visiones pero también permitió encontrar puntos de encuentro sobre los conflictos ambientales que se expresan actualmente en toda latinoamérica.

Los cursos se encuentran anclados en la plataforma moodle de FVet, UdelaR por lo que los materiales, comunicación, foros e intercambio se realizaron por ese medio. Para cada bloque temático se pusieron a disposición artículos, enlaces de acceso para visualizaciones, lecturas y audios, para contar con una base teórica sobre el contexto, que permitiera problematizar previo al encuentro en el aula virtual. Al pensar en los modelos didácticos, se comprende que son los instrumentos para que se genere la acción educativa, donde se tiene en cuenta el conocimiento de los participantes, el conocimiento profesional sobre el tema, el contexto educativo y los procesos de construcción colectiva (García, 2015).

Como parte de las estrategias didácticas, es importante destacar que al inicio de cada encuentro se realizaron actividades para promover la disposición emocional al aprendizaje, dinámicas de juegos, contacto con el disfrute, formar grupo, conectar con la temática a trabajar desde diversas áreas y buscar la presencia de los participantes. Estas actividades en general estuvieron acompañadas de música y sirvieron para desarticular las dinámicas que se dan en los procesos de educación expositivos (donde los estudiantes quedan en un rol pasivo), de manera de propiciar un espacio de conexión, y actitud activa y abierta frente al aprendizaje. El sistema actual, basado en la velocidad, nos limita en la capacidad de conectarnos, con nosotros, con nuestro entorno y vecinos. Esa alienación es funcional al sistema y es una de las primeras barreras a vencer para lograr una EA crítica y emancipadora. Asimismo, se promovieron actividades con la clara intención de generar la construcción de significados y sentidos, desde diversas propuestas y se planificó a lo largo de ambos cursos, una evaluación formativa y de proceso (García & Priotto, 2009).

Contextualización del proceso de enseñanza - aprendizaje

Si bien anteriormente se define el marco teórico del proceso de enseñanza-aprendizaje, se vuelve a recordar que la propuesta se desarrolla desde la Universidad de la República (UdelaR), es una propuesta de educación superior y de educación permanente, abierta a todo público interesado en participar. Esto es importante de señalar para hacer explícito que la estrategia educativa se encuentra subsumida primero a los fines que plantea la UdelaR⁷ y luego le da marco la Maestría en Extensión y Educación Rural de FVet y el Programa de Educación Permanente del CURE de Rocha. Teniendo en cuenta esto, es importante señalar la importancia que tienen también los supuestos teóricos; el rol de la EA en la sociedad; así como los intereses educativos, recorridos académicos; valoraciones y creencias personales de los docentes que planifican el curso (Ferrari & Sáenz, 2014). Todos estos componentes influyen al momento de marcar, qué y para qué enseñar; cómo enseñar y qué y cómo evaluar. Es esencial que los docentes tengan una posición consciente y clara al respecto, ya que como plantea Maggio (1998 pág. 87) “el reconocimiento de supuestos epistemológicos de un campo de conocimiento en un momento dado debe integrarse como parte constitutiva del contenido de la enseñanza, con el propósito de favorecer formas de comprensión más genuinas, tanto en los docentes como en los alumnos”.

El para qué, que se plantea en el curso es introducir a los participantes en la Justicia Ambiental crítica, desde una perspectiva latinoamericana, articulada con la Educación Ambiental. Se propone reflexionar sobre los Conflictos Ambientales como emergentes de la Injusticia Ambiental, y como una oportunidad de generar junto a las comunidades afectadas un proceso pedagógico particular, que se ha denominado Pedagogía de los Conflictos. Se entiende como plantea Durkheim (1976) que la pedagogía consiste en teorías que delimitan ciertos modos de concebir la educación. Se toman los conflictos ambientales como procesos pedagógicos de las comunidades, que propicien acciones concretas de luchas

7 Art.2 - La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

sociales. Es interesante observar los verbos seleccionados en el objetivo (Tabla 1), el primero hace una invitación para realizar un acercamiento al tema y luego se propone la reflexión como acción en el proceso, que es acertado al tiempo definido para la realización del curso, así como coherente con el marco teórico propuesto.

Los contenidos que se planifican para el curso tienen que ver con el qué enseñar y en esta edición, se planteó introducir la temática de la Justicia e Injusticia Ambiental; construir el concepto de Conflictos Ambientales, para abordar la Pedagogía de los Conflictos desde una perspectiva crítica, con ejemplos regionales y nacionales. Finalmente se presentan dos experiencias de movimientos sociales, luchas o trabajos colectivos, como oportunidad para conocer actividades que se desarrollan en país y en la región y que faciliten problematizar lo trabajado hasta el momento. También se tienen en cuenta contenidos actitudinales, a trabajar durante el proceso, entre ellos la colaboración, escucha atenta, circulación justa de la palabra, diálogo de saberes, dar lugar a las emociones, identificación de conflictos cognitivos y resistencias en el proceso, todos ellos se incluyen en las dinámicas planificadas y se hacen explícitos en el trabajo.

Como perspectiva didáctica, se propuso trabajar con el modelo constructivista, con el que se pretende mediante la guía del educador, con una actitud activa de los participantes, que se de una “fuerte interacción entre lo preexistente y lo nuevo, de manera de que las personas reorganicen sus ideas y su forma de ver el mundo” (García, 2002). Se trabajó en torno a publicaciones y vídeos seleccionados, como disparadores de los conceptos centrales, para posteriormente promover un espacio de discusión y construcción grupal, también se trabajó identificando problemas ambientales reales y conflictos ambientales contemporáneos. Luego para el trabajo final grupal, se propuso que las y los estudiantes avancen en la identificación de un conflicto ambiental de su interés y generen una descripción del mismo en base a los conceptos teóricos adquiridos.

Para identificar el cómo de este proceso de enseñanza aprendizaje, se describirán las actividades y su intención didáctica, realizadas en cada clase. En el primer encuentro sincrónico se generó un espacio inicial para ir llegando, con música, preparamos el cuerpo, acomodando la postura, para promover la disposición para el

proceso educativo. Se presentó la propuesta y dinámica del curso, consensuando las pautas del encuentro virtual de manera conjunta, con la intención de conformar un grupo de enseñanza-aprendizaje colaborativo. Luego se realizó una introducción a la Justicia e Injusticia Ambiental, donde se habilitó al diálogo e intercambio sobre la temática, poniendo en juego algunos de los contenidos actitudinales en la dinámica. Se realizó el cierre desde los aportes de los participantes, relacionándolo con el campo teórico sobre el tema. Se invitó a que realicen una presentación virtual en el foro de la página del curso, con imágenes del territorio donde viven y que visualicen los materiales sobre los que se reflexionará en el segundo encuentro.

El ingreso de las y los participantes en cada encuentro sincrónico transcurrió con una música de fondo como fue acordado en las pautas de trabajo conjuntas, de manera de tener esos minutos para conectar con el espacio y comenzar las actividades, también se acordó comenzar en hora. Se continuó con actividades para acomodar la postura, para incluir el cuerpo y las emociones en el proceso de aprendizaje e intercambio. Luego se comenzó a construir de manera grupal la definición de Conflictos Ambientales, para esto se propuso hacer una nube de palabras bajo la consigna: ¿qué entiendes hoy por Conflicto Ambiental?. Desde las ideas grupales se fueron conectando con los conceptos teóricos ya expuestos sobre el tema, para lograr un primer acercamiento reflexivo. Se utilizaron las siguientes preguntas disparadoras: ¿han utilizado/surgió en sus colectivos/espacios el tema CA para trabajar?, ¿quieren compartir experiencias?. Se propuso continuar el intercambio en el foro abierto para esto en la plataforma EVA. La creación colectiva aportó múltiples dimensiones de lo que entiende el grupo por conflicto ambiental, apoyando la hipótesis de trabajo, que en la diversidad emergen los saberes. Se hizo el cierre, repasando el recorrido realizado hasta el momento y se invitó a entrar en contacto con los materiales para el siguiente encuentro sincrónico.

Para el tercer encuentro, se comienza como cada encuentro con una canción que vincule con el tema a reflexionar en el encuentro, dando el tiempo para llegar e invitando a que la música nos conecte con el mundo del sentir. Se introduce con la tarea domiciliaria propuesta en la clase anterior, el tema a trabajar, con un video sobre saberes desde el Sur. Se propone trabajar en pequeños grupos sobre los diálogos de saberes, con la consigna inicial de identificar y compartir sobre los

“enemigos del aprendizaje”, como puede ser no dar autoridad al docente, no darse el permiso de aprender-enseñar, no bajar la guardia, no confiar, o no ponernos en lugar de aprendiz. Luego en plenario, se propone construir cómo se generan los espacios de diálogo, reflexionar si son cuidados para que las personas dialoguen, también sobre la asimetría de poder en el saber, saber local/popular, para terminar por vincularlo con la Pedagogía de los Conflictos Ambientales.

Para profundizar en las reflexiones, se retomaron los aportes expresados en el foro y se trabajó con diferentes ejemplos de PCA. Esto se planificó también como antesala para el último encuentro donde representantes de movimientos sociales contaron sus experiencias vinculadas con conflictos ambientales y luchas. Presentaron desde el Observatorio de Conflictos Ambientales del sur de Brasil y Este de Uruguay y el grupo con el Proyecto Promoción del Derecho Humano a la Salud-Uruguay y luego se abrió el espacio para el intercambio grupal.

Finalmente se explicaron las pautas para el trabajo final, se recomendaron artículos que acercan los aportes que hace el ecofeminismo en el tema y se invitó a quienes quisieran seguir conectados para continuar conformando redes de intercambio y trabajo sobre el tema. Para esta edición se mantuvo la consigna grupal de elaboración de un material donde se explicitan los conceptos discutidos en el curso, a partir de la identificación de un conflicto ambiental real de interés para los participantes.

Para aquellos estudiantes que optaron realizarlo como curso de posgrado, debieron incluir la elaboración de un trabajo escrito individual además del trabajo grupal. Se crearon 10 trabajos grupales, realizados por 40 participantes, donde se destacó la dedicación, la búsqueda y utilización de diversas fuentes de información/saberes que exploraron. Se solicitó a aquellos grupos que quisieran compartir sus trabajos finales con el resto de los participantes del curso, lo informaran, de manera que quedaran disponibles en la plataforma EVA para ver e intercambiar en colectivo y la mayoría de los grupos accedieron a compartir sus producciones.

Tabla 2. Resumen de la corriente de Educación Ambiental, perspectiva pedagógica y didáctica del curso “Injusticia Ambiental y pedagogía de los Conflictos”, en el marco de la Maestría de Educación y Extensión Rural, Facultad de Veterinaria y Educación Permanente, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República. Edición 2021, modalidad virtual. Elaboración propia.

Curso: Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos Ambientales		
<i>Objetivo: introducir a los participantes en la Justicia Ambiental crítica, desde una perspectiva latinoamericana, articulada con la Educación Ambiental. Se propone reflexionar sobre los Conflictos Ambientales como emergentes de la Injusticia Ambiental, y como una oportunidad de generar junto a las comunidades afectadas un proceso pedagógico particular, que se ha denominado Pedagogía de los Conflictos.</i>		
<i>Corriente/perspectiva EA:</i>	<i>Pedagogía:</i>	<i>Didáctica:</i>
EA crítica para la justicia ambiental	Pedagogía de los conflictos	Constructivista, dialógica

Desde el ámbito educativo, es importante tener presente el qué, cómo y por qué, se realiza en este proceso de enseñanza-aprendizaje, pero para la formación de educadores en temas ambientales y en las prácticas de EA, se encuentran escasas referencias y en muchos casos no se encuentra claridad, o no se tienen en cuenta los métodos didácticos, poniendo en riesgo el proceso de aprendizaje (García, 2002). La didáctica puede definirse como expresa Contreras (1990) como “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” y propone como un punto central, que más allá de los “fines internos de la enseñanza, es necesario que la didáctica se guíe por una idea de emancipación y de justicia social”.

Para la EA se recomienda tener en cuenta perspectivas, donde se postule una concepción constructivista, dialógica y compleja (Gracia & Priotto, 2009). Si bien hay diferentes interpretaciones sobre el constructivismo, se pueden definir tres “fundamentos generales que son comunes: una epistemología relativista”, donde no existe una única realidad, si no que depende del marco teórico en el que se esté; “una concepción de la persona como agente activo, y una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso interactivo situado en un contexto cultural e histórico” (Cubero, 2005).

La planificación del curso tuvo la particularidad de ser una propuesta que se desarrolla desde y para promover una perspectiva específica de EA. En este sentido

se trabajó en todos los encuentros primero rescatando los aportes de los participantes, como una comunidad que aprende junta, y poniendo en su justo lugar los conceptos de las vivencias colectivas que se traen para aportar al curso. Aquí es importante resaltar que cuando los docentes habilitan la escucha y el intercambio, y se hace de manera explícita, demostrando que el saber es compartido y no hay quien sabe más, sino quien sabe algo diferente, se promueve una práctica educativa democratizadora que hace la diferencia (Maggio, 1998).

Se visualiza que al momento de realizar las prácticas de EA desde la PCA emergen rápidamente las resistencias, por ejemplo boicoteando las consignas o monopolizando la palabra, siendo con más fuerza de participantes con formación docente, marcando una dominancia en las intervenciones con un corte tradicionalista en el discurso. Pero al transcurrir los encuentros, se avanza humanizando el espacio, fortaleciendo el espacio colectivo y las tensiones y resistencias van bajando, y comienzan a permear nuevas formas de participar dejando en evidencia nuevas pedagogías y corrientes. Estos procesos tienen sus tiempos para desaprender, deconstruir y volver a repensar. Estas tensiones entre la práctica y teoría entre lo nuevo y lo tradicional, y como es necesario que se proteja y habilite el espacio, lo nuevo aparece y tiene lugar.

Esto se evidenció con la participación sostenida, la alegría por llegar al espacio cada semana, y las reflexiones generadas, todas potentes y sensibles, coherentes con lo trabajado en los cursos. Estas dinámicas exigen una gran preparación por parte de quienes quieren implementar estos espacios, para no subsumirse en lógicas que no desandan sobre lo aprendido y reproducen el pasado. Asimismo, nuestra formación nos empuja a esos lugares que reproducen las desigualdades desde el poder de la educación y la visión de la PCA nos interpela en lo más profundo en cada ocasión.

Este curso puede entenderse como un aporte para propiciar el cambio de los procesos de enseñanza de la EA, dado que en la educación superior existe la tendencia de mantener métodos y estrategias, que llevan a enseñar como nos enseñaron (Pozo & Font, 2003), este modo podrá permear y plasmarse en las prácticas educativas de quienes participaron. Por eso es relevante generar cursos donde no solo se presenta la teoría de nuevas pedagogías y corrientes de EA, sino

también donde se facilite el proceso con modelos didácticos coherentes con la propuesta. Entendemos que esto es una de las fortalezas y que si bien es un curso de corta duración, moviliza procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos y de construcción conjunta.

Reflexiones y proyecciones

Como reflexión de este capítulo, es importante destacar que se sostiene que la EA emancipatoria, que visibilice y genere los contenidos desde los conflictos socioambientales y trabaje en pos de la justicia ambiental, es esencial en el contexto actual del desarrollo del capitalismo, y también es esencial planificar este proceso con una didáctica coherente para que lo promueva. Al observar los mecanismos del capitalismo se presenta como un sistema concentrador y excluyente, que genera desigual distribución del poder y la riqueza, mientras marginaliza a la mayoría de la población (Zibechi, 2016). Latinoamérica y Uruguay, donde su economía se basa en la exportación de materias primas y extracción de bienes naturales, se generan escenarios de tensiones y conflictos ambientales (Gudynas, 2015; Merlinsky, 2018).

Y es por esto que se valora esta perspectiva de EA y se destaca la importancia de diseñar espacios de formación, tanto para docentes como para la sociedad civil, en esta perspectiva y con este contexto, que se entiende que es un aporte a la transformación social. Los cursos son de corta duración, entendemos que es parte de las fortalezas que se han encontrado, ya que las personas vivencian y le dedican un tiempo real y efectivo para reflexionar y senti-pensar sobre estos temas interpeladores. En este camino, quienes realizaron el curso nos han enseñado y reafirmado, que la deconstrucciones son procesos de vital relevancia, por un lado para ir observando las tensiones y contradicciones que se presentan entre las teorías de la propuesta del curso, y los marcos conceptuales previos y por otro lado como las prácticas que se realizan desde estas nuevas conceptualizaciones, abren nuevos mundos posibles (De Sousa Santos, 2019).

Vale destacar también la importancia de proponer desde estos cursos el saber desde el Sur, con un modo claro para realizarlo. Subsumidos a la colonialidad

eurocéntrica del saber, con los valiosos aportes de pensadoras y pensadores latinoamericanos, se presentan tensiones y contradicciones que no son sencillas de saldar. La PCA se presenta como la ventana, un aire nuevo que nace desde el sur, que habilita superar este saber colonial. Entendiendo que el ambiente no es homogéneo y que las soluciones tampoco lo son, y los conflictos rompen la hegemonía, habilitan a que emerjan las disputas para aquellas y aquellos que estén dispuestos a verlas. Al permitir esta forma de observar, se encuentran nuevos discursos, nuevas miradas y nuevos saberes, nacidos desde los grupos que están siendo afectados por el conflicto.

Si queremos de-construir los saberes desde el Sur, un modo para hacerlo en los temas ambientales, es conceptualizar los conflictos y pensar la EA desde y para la justicia ambiental. En este sentido, y como reflexión luego de estas experiencias grupales, con la clara intención de facilitar y ser parte de procesos de cambio, que ponen foco en las incomodidades y contradicciones que surgen de nuestra realidad, para poder tener la oportunidad de decidir qué hacer con la realidad impuesta y tener también la posibilidad de pensar otros modos de vivir y de estar.

Es importante señalar la riqueza reflexiva en el proceso de re-pensar la experiencia educativa, como parte del equipo docente, que posibilita un proceso de metacognición sobre los propios procesos de pensamientos y conocimientos (Soto, 2002). Como proyección a futuro, se plantea una pregunta: ¿a la luz de este re-pensar del curso, qué no se tuvo en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje o se puede mejorar para la próxima edición?. Lo primero que surge es la posibilidad de generar una edición que aborde la temática del agua, desde la Pedagogía de los Conflictos y la justicia ambiental, para tener la oportunidad de reflexionar y construir en conjunto con quienes participan del proceso. Y la siguiente propuesta es poder abordar la temática de las emociones políticas o públicas (Nussbaum, 2015; Modzelewski, 2021) con la intención de trabajar alguna de las emociones que se destacan para la construcción de la democracia y sobre alguna de las emociones que se presentan como una dificultad para sostener una ciudadanía democrática. Esto se plantea que puede generarse para alguna de las tareas en la plataforma EVA o en los encuentros sincrónicos.

Capítulo II

Entretejiendo recorridos, prácticas, discursos y cuerpo teórico: trabajo con el grupo de mujeres

Las mujeres integrantes del grupo autodenominado “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay” que participa en esta investigación surge del curso IAYPC (ver Capítulo I) y desarrollan juntas un proyecto de extensión relativos a Derechos Humanos (CSEAM, Udelar), para trabajar en el ámbito de la salud socio ambiental, vinculado a la producción arroceras y el uso de agrotóxicos, particularmente en su impacto en el agua, en la Villa 18 de Julio del departamento de Rocha, Uruguay, actividad central que realizan en el tiempo de esta investigación.

La localidad en la que trabajan se encuentra situada en la zona Noreste del departamento de Rocha (Figura 1), próximo al arroyo San Miguel en la cuenca hidrológica de la Laguna Merín. La villa es atravesada por la ruta 19 (Figura 2), y se encuentra a 10 km de la ciudad de Chuy, frontera con Brasil. Según el censo del año 2011 (INE, 2011) la localidad cuenta con una población de 977 habitantes. La actividad económica principal del lugar se relaciona con la producción arroceras, que surge de la expansión de la frontera agrícola arroceras de Brasil y conforma una de las tres zonas de producción del monocultivo del país (Achkar et. al., 2013). En esta zona para su expansión, se ha producido un proceso continuo de desecación de los ecosistemas y se caracteriza por el uso de fertilizantes como nitrógeno y fósforo, se complementa la siembra con urea y se aplican agrotóxicos, en general se aplican herbicidas (Achkar et al., 2012).

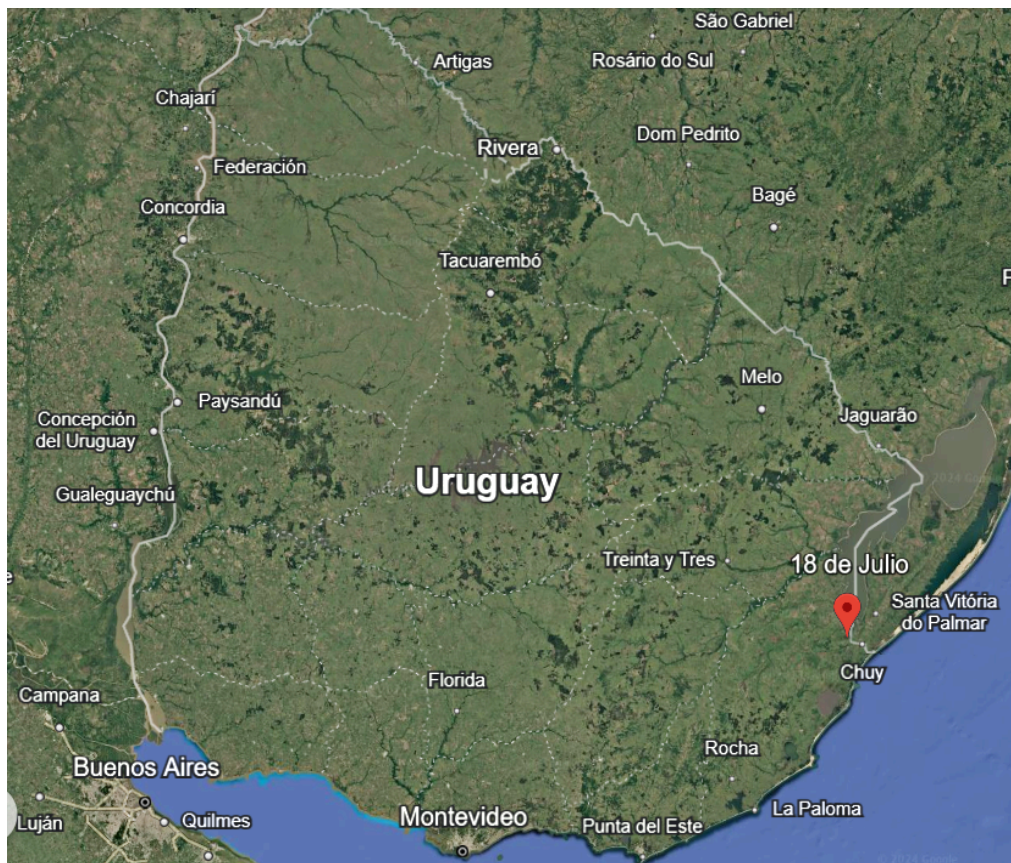


Figura 1. Imagen de Google Earth de mapa de Uruguay ubicando la Villa 18 de Julio en el departamento de Rocha, Uruguay.

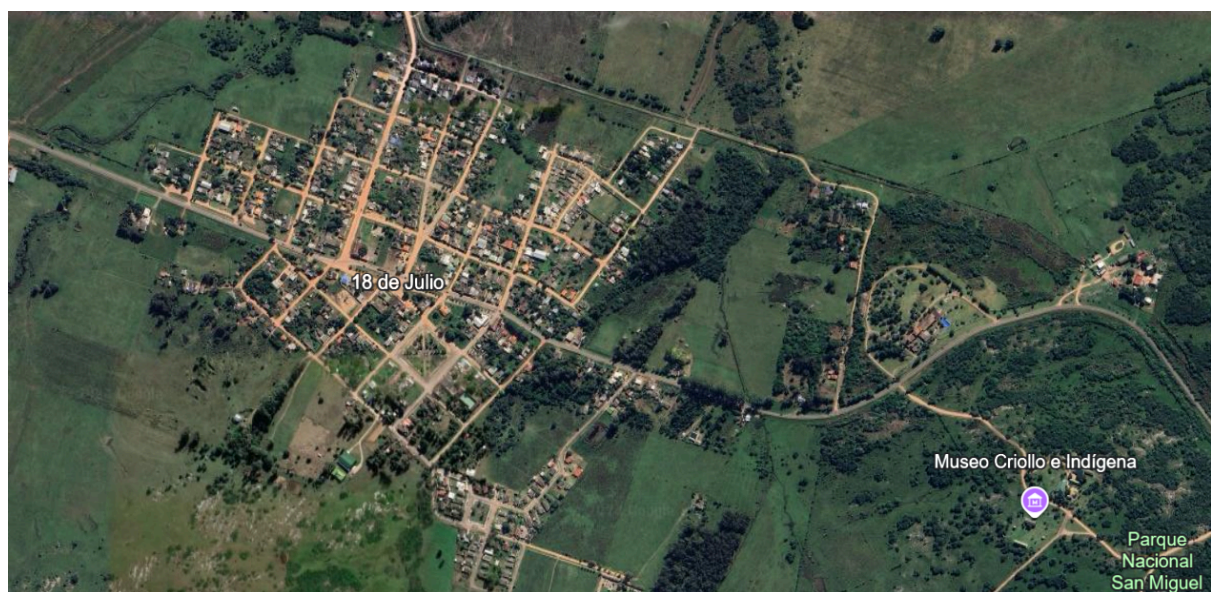


Fig. 2. Imagen de Google Earth de la Villa 18 de Julio, Departamento de Rocha, Uruguay.

Recorrido académico y conformación de su grupo de trabajo

En este capítulo se presenta al grupo “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay” invitado a participar de esta investigación, así como se traza un recorrido personal y académico hasta conformar el grupo de trabajo que realiza la práctica educativa vinculada con el tema del agua. Las cuatro entrevistadas son mujeres de mediana edad, con trayectoria docente y militante y una de ellas, iniciando su carrera profesional. Tres de ellas viven en el departamento de Rocha, aunque no son oriundas de ahí y una en el departamento de Canelones. Tienen en común que en sus trayectorias pudieron viajar como parte de su formación profesional y desde diferentes lugares se acercan al tema salud y se encuentran en el departamento de Rocha, donde tienen un vínculo afectivo con el territorio.

“**Fe**” es el seudónimo de una de las entrevistadas y siente como propósito personal al realizar sus actividades y proyectos, todo aquello vinculado a los cuidados y a lo comunitario. En su recorrido de formación profesional como médica, fuera del país, se vincula con un programa de educación popular y específicamente en un programa de acompañamiento comunitario, donde realizan relevamientos y promoción de la salud. Al regresar a Uruguay, le llama la atención, como el extractivismo en el país se encuentra vinculado al agroextractivismo. Con un cargo como médica en el departamento de Rocha, en una localidad cercana de plantación de monocultivo, con aplicación de biocidas, comienza a visualizar casos reiterativos de hipotiroidismo, leucemia y desde esta preocupación, decide movilizarse y generar grupo para abordar el tema, desde la salud y alimentación en la infancia. Durante el año 2019 realizaron talleres autoorganizados con vecinas del territorio, uno de ellos sobre extractivismo y salud.

“**Mi**” encuentra su propósito en lo colectivo. Realiza su formación profesional de Estudios Internacionales fuera del país y es la primera generación universitaria en su familia. En el tiempo de su formación, participa de una campaña en la que experimenta la educación popular y también se vincula con dos movimientos con los cuales comienza su militancia estudiantil. Siendo coordinadora de una campaña nacional en contra de los tratados de libre comercio, impulsa una campaña específica por la soberanía alimentaria. Así comienza a vincularse con los

movimientos que proponían otra forma de producción, principalmente la producción agroecológica. Al estar en su formación de posgrado, desempeña una consultoría sobre género y ambiente y comienza a conjugar, lo rural, ambiental, ecologista y feminista. De regreso en Uruguay trabaja y milita desde el ecofeminismo e integra el equipo docente de UdelaR, en un curso de Agricultura familiar que desarrolla sus salidas de campo en Rocha.

“Nis” realiza su formación de grado en Udelar como limnóloga y es docente de UdelaR. Su trabajo, principalmente de enseñanza, investigación y desde la mitad hacia adelante de su carrera con incentivo en extensión, se encuentra motivado por la ecología acuática. Realiza sus posgrados en convenio con instituciones fuera del país, donde sus investigaciones se vinculan con la ecología del agua. Su ciudad natal es Montevideo, se muda al departamento de Rocha en el año 2014 donde vive actualmente. En este lugar es donde tiene la experiencia en la que uno de sus tres hijos, al bañarse en las playas genera infecciones graves (en una zona donde tenía una lesión preexistente), que la motiva a continuar con el trabajo de vincular la calidad del agua con la salud humana, por lo que desde su cargo docente genera un curso que aborda la temática de Agua y Salud y continúa sus aportes en esta línea.

“Tas” es médica, es la más joven y tiene como propósito compartir, generar redes y resonar, al momento de realizar sus actividades y proyectos. En su formación como médica en la UdelaR, destaca una pasantía que realiza en la Universidad de Belo Horizonte (UFMG) Brasil, como un primer acercamiento a lo ambiental, desde lo socioambiental, donde contacta con temas como la agroecología, huertas urbanas y soberanía alimentaria. Otro momento que marca y genera un cambio en su vida es el Espacio de Formación Integral (EFI) de Agricultura Familiar de UdelaR, donde la salida final del curso se realizó en el norte de Rocha y conocieron a algunos productores familiares a los cuales entrevistaron. El trabajo final de su carrera lo realiza vinculado a la salud y el uso de agrotóxicos. Actualmente vive en el departamento de Rocha, desde donde se desempeña como profesional.

En la breve descripción y recorrido para explicar cómo se encuentran y conforman como grupo de trabajo, podemos en primer lugar observar cómo dos de ellas

confluyen en el curso EFI “Agricultura familiar en Uruguay: perspectiva desde el territorio” (Carámbula & Fernandez, 2017). Luego les llega a integrantes del curso (docente y estudiante) la invitación para participar de un taller sobre extractivismo y salud, en la Villa 18 de julio, Rocha, que realiza otra de las participantes y se encuentran tres de ellas con la convicción de seguir trabajando juntas en el territorio. Buscan contactarse con alguien que trabaje en el tema del agua y llegan a la cuarta participante y desde ahí escriben un proyecto de extensión, financiado en el marco de la CSEAM, para continuar trabajando en el territorio de Rocha.

Dentro de la propuesta se propone realizar un proceso comunitario en la Villa de 18 de Julio, Rocha, movilizado por vecinas preocupadas por la situación local por el uso de agrotóxicos en la producción arroceras y su impacto en la salud humana. En el 2018 fallecen tres niños, aunque Salud Pública expresa que no están vinculados (Montevideo Portal, 2018). Es a partir de este evento tan impactante que el grupo que desarrolla el proyecto de extensión, decidió promover, articulando de manera colectiva con la población, con otros docentes y colectivos para abordar el tema.

Práctica educativa: Salud socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud al norte de Rocha

Para comenzar con esta sección se hace esencial destacar que estas preguntas que se realizan en las entrevistas para analizar la práctica educativa denominada “Salud Socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud en la zona norte de Rocha”, surgen y se inspiran del curso “Escritura y Análisis de prácticas en Educación Ambiental” dictado por Alcira Rivarosa realizado en el marco de la maestría en Educación Ambiental, ANEP-UdelaR.

Se encuentra así como dentro del recorrido de cada una de las integrantes del grupo de mujeres, una descripción del proceso hasta su encuentro, también el desarrollo de esta actividad lleva un recorrido y proceso que se irá armando en esta sección. Dentro de las actividades planificadas en las que también estuve invitada a participar, se realizaron encuentros denominados “Mingas⁸” donde se busca

⁸ Reunión de vecinos que solidariamente deciden realizar trabajos en beneficio de alguno de ellos.

generar y fortalecer redes y vínculos, así como reflexionar sobre la situación del agua en el territorio. Más allá de los espacios de reflexión, durante estos eventos también se realizan actividades que benefician a el o la productora que recibe al grupo en su casa, con actividades en el predio. Estas actividades además tienen un carácter formativo, como aprender a elaborar microorganismos eficientes (MEN), talleres sobre la situación del agua en la localidad, con muestreo para análisis del agua, entre otras propuestas. Desde estos encuentros denominados “Mingas” se comienza a generar el proceso para tener un panorama de la situación de salud poblacional y de calidad de agua en una localidad lindera a la producción arroceras “Villa 18 de Julio, Rocha, Uruguay”. La propuesta de “Salud Socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud en la zona norte de Rocha”, es la actividad que realiza este grupo de mujeres durante el año 2022 y es la que se incluye en esta investigación.

El “Campamento de Salud”⁹ coloquialmente llamado, es una de las actividades principales que realiza el grupo en este período de tiempo y es una herramienta que busca construir el perfil de salud referido de Villa 18 de Julio, departamento de Rocha. El campamento tiene como principal herramienta la consulta a todos los pobladores, a modo de censo, pasando casa por casa para realizarles una encuesta sobre salud socioambiental y a su vez se realizan análisis de agua de diversos sitios. Luego de su aplicación, las encuestas son sistematizadas para devolverle a la comunidad los resultados, para su uso y conocimiento (Extensión, 2022). Esta experiencia se inspira en los Campamentos Sanitarios que se han realizado desde el 2010 al 2019 como Práctica Final de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), desde esta basta experiencia se buscó la “construcción de perfiles de salud-enfermedad-atención a través de una lógica de participación y empoderamiento comunitarios” (Verzeñassi et. al, 2022).

Como ya se desarrolló anteriormente el grupo de educadoras por sus intereses y actividades confluyeron en la Cuenca de la Laguna Merín, y para definir específicamente la localidad para desarrollar el proceso que da lugar al

9 Canal de youtube del proyecto: <https://www.youtube.com/@CampamentodeSalud>

Campamento de Salud¹⁰, comentan que fueron convocadas por vecinas del territorio movilizadas por la situación ambiental, anteriormente mencionado. Se reúnen con Fe, Mi y Ta, *“fuimos y nos recibieron en San Luis”* dos vecinas de San Luis y una de Villa 18 de Julio, *“fueron ellas las que propusieron que fuera en 18 de Julio. Y ahí empezó toda la organización para que fuera ahí, para generar una minga ahí, para tener las reuniones ahí, con la escuela, con la sociedad de fomento rural y demás”* (entrevistada, Mi).

Por otra parte también llega la solicitud de apoyo y de relevamiento de la situación sanitaria por parte de la comunidad de San Luis y de 18 de Julio, a la sub-mesa de agroquímicos de la Mesa Interinstitucional de Políticas Sociales (MIPS) *“empezamos a ir a la submesa de agrotóxicos que funcionaba en Rocha”, “las vecinas empezaron a pedir ayuda, en realidad”*, (entrevistada, Nis), solicitando apoyo también directamente al CURE de Rocha. Es así que se pone el foco en el territorio de Villa 18 de Julio de Rocha, con el tema de salud socioambiental, particularmente sobre los efectos en la salud por el uso de agrotóxicos de la producción arrocerá.

Dado que la Villa 18 de Julio se encuentra situada en la zona noreste del departamento de Rocha, próximo al arroyo San Miguel, a 10 km de la ciudad de Chuy. Se encuentra en la denominada ruta del arroz, donde se cultiva el 75% del arroz de Uruguay. “El cultivo del arroz requiere el uso de herbicidas (pre y post siembra), fungicidas (tres aplicaciones) e insecticidas (Molina et al., 2021 en Kruk et al., 2022). Esta es la principal fuente laboral de la zona con una importante actividad agrícola y explotación ganadera intensiva. Las personas trabajan en condiciones laborales duras y ellas y quienes viven en este ámbito rural están expuestas a los agrotóxicos, que con la intensificación en la producción en los últimos años, su aplicación ha aumentado y con esto los impactos en la salud (Alegre et al., 2015).

Al plantear temas de ambiente y salud y específicamente sobre el daño que hacen los agrotóxicos en la salud de las poblaciones, se está haciendo algo más difícil, que es plantear las controversias sobre el modelo de la agricultura extractivista y

¹⁰ Noticia publicada en la página web del CURE: <https://www.cure.edu.uy/campamento-de-salud-en-villa-18-de-julio-rocha-uruguay/>

esto tiene múltiples afectaciones políticas y económicas y por esto es importante observar qué conocimiento se legitima, y a quienes se favorece (Merlinsky, 2021). Así lo plantea Ta, *“una de las cuestiones que surge y que creo que surge por esta misma metodología de la educación popular de los talleres (...) algunas instituciones de poder dentro del pueblo, dentro del territorio.. contribuían a esta confusión sobre el efecto del modelo extractivista, del modelo del arroz, sobre la salud de las personas y del territorio, como que estaban ahí, eran de repente las autoridades competentes para hablar sobre esos temas, pero en realidad miraban para otro lado, estaban en otra cosa, decían que no contaban con la información suficiente como para poder decir algo, y mientras tanto la vida yéndose, la vida muriendo”*. En este sentido, Acselrad (2008) plantea la desinformación, como un mecanismo deliberado que genera desigualdad social, que hace incierta la relación entre aquello que genera el problema y la afectación que genera en la población.

Para construir el proceso, el grupo de mujeres realizan reuniones, Mingas, talleres en el territorio y se encaminan a realizar una actividad similar a *“la experiencia de los campamentos sanitarios que hace el Instituto de Salud Socioambiental en Rosario, Argentina. Y cómo ese dispositivo de alguna manera funcionaba, como un dispositivo de constatación, validación, denuncia, de la percepción de las personas que vivían ahí”* (entrevistada, Ta). Como expresa Fe, *“fue algo que surgió del proceso, para el proceso”* (entrevistada, Fe), y para Nis, *“para mí es como un proceso”, “el campamento es el logro máximo”*.

Las actividades se realizaron del 30 de setiembre al 3 de octubre de 2022, en la Villa 18 de Julio, donde participaron 38 estudiantes universitarios, que realizaron su actividad práctica del Curso “Salud socioambiental y cuidado de la vida en territorio”¹¹. También participaron 13 docentes de UdelaR de diferentes servicios (FCS, FCIEN, CURE, FVET, FMED y FARTES); 15 Tutoras y tutores (profesionales Medicina); 2 docentes de INSSA, Salud Pública, así como también vecinas y vecinos, activistas e integrantes de organizaciones sociales vinculadas a la defensa de la salud y la vida (disponiendo tiempo desde un lugar voluntario). Como expresa Mi, *“una decisión importante fue hacer una experiencia distinta a la de Rosario, fue*

11 Programa del curso: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2022/08/Programa-Curso-Salud-Socioambiental-y-cuidado-de-la-vida.pdf>

una experiencia interdisciplinaria. En Rosario eran solo estudiantes de medicina". Para organizar "hicieron varios talleres y varias reuniones en diálogo con las vecinas, con las instituciones y los grupos allá, fue un trabajo en el que hubo muchas reuniones de coordinación (Entrevistada, Fa).

Dentro de las actividades planificadas, una de las centrales fue la encuesta que se realizó en el pueblo (cobertura de 309 casas) y en la zona rural cercana (cobertura de 30 casas), ahí mismo se cargaron los datos en tablets y corrigieron dudas y/o errores de las encuestas realizadas. Se realizaron también muestreos de calidad de agua en la Villa 18 de Julio y sus alrededores. Durante estos días, había una carpa con proyección de videos, con stands de difusión de activistas y se realizó una encuentro cultural con danzas, música y tambores. Como expresa Mi, *"creamos grupos de trabajo en el que nos repartimos para coordinar esos grupos de trabajo...el grupo de logística, el de comunicación, el del relevamiento de las encuestas, presupuesto"*. La mayoría de las personas participantes, se alojaron en carpas y en el centro cultural del pueblo y para los días de convivencia, se realizaron división de tareas grupales, como limpieza de lugares compartidos.

Como aporta Fe, *"el campamento como dispositivo era algo pedido por la gente, era algo que ya conocíamos como herramienta, que sabemos que tiene repercusiones en distintos sentidos y era una oportunidad para seguir generando y fortaleciendo procesos y articulaciones, fortalecer el proceso en el territorio"*. Y aquí es importante problematizar el rol de la universidad y de los profesionales en estos procesos, dado que en la modernidad la autoridad la tiene el conocimiento de la ciencia, como plantea Tas, *"el poder institucional que te da venir con médicos, con la universidad, a decir algunas cosas, que estamos en un lugar que importa mucho quién dice las cosas y de dónde vienen los discursos"*. Este punto no es menor, ya que cuando existe como en este caso, un tema en disputa por una afectación ambiental, también entra en juego y discusión *"qué tipo de conocimiento será admitido como prueba y quienes son acreditados para generar este conocimiento"* (Merlinsky, 2021), y en este caso es la UdelaR con sus características, que posibilita que docentes, profesionales, organización civil y la comunidad, propicien un proceso de gestación de nuevos saberes, de investigación participativa, en un proceso pedagógico de transformación (Rebellato, 2009).

Al preguntar por el enfoque del ámbito pedagógico-educativo del “Campamento de Salud”, Mi argumenta que *“primero fue presentado como un proyecto de extensión y para el curso en el que se enmarca el campamento, es importante que los estudiantes sepan que esto es un proyecto de extensión, que nos posicionamos en la extensión crítica, que venimos de un proceso de Educación Popular con las compañeras”*.

Tas agrega que *“los talleres con estudiantes siempre fueron pensados desde una metodología, por lo menos de que no fuera como una educación bancaria. No sé si se puede decir que se logró una educación popular con los estudiantes que participaron, porque creo que sería mucho.., pero si tratar de que quienes estuvieran participando de ese proceso pudieran llevarlo a su persona, a sus sentires, a sus experiencias.. y sus territorios.*

Fe plantea que *“la educación crítica como que se empiezan a confluir desde sus corrientes críticas y se vuelve también a integrar el conocimiento y la práctica”... tantos años de universidad si mis prácticas no me van a cambiar y voy a seguir reproduciendo...reflexionar, pensar, ir a la práctica y uno va construyendo así”*. Para Nis, *“fue todo construcción continua, deconstrucción y reconstrucción”*.

Para Mi es importante *“poder mostrar y pasar por una experiencia que sea transformadora para los propios estudiantes, que conozcan que esto también es UdelaR, interdisciplinario, desde una extensión que no es una actividad descolgada que voy y se da una charla y me voy”*. Así mismo plantea Nis, *“había un montón de profesiones, inclusive disciplinas que son una conjunción de disciplinas, como la ecología”*. En la misma línea se plantea el marco del trabajo desde la *“salud colectiva o la salud social que abraza el ecofeminismo, la ecología política el feminismo decolonial comunitario y esta noción esta categoría del territorio”...*, *“esto de llegar al territorio cuerpo y la salud humana fue como la síntesis con esto, con la salud colectiva y la salud socioambiental de verlo integrado al ecosistema con mi cuerpo”* (entrevistada, Fe).

Reconocer el anclaje en un cuerpo y territorio concretos y, por tanto, la dependencia con otros seres vivos y elementos, pero sobre todo el forjar una relación más sana con nuestros propios cuerpos, es una de las claves para la promoción de la justicia humana (Nussbaum, 2015) ya que la posibilidad de sufrir daño se vuelve especialmente amenazante entre aquellas y aquellos cuyas vidas han sido despojadas de valor en sí mismas (Gil, 2022).

Para detallar más sobre el proceso que realizaron, expresa Tas, *“creo que algo que me parece que está bueno es que nosotros tratamos de estar a disposición de los intercambios, de las cosas que nosotras de repente podríamos acompañar y resonar de las cuales el proceso con los vecinos y las vecinas discutían y pensaban que se podría aportar ahí, creo que fue muy co-construida la necesidad”*. Es interesante el recorrido que realizan y la postura clara de educación desde perspectivas críticas, donde plantean y generan esta actividad educativa, que tiene sus características propias. Por un lado, es la proyección de un proyecto de educación popular realizado en el territorio que surge del pedido de un grupo de mujeres movilizadas del lugar. Se realiza con fondos asignados de extensión universitaria de UdelaR y consta de un módulo teórico con estudiantes universitarios y de la experiencia práctica, donde converge en el territorio de 18 de Julio un numeroso grupo de personas, entre ellas estudiantes y docentes universitarios, militantes, sociedad civil y vecinos.

Rol de cada participante en el proceso

Al preguntar cómo describirían su rol como educadoras en la práctica educativa del “Campamento de Salud” Mi expresa, *“como educadora y como docente que es educadora y es extensionista... creo que mi rol estuvo en pensar las clases, en armar las clases...en la formulación del curso en sí, de pensar los contenidos, de qué queremos transmitir, desde dónde queremos que lleguen teóricamente y por lo tanto políticamente al territorio”*. Para Fe *“todos y todas somos educadoras, todo el tiempo, cuando estás facilitando espacios grupales es más marcado el rol”* (entrevistada, Fe). Para Nis, su rol estuvo en la parte de enseñanza más de técnicas de muestreo, de trabajo de campo y después *“estaba haciendo más que la que*

enseñaba, era la que aprendía” (entrevistada, Nis). Para Tas, su rol estuvo en la “articulación con las personas en territorio... diseño de la encuesta, diseño de los recorridos, la parte más de poner en práctica la situación de la encuesta, del relevamiento en sí” (entrevistada, Tas).

Se encuentran roles diferenciados entre quienes desarrollaron la propuesta desde perspectivas críticas, donde se propone y buscan la transformación de quienes participan. Se puede diferenciar en el módulo teórico, que se realizó con tres encuentros sincrónicos virtuales, con un contenido que busca movilizar a los estudiantes y preparar al grupo para las actividades en territorio, donde la propuesta didáctica se acerca al modelo asociativo, con la transmisión de los conocimientos por parte de las docentes (García, 2015). Por otra parte, en la experiencia práctica en territorio, se realizan actividades con dinámica de taller, que buscan movilizar y promover la reflexión y reorganización de conocimientos en el grupo. Así mismo, se permea toda la actividad en territorio, con contenidos actitudinales colaborativos, comunitarios, en la forma en que se organizan y proponen la convivencia durante los días de actividades y que se entreteje con la construcción del proceso de educación popular realizada previamente en el territorio.

En este sentido, Fe destaca la importancia del proceso que surge de la búsqueda de algunas vecinas que se movilizaron y expresa que en este caso son *“vecinos y vecinas que vienen tratando de sostener un proceso y que quieren seguir sosteniéndolo, y que esas muestras de agua las quieren usar para seguir avivando sus fuegos” (entrevistada, Fe)*. Y otro dato que es para resaltar es sean mujeres con quienes trabajaron, Tas explica que *“lo de mujeres fue algo como qué ocurrió, o sea fue espontáneo, fue como las personas que más se acercaban a los talleres y la asistencia siempre fueron en su mayoría mujeres” (entrevistada, Tas)*.

En este hecho es importante nombrar el campo de estudio sobre ambiente y género, que destaca que debido al relacionamiento más cercano al ambiente cotidiano que tiene las mujeres, dado por su rol social establecido, al encargarse usualmente del hogar y manejo de alimentos, de manera general al ocuparse de los cuidados, es que perciben, se preocupan y ocupan de situaciones que ponen en

peligro la vida en el territorio, como cambios en la calidad del agua e impacto de entornos tóxicos en la salud, como es este caso (Ojeda, 2011).

Para dar cierre a esta sección, es importante reflexionar sobre la experiencia de “Fe” de que el campamento le dio *“la oportunidad de proceso, de formación de pensamiento crítico, de cuestionarnos las prácticas cotidianas, las proyecciones, los proyectos de vida, eso a mi es lo que me da esperanza”* (entrevistada, Fe). Y es interesante vincular con lo que se plantea en el capítulo 1, sobre la teoría de los conflictos que puede comprenderse como una postura vital, una forma de ser y estar. A su vez, asumir el conflicto lleva a una constante mirada crítica hacia uno mismo, para identificar las contradicciones y desenmascarar esos conflictos que cuesta o no queremos visualizar (Rebellato, 2009). En este sentido, se puede ver a lo largo de los relatos el proceso reflexivo que atraviesa a las educadoras, acercando su postura a la teoría de la pedagogía de los conflictos, y también al tener presente las relaciones de poder, con una propuesta desde la educación popular, que busca la transformación de todos los implicados en el proceso y pone su gota de agua en la búsqueda de justicia ambiental en Villa 18 de Julio, Rocha.

Así también, como ocurre en los conflictos socioambientales, en este proceso que realiza el grupo en 18 de Julio, se realiza el ejercicio de toma de la palabra por parte de las vecinas y para su amplificación y validación, frente a tomadores de decisiones, la presencia de las mujeres que llevan el proyecto, con el proceso de educación popular e investigación que realizan. Asimismo, como plantea Rebellato (2009) no puede dissociarse la Educación Popular y la investigación participativa, de la búsqueda de un proyecto político de transformación y de una cultura alternativa. Por esto la importancia de diseñar espacios de formación, tanto para docentes, estudiantes, colectivos, vecinos, que en esta perspectiva y contexto se entiende que es un aporte a la transformación social.

Aquí también se evidencia uno de los pilares fundamentales de la Educación Popular, - y podríamos decir de la EA crítica- en donde no hay roles establecidos en los procesos de enseñanza-aprendizajes, todas enseñan y todas aprenden, en un proceso dialógico (Rebellato, 2009), y como se plantea en el PlaNEA (2014) la EA “conlleva una pedagogía nutrida de la Educación Popular, en que los aprendizajes

se forjan a partir de la experiencia de los sujetos del proceso educativo en su medio cotidiano y propone una visión comprensiva de su génesis histórica, sus características y sus potenciales biofísicos, económicos, sociales y culturales.”

En la Tabla 3 se realiza una síntesis de las perspectivas incluídas en las prácticas educativas de grupo de trabajo en el desarrollo del curso *Salud socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud al norte de Rocha*, realizado desde la observación participante y las entrevistas.

Tabla 3. Síntesis de las corrientes/perspectivas, epistemológicas y pedagógicas, así como los modelos didácticos incluidos en la práctica educativa del grupo de trabajo “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay” realizado desde la observación participante y las entrevistas.

Curso: Salud socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud al norte de Rocha			
<i>Objetivo: propiciar el acercamiento interdisciplinario de las y los estudiantes a un proceso territorial participativo en torno a la salud socioambiental y el cuidado de la vida en la zona norte del departamento de Rocha.</i>			
<i>Etapas:</i>	<i>Corriente / perspectiva:</i>	<i>Epistemológico y Pedagógico:</i>	<i>Modelo Didáctico:</i>
Preparación en territorio	Corriente crítica	Educación Popular	Constructivista, comunitaria
Curso: Módulo teórico		Contextualización	Tradicional, transmisión de saberes
Curso: Experiencia en territorio		Investigación acción	Activista, con relevamiento dirigido

Reflexiones en voz alta

Como primera reflexión de este capítulo, es para destacar la elección en la metodología de incluir en la pauta de entrevista, realizar un recorrido personal y académico de cada una de las integrantes del grupo de mujeres. Esta primera instancia, no sólo permitió construir el relato de quiénes son las mujeres que desarrollan la práctica educativa, sino que también propició el recorrido por esos logros y cambios hasta llegar a conformar el grupo de trabajo, posibilitando ampliar sus propias perspectivas y humanizando el encuentro para las entrevistas. Las cuatro mujeres entrevistadas, con formaciones disciplinares diferentes o en el caso

de las médicas, en diferentes países, como educadoras en temas ambientales, aportan la riqueza de las diversas miradas y perspectivas confluyendo desde la temática de interés y desde las perspectivas críticas en las que se enmarcan.

En la segunda sección de este capítulo se describe el recorrido y proceso de la actividad realizada, que también resulta una reflexión a rescatar, la importancia que tiene narrar las experiencias educativas, como ejercicio de revisar, reflexionar y generar procesos de metacognición, que posibiliten el crecimiento como educadoras, y permite integrar el conocimiento y las prácticas.

Realizan una práctica educativa con el emergente del lugar, que preparan con un proceso de educación popular en el territorio previamente. Desarrollan un curso de un módulo teórico y una actividad práctica territorial, de investigación acción, en Villa 18 de Julio, Rocha, lugar de producción arrocerá que expresa las injusticias del modelo extractivista. Este se elige a pedido de vecinas movilizadas por la situación de pérdida de calidad de agua, de salud y de vidas, por el uso de agrotóxicos en la producción arrocerá lindera. El rol de la universidad y de los profesionales en estos procesos se destaca por la validación del conocimiento, que apoya el proceso de las vecinas movilizadas, conocimiento que se pone en disputa en estos temas ambientales que tensionan el modelo extractivista. Realizan un ensamble no solo de ellas para realizar el proyecto, con sus recorridos y formaciones, si no también para fortalecerse desde lo institucional y territorial.

Al ver las características del perfil de los educadores ambientales que plantea Barcia (2017), se observa que el grupo de educadoras cubren casi todos los aspectos fundamentales propuestos, ya que tienen un abordaje interdisciplinario; trabajan con los emergentes; construyen saberes junto con el colectivo y aprender junto con ellos y del proceso, y se posicionan dentro de perspectivas críticas. Aquí un punto que surge desde las entrevistas, es que las posturas críticas, sea la EA crítica, educación popular, extensión universitaria crítica, ecofeminismo, feminismo comunitario, ecología política, justicia ambiental, lo importante para resaltar es que existe en todos una posición vital, un interés o finalidad de base, que es la transformación de los modos de vivir y estar, donde la vida sea cuidada, con la posibilidad de anclaje en sus cuerpos y territorios y la búsqueda de la justicia social

y ambiental. Como último comentario traer la reflexión de “Nis” sobre la experiencia del Campamento de Salud, “*me dejó que es posible hacer casi cualquier cosa*”, que como proceso reflexivo y como sale anteriormente, se vincula con el empoderamiento, y con la esperanza, como plantea Freire (1997 pág. 119) “Cualquiera sea la dimensión por la cual consideramos la auténtica práctica educativa... su proceso implica esperanza”.

Capítulo III

Voces y miradas sobre el agua, sus problemas y el proceso educativo realizado

A partir de lo relevado en la *segunda fase*, se diseñaron preguntas para realizar a las mujeres del grupo que participa de esta investigación. La pauta de la entrevista se formuló teniendo en cuenta la investigación acción, la observación participante, así como los criterios definidos a priori para indagar en el trabajo: marcos teóricos y perspectivas; problemas identificados sobre el agua, responsables y afectados y preguntas sobre el proceso de la actividad que realizan y es incluida en el tiempo de esta investigación y finalmente cómo se proyectan al futuro.

Concepciones y relatos sobre el agua

Para comenzar a conocer y describir en este trabajo la mirada o perspectiva que tiene cada una de las mujeres integrantes del grupo, se incluyen en las entrevistas preguntas sobre la concepción del agua e identificación de sus problemáticas. Se entiende previamente la importancia que tiene para la EA el modo en que se concibe y define tanto el agua como la identificación que se hacen de sus problemas, así como a quienes asignan como responsables y afectados. Para la pregunta: *¿qué es el agua para ti?*, de manera general la visualizan desde una mirada organicista y ecológica (Merchant, 2023), que es esencial para la vida, la concepción de las entrevistadas difiere en algunos aspectos menores que se pasan a desarrollar.

Como plantea Boelens et al. (2017), es habitual encontrarse con posturas epistemológicas o cosmovisiones que dan propiedades diversas al agua, por eso se puede establecer que “el agua es a su vez, un actante físico y social en los procesos culturales y políticos”. En este caso, “Fe” describe al agua desde una visión que no es la dominante, colonial, mecanicista, la vincula con la vida interrelacionada “*el fluido vital*”, también hace referencia al “*caldo*” que puede relacionarse con las primeras formas de vida, “*el medio*” como forma más amplia

donde se encuentra el agua y la vida y *“el útero”* la inclusión del ser humano, de la mujer como dadora de vida (entrevistada, Fe).

Por otro lado, desde la descripción de otra de las entrevistadas, *“el agua para mí es vida para cuidar y es un derecho humano”* (entrevistada, Mi), reconocer que es un derecho humano, es lo mismo que reconocer que es responsabilidad colectiva, democrática, el asegurar este derecho para todos y todas. Y también aparece el cuidado como acción sobre el agua, que desde una mirada desde los feminismos pone de manifiesto el cuidado y los derechos hacia este bien común (Navarro & Gutierrez, 2018).

Para “Tas” el agua es *“algo que lo atraviesa todo, es la vida, es fundamental, sagrada, pero también por ser eso, es disputada, buscada para su dominación”* (entrevistada, Tas). Describe al agua desde una perspectiva organicista y animista (Merchant, 2023; Descola 1998), dotándola de vida y divinidad, pero destacando la dominación sobre ella, que muestra la imagen mecanicista y dominante actual, que habilita su explotación. Desde esta definición se pone en juego el conflicto entre las diferentes maneras de concebir el agua, mostrando cómo “los discursos, encierran diferentes definiciones de la realidad que se relacionan con diversos intereses de grupos” (Merlinsky, 2021).

Es importante resaltar la importancia que tiene para los conflictos y luchas por el agua, el modo en que se concibe, Vandana Shiva (2006) plantea que existe una guerra paradigmática donde se enfrentan de manera general dos culturas diferentes, el agua como bien común, que hay que preservar para la preservar la vida y es sagrada, y otra cultura que ve al agua como una mercancía. Esto también puede reflejarse en las respuestas de las integrantes del grupo, donde describen de manera general al agua desde el primer paradigma, y donde visualizan dentro de los problemas su mercantilización.

Es interesante como van apareciendo subjetividades que permiten profundizar e ir más allá de esta primera definición, dónde surgen las motivaciones personales representadas, emociones, así como la relación que tiene cada una con el agua. Así plantea *“el agua es todo, para mí en particular es trabajo”* (dice Nis), para la

persona que su motivación es el cuidado y la comunidad, percibe estas acciones desde su rol profesional, pero más desde un lugar de militancia. Se identifica este bien como *“uno de los más amenazados, pero también uno de los bienes que nos está reuniendo y nos está agrupando y fortaleciendo para defenderlo”* (entrevistada, Fe). Se puede ver que las personas de manera general, se preocupan y ocupan de aquellas situaciones que les afectan y/o son cercanas, pero cuando surge una situación que disputa la vida, como es la pérdida de calidad y cantidad de agua, suele generar amplitud de miras, favoreciendo el compromiso con un bien común más general, por parte de la población (Nussbaum, 2014).

Surgen de maneras diferentes dos veces la emoción del miedo, una relacionada con una de las entrevistadas que expresa miedo al agua *“de la playa, lo hondo, el nadar, miedo al agua”* (entrevistada, Mi). Por otro lado y que trae a reflexionar es la identificación del miedo a quedarse sin agua embotellada o filtrada, o más bien observar como existe de manera generalizada miedo a tener que tomar el agua que sale de las canillas *“es como un cuco, ¿qué es eso del miedo del agua de la canilla?”* (entrevistada, Nis). Esta emoción que surge y se expresa actualmente en nuestra sociedad por varios temas, genera su propia política, que es justamente la “política del miedo” (Nussbaum, 2014). Y aquí es importante resaltar que todos los principios políticos, precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional en la sociedad, que les procure estabilidad a lo largo del tiempo (Nussbaum, 2014). Quizás es importante preguntarnos, ¿qué se materializa con este miedo al agua de la canilla?, sobre esta cuestión se abordará en las reflexiones.

Se muestra la mirada de interdependencia de la vida a través del agua, desde una perspectiva ecológica (Merchant, 2023), como explica una de las entrevistadas: *“no podemos estar sin usar el agua, no hay modo, ahí te das cuenta que el agua te conecta con todo. O sea, si hay un problema en el agua, hay problemas en la vida”* (entrevistada, Nis). Siguiendo con una de las proclamas actuales *“El agua es vida”*, para redondear esta sección, con la idea de la importancia que tiene el tema, para el que es deseable tener en cuenta que se pueden construir narrativas alternativas de concebir al agua, y como también desea una de las entrevistadas: *“me gusta pensar que el agua igual fluye, se escapa”* (entrevistada, Tas).

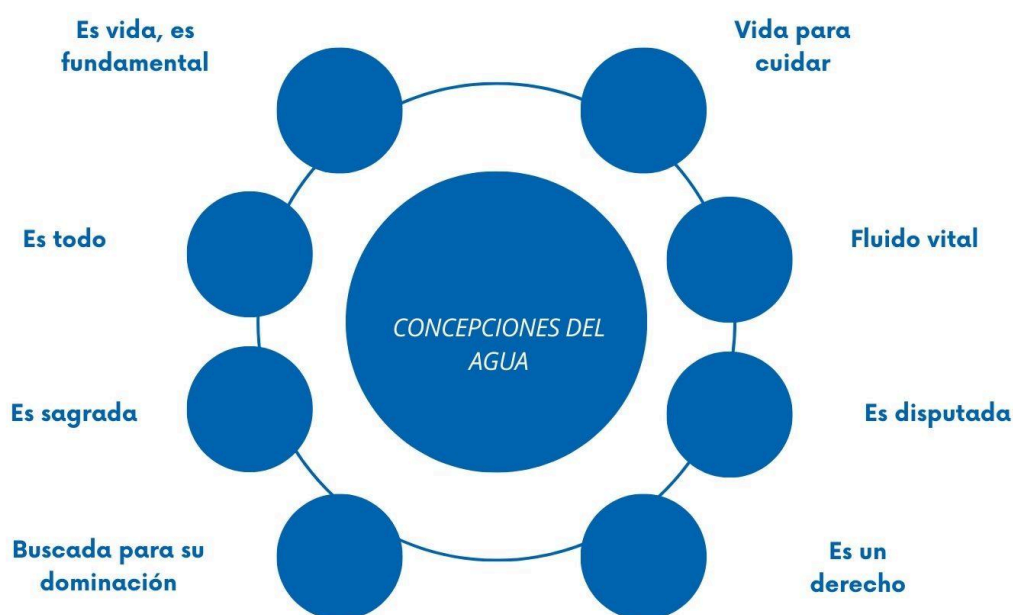


Figura 3. Concepciones sobre el agua en base a las entrevistas realizadas a cuatro mujeres, educadoras, militantes, habitantes de la cuenca de la Laguna Merín, Rocha, Uruguay. Elaborada por la autora.

Problemáticas identificadas para el agua en Uruguay

Al preguntar a las entrevistadas sobre los *problemas que visualizan* respecto al agua, se espera poder reflexionar sobre los problemas que identifican y la mirada con que describen estos problemas; cómo entienden que se distribuyen las responsabilidades, las afectaciones y también sobre la construcción de los límites espaciales de aquello que debería de ser cuidado.

Existe una mirada compartida por el grupo de mujeres de que *“los problemas son de contaminación, de acaparamiento, por ese afán de lucro, de considerar al agua una mercancía”* (entrevistada, Mi), que se da por el *“modelo depredador, del extractivismo”*; por *“la forma de producción, que hace un uso intensivo de cantidad de agua. Y además, el uso productivo del territorio con una cantidad de sustancias químicas que se usan en el ambiente y pasan a formar parte del ciclo hidrosocial del agua”* (entrevistada, Nis). El modelo de dominación circula en una profunda paradoja, en la que destruye aquello que necesita para su propio desarrollo y que son las mismas condiciones que posibilitan el desarrollo de la vida, el agua, la

tierra, el aire, los cuidados (Gil, 2022) y para esto, modifica las relaciones e interrelaciones en esta trama interdependiente, mediada esta modificación por lógicas del capital, lógicas del mercado. Así, se puede observar con la relación interdependiente que tenemos con el agua, la necesitamos para vivir, sin embargo el vínculo está mediado profundamente por el dinero, donde el consumo es enajenado e individualizado y el agua cosificada y mercantilizada (Navarro & Linsalata, 2021).

“Fe” describe la problemática como “una crisis globalizada, una crisis de cuidado, de acceso al agua y de privatización del agua. De militarización del agua y de disputa por el agua, a todos los niveles más macro, y más micro” (entrevistada, Fe). Esta crisis nos pone cara a cara, con los límites del modelo civilizatorio dominante moderno, modelo de dominación y explotación que está colapsando (Haraway 2020; Svampa, 2020). Y aquí también es pertinente traer la declaración que realizan en el PlaNEA (2014) sobre el tema, “la crisis ambiental es antes que nada una crisis social y ética, provocada por el modelo de desarrollo productivo-tecnológico hegemónico, que se basa en una lógica mercantilista que aliena al ser humano de la naturaleza y desarrolla relaciones sociales asimétricas caracterizadas por una creciente inequidad, que causa conflictividades en el territorio, que promueve conductas y actitudes donde se privilegia la posesión de bienes materiales y el individualismo sobre el bien común”.

Por un lado, recordando lo visto en la introducción sobre la colonización de nuestros modos de pensar y formas de vida (Quijano, 2000; Lef, 2012), que nos plantea la emergencia de buscar nuestros saberes, de construir otros relatos, donde se contemplen las múltiples formas sociales de apropiación y significación que tienen las diversas culturas en América Latina, se reconozca la historia, pero para regresar la mirada al presente, se refleja con lo que trae una de las participantes: *“en nuestra cultura de explotación, hemos también aniquilado cosmovisiones diferentes”* (entrevistada, Fe), con esto sus concepciones y relatos sobre el modo de vivir y de relacionarse.

Por otro lado, es importante también traer las ideas y reflexiones de Eisler (1987) respecto al cambio cultural de un sistema colaborativo (matrilineal) en la prehistoria

de la civilización occidental, a uno de dominación y explotación, jerárquico y patrilineal que surge de la aniquilación y se sostiene hasta hoy en día, con relatos y mitos que fueron alterados para convencer y naturalizar el poder del hombre sobre las mujeres y niños y de los hombres sobre la naturaleza. Estos son los cimientos de la cultura occidental hegemónica, que valora la guerra, la dominación y promueve todos los tipos de explotaciones sociales y económicas (sexo, raza, naciones, generaciones), y se expresa actualmente como un modelo capitalista, patriarcal, racista y colonial (Navarro & Gutierrez, 2018).

Este sistema extractivista de producir que actualmente se desarrolla en Uruguay y en todo el sur global, es un sistema que amplía y genera desigualdades e injusticias ambientales, como plantea una de las entrevistadas *“es un sistema que se sostiene de la muerte”* (entrevistada Fe), el *“capitalismo que saca la vida del centro, o sea, mercantiliza la vida”* (entrevistada, Tas). Al imponer de manera dominante, sus prioridades, jerarquías y modalidades de uso, a costa de la reproducción de la vida de millones de seres vivos, con una lógica de que unas vidas valen más que otras y por esto es posible establecer zonas de sacrificio (Rodríguez & Migliaro, 2021), esto podría ubicar a Villa 18 de Julio como una posible zona de sacrificio.

Al preguntar sobre aquellos que son más afectados por la situación del agua, surge en los relatos de las entrevistadas: *“la gente que vive rodeada de plantaciones que usan agrotóxicos, me parece que son las más afectadas.”* (entrevistada, Mi). En Uruguay existe un modelo económico de base agro-extractivista, que se desarrolla con paquetes tecnológicos, de transgénicos y uso de biocidas, como es la producción de soja y arrocería, entre otros monocultivos (Achkar, 2017). Este sistema agro-extractivista, es altamente contaminante y socialmente excluyente, ya que genera el despoblamiento del campo, por la pérdida de su modo y de los medios para sostener la vida (Piñeiro, 2001).

Cómo percibe otra de las entrevistadas: *“los más perjudicados son los usuarios del agua directos y los pequeños productores, las pequeñas productoras, los que tienen menos recursos, los más vulnerables, los niños y las niñas, son los más perjudicados”* (entrevistada, Nis). Cuando el sistema actual hace por construir un imaginario de una humanidad homogénea, sin distinguir las diferencias entre los

grupos, es importante hacer visible que no todos los grupos son igualmente afectados por los problemas socio-ambientales, así como no todos tienen las mismas responsabilidades por la generación de esos problemas (Acselrad, 2012).

En este sentido una de las participantes de la investigación, comparte su mirada sobre las responsabilidades: *“como responsables es el modelo productivo en el mundo y en Uruguay, arroceros, los forestales por acaparamiento y por contaminación, ambos. Las producciones de soja, todos los monocultivos, todas las producciones que utilizan agrotóxicos y que contaminan, o que utilizan mucha agua para riego y algunos tambos”* (entrevistada Mi). Para “Fe” la responsabilidad es de *“la civilización y la modernidad y nuestra cultura de que la naturaleza está para que yo la use y la explote”* (entrevistada, Fe). Responsabilizando al aumento intensivo de apropiación y la producción ilimitada de bienes y servicios, con un aumento también de la presión del consumo, que genera un cambio tan profundo y un impacto a nivel planetario, que lleva a que se plantee la idea de cambio de fase del tiempo geológico, denominado “Antropoceno” o “Capitaloceno” (Haraway et.al., 2016; Merlinsky, 2021).

Para “Tas” son responsables *“todas las personas que siguen acumulando poder, yo pienso que cuando uno más privilegios tiene, también tiene más responsabilidad y a su vez tiene más facilidad para adquirir más privilegios, entonces, cuando ya el ejercicio no es de concientización de las responsabilidades para intentar redistribución y el ejercicio es acúmulo de privilegios, ya sea consciente de tipo “quiero enriquecerme” o inconsciente...sin problematizar, con falta de crítica, son los mismos valores que el capitalismo impulsa”* (entrevistada, Tas). La acumulación de poder por parte de corporaciones internacionales y de algunos pocos grupos de élite, permite que sean quienes definen las relaciones de producción, apropiación y distribución de los bienes y servicios, mientras legitiman sus privilegios a favor del aumento del capital, que favorece, amplía y se sostiene de la explotación que genera injusticias socioambientales (Svampa, 2012; Merlinsky 2021; Segato, 2016; Federicci, 2015).

Otra de las entrevistas describe: *“el problema hoy en día es que el agua se ha convertido en una forma de dominación, o sea, el control del agua es una*

herramienta para reproducir una vez más los mismos poderes que se reproducen a través del acceso a la tierra o de las fronteras, también como otros recursos, pero lo que pasa es que el agua no es cualquier bien, para mí el agua es más que un bien, está en todos, es la vida." (entrevistada Tas). Los ecofeminismos y otros feminismos como el comunitario, abogan por poner en el centro a la vida, en todas sus formas y reclama por la justicia ambiental, pero también hacen visible que el extractivismo, no sólo explota bienes naturales baratos, sino también extrae mano de obra barata, de mujeres, jóvenes y niños y niñas (Herrero, 2013; Navarro & Linsalata, 2021).

Siendo estos grupos y personas los más afectados por el modelo capitalista, heteropatriarcal, antropocentrista, racista, colonial, clasista, que pone en riesgo la posibilidad de reproducción de la vida (Federicci, 2015; Segato, 2016). Como expresa de manera directa la entrevistada: *"esto se genera por el capitalismo que saca la vida del centro, o sea, la mercantilización de la vida. La vida en su conjunto es perjudicada, dentro de las vidas humanas hay vidas humanas que están mucho más desprivilegiadas o expuestas"* (entrevistada, Tas). Como plantea Gago (2019), "el extractivismo ampliado", aplica su "lógica extractiva" y mecanismos de violencia sobre la "vitalidad popular", genera "endeudamiento masivo" y otros modos que siguen ampliando las fronteras extractivas, que afectan a países, sectores o grupos específicos, poblaciones consideradas "excluidas".

Es importante traer que los relatos de las entrevistas ponen en la mesa los temáticas centrales que produce el modelo dominante actual (Gago, 2019), esos conceptos que construyen el modelo de dominación y posibilita ensayar la construcción de nuevos relatos, nuevas formas de vivir y estar, socio ambientalmente más justas, en esta vida colectiva e interdependiente. Una pregunta que surge desde estas reflexiones, en los contextos de (in)justicia ambiental, ¿a quiénes escuchamos y reconocemos cuando hacemos Educación Ambiental? Y en esta misma línea, una de las participantes de esta investigación, reflexiona: *"quiero resonar las voces de personas que resisten en el territorio y que su día a día es en esos lugares y tratar de resonar esas voces desde el lugar de privilegio donde yo estoy. Porque creo que esas voces además de transmitir denuncia, transmiten prácticas de vida o sea transmiten formas, cosmovisiones,*

sentipensares que están del lado de cuidar la vida y de la vida en el centro” (entrevistada, Tas).

Como reflexiones finales de esta sección, es importante traer que los conflictos socioambientales pueden verse como mecanismos de “toma de la palabra”, de abrir una grieta en el discurso hegemónico, para que se expresen otras voces, las voces que tienen maneras diferentes, plurales de concebir la vida (Merlinsky, 2021). Así, se puede ver que existen otros relatos que están produciendo alternativas, resistencias, generando otros procesos cognitivos, construyendo otras narrativas (Navarro & Gutierrez, 2018; Haraway 2020), que se orientan hacia la construcción y reparación de lo común, colocando en el centro el cuidado de la vida (Navarro & Linsalata, 2021).

Caracterización de la práctica educativa

Al pensar en la EA vinculada al agua, de manera general aún se relaciona con las corrientes conservacionista y pragmática (Layrargues & Lima, 2014), centrada en la ecología, gestión, activismo, tecnología y que se enfoca al cambio de comportamientos individuales, la sensibilización del uso y consumo del agua *“en la clase de la escuela me decían que cerrara la canilla... la educación ambiental se sigue asociando a eso”* (entrevistada, Fe). Se enmarca en corrientes de conservación de los recursos naturales, con énfasis en habilidades de gestión y con la promoción de una actitud ecológica, que no cuestionan la estructura social vigente y promueve la protección ambiental socialmente desigual (Layrargues & Lima, 2014; Acseirad, 2008).

Es importante recordar que cada macrotendencia incluye dentro, una variedad de perspectivas de EA, pero que es posible agrupar teniendo en cuenta los objetivos; los conocimientos y saberes que se tienen en cuenta; las prácticas o conductas que se pretende transformar y las principales disciplinas con las que se aborda el proceso de EA (González, 2020). Es así que al observar la macrotendencias (Layrargues & Lima, 2014), se puede caracterizar la actividad educativa y de investigación de este grupo de mujeres en la corriente crítica, ya que dentro de sus

objetivos buscan defender el territorio, transformar la realidad, con un dispositivo de constatación y denuncia que realizan en conjunto con los pobladores locales de Villa 18 de Julio, Rocha. Incluyen para realizar la actividad los saberes de las vecinas, académicos desde las disciplinas que participan y de colectivos y sociedad civil. Problematizan y critican el modelo de dominación, social, político y económico hegemónico, que mercantiliza y explota el agua y la vida, siendo para ellas esta la problemática central respecto a la pérdida de calidad y cantidad de agua en la localidad y en Uruguay. También se puede observar que el foco lo ponen en el cambio de vínculo de relación que se tiene con el agua y con otros seres vivos, con el centro puesto en el cuidado de la vida (Layrargues & Lima, 2014; González, 2020).

Tabla 4. Categorías de análisis para delimitar/describir las prácticas educativas en relación a las macro tendencias definidas por Layrargues & Lima (2014) y González (2020) en base a las respuestas (*citas textuales*) de cada integrante del grupo de mujeres “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay” habitantes de la cuenca de la laguna Merín, Rocha, Uruguay.

Categorías / Entrevistadas	Fe	Mi	Nis	Ta
Objetivo ¿por qué y para qué?	<i>Me convoca porque me siento parte de este territorio y de defenderlo y me convoca también porque tengo en esa zona norte del departamento un rol de privilegio. El campamento como dispositivo era algo pedido por la gente, para seguir generando y fortaleciendo procesos en el territorio.</i>	<i>Es una respuesta colectiva, resolvimos más que nada debido a esta muerte de los niños en 2018 y fueron las vecinas que decidieron hacerlo en Villa 18 de Julio. Desde lo personal llego a estos temas por preocupaciones o miradas puestas en la potencia de las mujeres, las denuncias las realizan mujeres que son quienes se mueven.</i>	<i>Hubo un pedido directo de apoyo de las vecinas por los niños que murieron en Villa 18 de Julio y porque "Fe" trabajaba en el territorio.</i>	<i>Algunas instituciones de poder dentro del pueblo, contribuían a la confusión de los efectos del modelo extractivista, del modelo del arroz. Y también conocimos la experiencia de los campamentos sanitarios, como dispositivo de constatación, validación y denuncia.</i>
Saberes y conocimientos	<i>Educación Popular, interacción con la comunidad, feminismo comunitario, territorio cuerpo y salud humana.</i>	<i>Educación Popular, sociedad civil, colectivos, extensión crítica.</i>	<i>Los saberes de las personas del territorio y los saberes de las personas de la Universidad.</i>	<i>Educación Popular, fue co-construida la necesidad, nosotras estábamos tratando de ser conscientes de lo que nosotras podríamos aportar y que a la vez las personas también estaban pudiendo manifestar.</i>
Prácticas, conductas a ser modificadas	<i>El sistema extractivista, colonial, racista.</i>	<i>El modelo productivo, el sistema injusto.</i>	<i>El sistema económico, la producción intensiva, las políticas definidas a nivel internacional.</i>	<i>El sistema extractivista que saca la vida del centro.</i>
Principales disciplinas	<i>Salud socioambiental, ecofeminismo, feminismo decolonial comunitario, el territorio como categoría, ecología política.</i>	<i>Salud socioambiental, perspectiva feminista.</i>	<i>Medicina, ciencias sociales, medicina veterinaria, educación ambiental, ecología, agronomía, arqueología.</i>	<i>Salud socioambiental, el territorio desde perspectivas socio históricas, feminismo comunitario latinoamericano, ecología política.</i>

Así, teniendo en cuenta los relatos y las concepciones sobre el agua y la delimitación de los problemas que realizan, se puede decir que este grupo de mujeres tiene una mirada crítica, política, decolonial, de clases sociales, de género, sobre el tema del agua en Uruguay. Enmarcando la postura desde la que realizan este tipo de actividades educativas, donde se incluyen pedagogías de Educación Popular y se cuestionan las bases sociales que generan desigualdades e injusticias socioambientales, y se pone en juego las responsabilidades diferenciadas.

Para profundizar en la caracterización desde los relatos y las posturas vinculadas a la Educación Ambiental, se utiliza el mandala de los principios orientadores que se desarrolla en el PlaNea (2014), y es un primer acercamiento para visualizar diferentes marcos de la EA. Es una herramienta de uso sencillo, y profundo a la vez, en la periferia del mandala dispone los principales principios de la EA, luego se describen principios epistemológicos y pedagógicos y los principios éticos, sociales y políticos (figura 2). Estos tienen la posibilidad de rotar, así se pueden ir generando diversos marcos según se necesiten (Planea, 2014). Para este caso, desde los relatos de las mujeres del grupo, se puede identificar el principio de valor de la vida, dentro de los que son principales para la EA. Respecto a los principios éticos: soberanía, gestión democrática de los conflictos sobre los recursos y justicia ambiental. Y los vinculados al conocimiento, la educación popular.

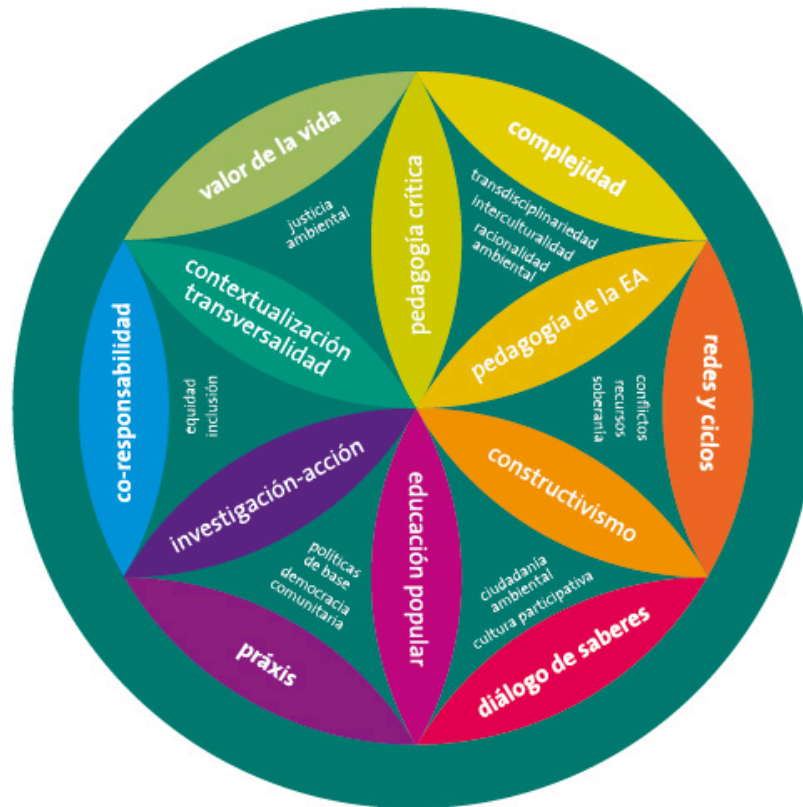


Figura 4. Mandala en donde se definen los principios orientadores de la Educación Ambiental en el Plan Nacional de Educación Ambiental, Uruguay. (extraído de PlaNea, 2014),

Así, al tener en cuenta estos principios orientadores de la EA, se observa que el cuidado de la vida es algo que surge en los relatos de las mujeres, por lo que parece ser un valor primordial, el cuidado de todas las formas de vida, que puede leerse también desde enfoques feministas. Dentro de los aportes de actualización que se realizan al PlaNea, es importante recordar que se sugiere incluir el ecofeminismo dentro de los principios sociales y políticos, asociado a los conceptos centrales de ecodependencia e interdependencia (comunicación), que son conceptos que se encuentran presentes en los relatos de las mujeres entrevistadas.

Al observar los principios éticos, sociales y políticos, se puede ver como la soberanía ha sido parte de la trayectoria profesional de algunas de ellas, específicamente la soberanía alimentaria y agricultura familiar. Así mismo, se puede inferir, que los procesos educativos que proponen, que están vinculados a problemas o conflictos en el territorio, sean de carácter democrático en su

resolución o abordaje. También en sus relatos desde una concepción política van visualizando las desigualdades, las relaciones de poder y las injusticias que observan en el territorio en el que prevalece la producción arrocerá. Diferenciando los grados de responsabilidades sobre la situación de la problemática del agua.

Finalmente para esta caracterización inicial se identifica a la Educación Popular, en la vinculación a lo pedagógico y epistemológico, en las actividades que realiza el grupo. En el recorrido de cada una de ellas (capítulo 2), dos de las mujeres entrevistadas tienen la posibilidad de formarse en Educación Popular y desde donde proponen el proceso educativo en territorio. Cuando se habla de Educación Popular, se entiende que tiene lugar cuando se da el encuentro entre los saberes de los educadores con el saber popular, promoviendo la producción del conocimiento desde la práctica transformadora (Rebellato, 2009; Freire, 2014).

Una de las entrevistadas, explica su experiencia de participar por primera vez en un taller con la metodología de Educación Popular: *“quedé muy sorprendida sobre todo de la riqueza de los intercambios que se daban y de la profundidad y el compromiso personal y emocional que estaban poniendo las personas que estaban participando en ese taller”* (entrevistada, Tas). La educación popular se gesta y desenvuelve en espacios alejados de la educación formal y cuando se encuentran puede ser disparadores de cambios en estudiantes y docentes, en la manera que se concibe la forma de generar conocimiento (Rebellato, 2009).

En este contexto, para diagramar y poner en diálogo los relatos de las mujeres con las macrotendencias y los principios orientadores de la EA del PlaNEA (2014) es que se propone la siguiente figura (Figura 3). La misma, es construcción propia de la autora, y se propone como un ejemplo para problematizar los procesos educativos con la temática del agua en el contexto actual de Uruguay.

En la figura se muestra a la educación crítica como el marco amplio, que contiene el resto de los principios orientadores. En el centro como eje transversal a toda la propuesta, se encuentra para trabajar con el tema del agua, el valor de la vida. Desde este, se desprenden como valores éticos los derechos humanos, la perspectiva de género y la justicia ambiental, que son principios vertebrales para

abordar el agua en procesos de educación. Como principio social y político, definen la soberanía y el ecofeminismo y se propone realizar este proceso desde la Pedagogía Popular.

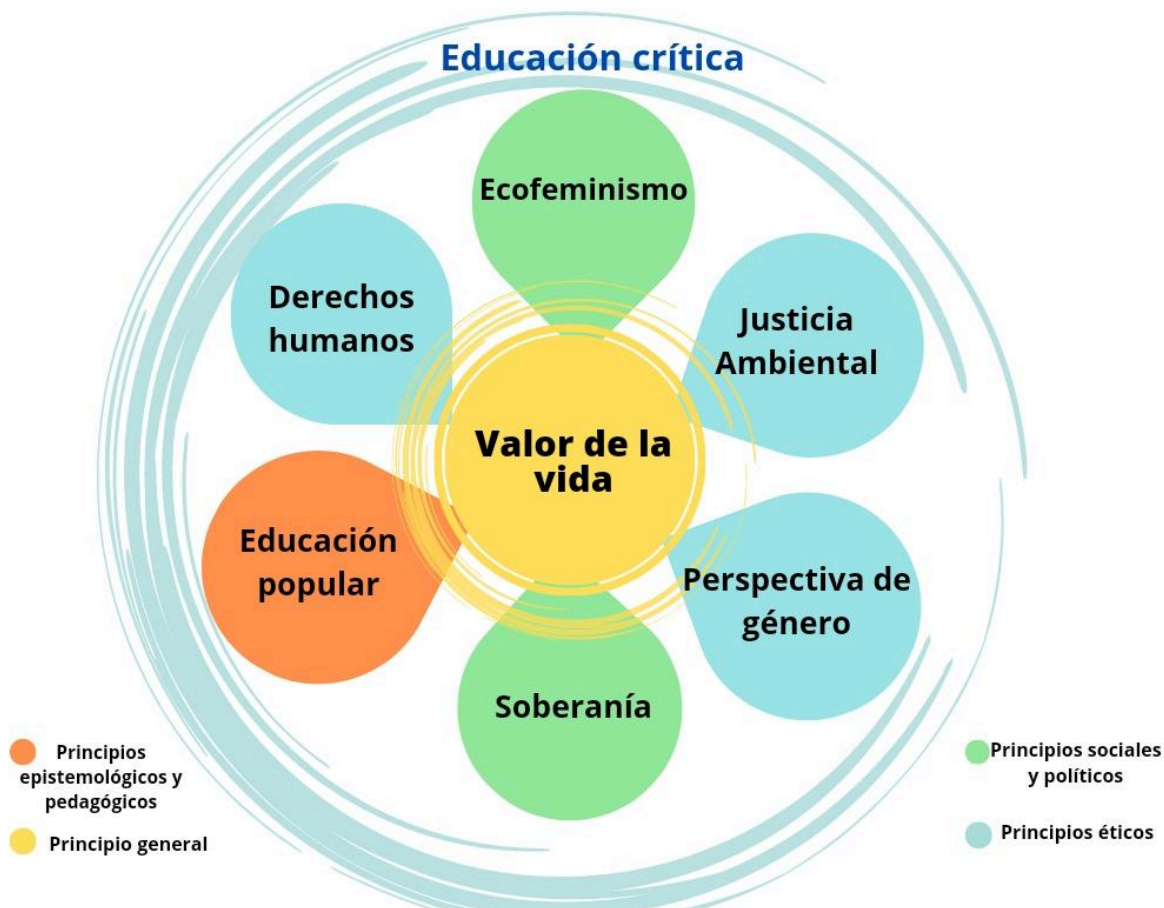


Figura 5. Caracterización de la educación en torno al agua, en base a las entrevistas realizadas a cuatro mujeres, educadoras y militantes que habitan la cuenca de la Laguna Merín, Rocha, Uruguay. Adaptado del mandala del PLANEA (2014). Elaborado propia.

En esta sección se plantea la reflexión que hace Fe: *“en el camino me doy cuenta que habemos muchas que manejamos las mismas lógicas o desde la Educación Popular o desde el Feminismo o desde la Educación Ambiental crítica”* (entrevistada, Fe). Se destaca esta reflexión, porque con los temas ambientales y específicamente respecto del agua, lo relevante parece ser, la mirada crítica y reflexiva sobre los procesos de producción y reproducción del sistema dominante. Para esto es importante primero elegir a conciencia con quienes generar estos procesos transformadores, a quienes se decide escuchar, reconocer y de este modo con quienes se decide generar nuevos conocimientos, relatos y

delimitaciones sobre lo que es importante cuidar y los mecanismos para hacerlo. En este sentido, se puede comprender la importancia de cuestionar el modelo de desarrollo hegemónico, tener claros los principios que orientan la práctica educativa, así como los métodos didácticos para que ocurra el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar este capítulo se plantean y sintetizan algunas de las reflexiones que las participantes expresan en los relatos en la entrevista y que reflejan desde donde miran la experiencia, que cada una de ellas realizó en el proceso en la Villa 18 de Julio.

Tabla 5. Reflexiones de cada integrante del grupo de mujeres “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay” habitantes de la cuenca de la laguna Merín, Rocha, Uruguay. *Citas textuales.*

Reflexiones	
Fe	<i>“Si nuestra vida gira en torno a sostener la vida y eso implica enfrentar conflictos o poner el cuerpo, creo importante para el espacio que habitamos, elegirlo y cuidarlo, que sea una burbuja muy amorosa.”</i>
Mi	<i>“Pensar sobre las injusticias y el poder. Me parece muy necesario este dispositivo del campamento de salud, pero no suficiente.”</i>
Nis	<i>“Lo que me dejó fue que es posible hacer casi cualquier cosa. Nuestro aprendizaje sería que hay que aprender a hacerlo, cuidando las relaciones personales, interpersonales.”</i>
Ta	<i>“La mayoría de las personas con las que nosotros trabajamos, son personas que están resistiendo y no simplemente sometidas en esos territorios, son personas que viven en su cotidiano mucho más claramente, cualquier verdad teórica o conceptual, desde la teoría crítica que yo pueda tener.”</i>

Reflexiones desde el agua

Es importante destacar a la EA desde el campo social (Bordieu, 2001), donde se concibe como un terreno en disputa. Es por esto, que es esencial observar si la práctica y el discurso de los educadores, construyen otras narrativas, otros procesos cognitivos y maneras de sentir la realidad, así mismo, también es importante detenernos a observar a quiénes escuchamos y reconocemos cuando hacemos

Educación Ambiental, en un modelo civilizatorio que genera desigualdades y zonas y poblaciones en sacrificio y que tiene mecanismos para mantener un discurso que les permite seguir operando en estas injusticias.

Una manera de poder identificar estas situaciones y mecanismos, es posicionarse y trabajar desde los conflictos socioambientales, para que se expresen otras voces, las voces de quienes están siendo afectados. Por esto, es que identificar con quienes se trabaja en EA es medular, nos posiciona en una práctica educativa que reproduce un modelo que genera desigualdades e injusticias, o en un lugar que genera resistencia y lucha por generar nuevos modos de vivir más justos.

Sobre las concepciones del agua, es interesante plantear que si bien existen diferentes posturas epistemológicas o cosmovisiones, se expresa de manera general, un conflicto paradigmático, donde por un lado pulsa la cultura del bien común y por otro lado aquella que se amalgama con las lógicas del mercado. Lo importante para visualizar es que es el propio modelo de desarrollo dominante, que modifica las relaciones con el agua y en general modifica las relaciones con la trama de la vida. Con el agua, se observa que estas modificaciones llevan a una relación de consumo enajenada e individualista, que cosifica y mercantiliza el agua. Para el caso de Uruguay, puede ser importante detenernos en ese miedo socialmente instaurado sobre el consumo de agua de la canilla, emoción que se ha instalado y que lleva directamente a un consumo mediado por el dinero, donde se amplían las desigualdades.

Aquí se desprenden tres puntos importantes a tener en cuenta al plantear procesos educativos sobre el agua, uno es generar procesos de reflexión y deconstrucción de las relaciones mediadas por el mercado con el agua, y deconstruir las ideas que nos llevan a la individualización, buscando los mitos, emociones, narraciones que nos recuerden que el agua es un bien común y qué es esencial para todas las formas de vida en este planeta y recuerde también el modelo colaborativo. Y el tercer punto, es la comprensión de que existen diferentes ontologías, y que el modelo actual dominante no es la forma natural de organización de todas las sociedades.

Desde el principio general de valor de vida que se destaca en la caracterización de

la práctica educativa, se plantea la posibilidad de planificar procesos en los que se incluya también, la importancia de sostener que todos los seres humanos tienen el mismo valor, que es inherente o intrínseco: todos los seres humanos son merecedores de igual respeto o consideración, simplemente en virtud de su humanidad misma. También en el reconocimiento de que los seres humanos dependen unos de otros, y esas relaciones de cuidado y apoyo mutuo tienen dignidad en sí mismas. Para trabajar en este valor, y favorecer que no se sigan subordinando a algunos grupos, algunos territorios o algunos países, se puede poner el foco en cultivar las emociones que lleven a la igualdad de respeto y tolerancia para todos los ciudadanos, y que inhiban emociones como el asco, la vergüenza y el miedo (Nussbaum, 2015). Pero como las emociones tienen funcionalidad, es importante no perder de vista que la ira puede ser útil cuando contribuye a levantarnos contra las injusticias (Modzelewski, 2014). Y aquí se trae el concepto de interdependencia y se amplía a la ecoddependencia, donde se incluye los elementos no vivos como el agua, que son esenciales para el cuidado de toda la vida.

También se propone que los educadores ambientales, realicen un recorrido de reflexión individual y grupal, como el que se presenta en la pauta de entrevista de este capítulo, así como realicen procesos reflexivos, críticos, como el que se propone en el curso “Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos Ambientales”, donde se genera un espacio para senti-pensar sobre estos temas interpeladores, para este caso el agua y que puedan luego visualizar los problemas socioambientales que identifican, así como quienes son responsables y quienes son los grupos afectados en ese contexto. En este sentido, durante el capítulo surgen algunas claves, que pueden marcar un posible recorrido, para la construcción de los límites de aquello que debería ser cuidado sobre el agua desde una práctica educativa. Desde los relatos de las mujeres que participan, se describe la educación crítica, cuestionando el sistema dominante, reflexionando sobre las bases de los problemas y conflictos sobre el agua y diferenciando responsabilidades, así como reflexionando sobre la educación, preguntándose el qué, cómo, por qué y con quienes se realiza el proceso educativo. También es importante destacar estos principios: valor de la vida; derechos humanos, justicia ambiental, perspectiva de género; soberanía, ecofeminismo y educación popular.

6. REFLEXIONES FINALES

Para comenzar las reflexiones finales, es ideal realizar un repaso breve del recorrido por el proceso de esta investigación. En la misma se realiza una propuesta de trabajo cualitativo y descriptivo de dos procesos educativos para reflexionar, problematizar y caracterizar uno de ellos, como aporte al campo de la EA. El primero es un curso de formación para educadores en temas ambientales “Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos Ambientales” (IAyPC), desde la perspectiva de la EA para justicia ambiental, con foco en la pedagogía de los conflictos, donde se reflexiona también sobre los modelos didácticos.

Desde este curso IAyPC se realiza la invitación a educadores en temáticas sobre el agua y es un grupo de mujeres con las que se continúa en un proceso de observación participante en alguna de sus actividades y con entrevistas individuales, con lo que se describe y reflexiona sobre el segundo proceso educativo que se incluye en la investigación, que realizan vinculado al agua “Salud socioambiental y cuidado de la vida desde el territorio: campamento de salud al norte de Rocha”, actividad que incluye un proceso previo de educación popular, del que se desprende un curso para estudiantes universitarios, con un módulo teórico y una experiencia en el territorio de Villa 18 de Julio, Rocha.

Desde las entrevistas, se construye un recorrido personal y académico, hasta que conforman el grupo de trabajo, así mismo, se presentan las concepciones que tienen cada una sobre el agua, la identificación que hacen de los problemas, como manera de comprender el contexto y que permita la construcción de reflexiones profundas e integradas. Finalmente se caracteriza la práctica educativa desde las macrotendencias propuestas por Layrargues & Lima (2014) y los principios orientadores que se proponen en el PlaNEA (2014), como ejemplo para problematizar la educación sobre el agua y plantear algunos puntos para entretelar otras propuestas.

Desde un punto de vista metodológico y como aporte al área de investigación de la EA, se entiende que es importante describir y reflexionar sobre las prácticas

educativas, como ejercicio metacognitivo. Otro punto sobre la metodología que se resalta es el proceso de varias fases que se realiza con el grupo de mujeres educadoras: desde dónde se hace la invitación, observación participante como insumo para la construcción de la pauta de entrevista, entrevistas individuales, donde se incluye un momento inicial para que cada una piense y construya su recorrido que al terminar describen y explican. También la pauta de entrevista con sus bloques diferenciados, donde las preguntas habilitan un recorrido reflexivo que permite profundizar sobre el tema y en este sentido se rescata la riqueza de preguntar sobre las concepciones que se tiene sobre el tema ambiental que se está trabajando -en este caso el agua- y sobre la identificación de problemas o conflictos que realizan. Y finalmente se destaca la caracterización de las prácticas educativas, como aporte a la construcción del campo en disputa de la EA, y específicamente la manera en que se plantea en este trabajo, que se presenta como una interesante combinación que permite tener un panorama amplio de la actividad.

Para continuar se presenta un marco educativo y ambiental para la formación de educadores en temas ambientales, como ejemplo que permita continuar reflexionando. Para esto es esencial reconocer el contexto social y ambiental en el que se encuentra nuestro país, donde se desarrolla un modelo extractivista de bienes naturales, con lógicas capitalistas mundiales, que se expresa con un modelo dominante que está en crisis. Donde imperan lógicas de relacionamiento que son utilitaristas, enajenadas, depredadoras y se propende a la individualización como construcción social. Teniendo en cuenta este escenario, es que se plantea esencial promover una EA que sea emancipatoria, que visibilice y genere los contenidos desde los conflictos socioambientales y trabaje en pos de la justicia ambiental. Para reflexionar sobre cómo se promueven estos procesos, es que se tiene en cuenta esos puntos primales que se desprenden desde las reflexiones del curso “Injusticia Ambiental y Pedagogía de los Conflictos Ambientales”.

Se puede observar que es importante definir a conciencia, previo a realizar una formación o actividad educativa en temas ambientales, el qué, con quiénes, cómo y por qué se planifica generar un proceso educativo y en este sentido para modificar los procesos de enseñanza- aprendizaje, que reproducen un mismo modelo de sociedad, es vital generar cambios tanto en la pedagogía como en la didáctica

propuesta. Y desde estas reflexiones se plantea el desafío de trabajar con la pedagogía de los conflictos ambientales y con perspectivas constructivistas impregnadas de ideas emancipatorias y de justicia social. Esto exige re-pensarnos como educadores, generar espacios para desarmar conceptos, con una escucha e intercambio atento, con amor, que habilite el saber y sentir de quien lo expresa, son algunos de los puntos a tener en cuenta. También dar espacio y promover actividades que formen grupo, buscar la presencia de los participantes, generar la capacidad de conectarnos, con nosotros, con el grupo, con nuestro entorno, promoviendo una comunidad que aprende junta. El anclaje a nuestros cuerpos y a un territorio, con relaciones estrechas, reconociendo la interdependencia, es otro de los puntos esenciales para la justicia humana. La alienación es funcional al sistema dominante y es una de las primeras barreras a vencer para lograr una EA crítica, emancipadora, transformadora y que se oriente a la justicia ambiental.

Al trabajar con temas ambientales, es importante mantener a la vista, que la desinformación es un mecanismo deliberado para generar desigualdades y observar también cual es el conocimiento que se valida, y al servicio de quienes está este conocimiento. En este sentido, la UdelaR puede tener un rol importante en la formación de educadores, así como en el acompañamiento de procesos educativos populares. Asimismo, se entiende que existen diversas maneras de hacer EA (Sauvé, 2005; Layrargues & Lima, 2014) y que los educadores como los profesionales universitarios, están inmersos en el sistema económico, político y social actual, con diferentes intereses y por eso la importancia de identificar tanto desde el lugar universitario, como de la comunidad, ¿a quién favorece el conocimiento que se está generando o circulando?. Recordando lo importante que es generar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para docentes como para la sociedad civil, desde perspectivas críticas, como un aporte a la transformación social, se entiende al proceso de educación, como un acto político y un acto de amor.

Para continuar se presentan los puntos que se fueron entretejiendo desde las actividades educativas que se describen y caracterizan en esta investigación, como ejemplo para problematizar la EA vinculada al agua. La temática del agua presenta algunas características que le son particulares, por un lado se encuentran posturas

epistemológicas y cosmovisiones diversas sobre el agua y esto entra en tensión y conflicto paradigmático, como define Shiva (2006) donde se encuentran dos culturas diferentes que disputan los discursos para construir la realidad. La primera es una cultura donde el agua es cosificada y mercantilizada, la relación que se propone desde aquí es con las lógicas del mercado y otra cultura que la concibe como un bien común, que sustenta la vida misma, la relación que se propone, es de cuidado democrático, reconociendo que es un derecho humano y de ecodependencia. Así trabajar con el tema del agua, está íntimamente vinculado a trabajar con la vida, en su expresión amplia.

Por otra parte, al tener esta importancia, las desigualdades e injusticias se acumulan y expresan vinculadas a este bien común, siendo un buen reflejo de las características del modelo civilizatorio dominante actual. Este modelo circula en una profunda paradoja, en la que destruye todo aquello que necesita para continuar su desarrollo y que son las mismas condiciones que posibilitan la vida, el agua, la tierra, el aire y los cuidados. Desde las lógicas de este mismo modelo, se determina que unas vidas tienen más valor que otras, y para el caso de esta investigación, estas lógicas permiten contaminar el agua que circula en Villa 18 de Julio, Rocha, con efectos en la salud de la población.

Por estas razones es que se sostiene que la EA crítica es esencial para trabajar con el agua y la vida, donde se visualicen las relaciones de poder, los conflictos, tensiones, contradicciones, desigualdades, injusticias, paradojas que plantea el sistema hegemónico actual, para buscar activa y colectivamente la reparación de lo común. Desde los relatos del grupo de mujeres que participa en la investigación, se identifica para trabajar con el agua, como principio principal orientador el “valor de la vida”, que surge como principio central, y desde este surge la pregunta, *¿cómo educamos para poner el valor de la vida en el centro?*. Y desde el proceso reflexivo de la investigación, se plantean algunos nudos que pueden ser importantes tener en cuenta y seguir reflexionando sobre ellos. Lo primero a destacar es que la pregunta en sí misma, ya tiene potencia reflexiva, ya que permite ir a un punto que se entiende central en el asunto. Para poner en el centro el valor de la vida, hay primero que reconocer que el modo de vivir dominante que construimos como sociedad actual, despoja a la vida de valor en sí misma, y asigna valor determinado

por un sistema eurocéntrico, racista, clasista, patriarcal, adultocéntrico, que define el valor de unos sobre los otros. Cuando las vidas han sido despojadas de valor en sí mismas, se pueden justificar todas las injusticias humanas, sociales y ambientales.

Siguiendo con la pregunta, para educar para poner el valor de la vida al centro, es importante apostar a la construcción de un modelo colaborativo con perspectiva ecológica, feminista, desde el sur, que busque construir una cultura crítica y alerta, desde una política vincular, con el coraje de decidir actuar y la esperanza de que es posible cambiar. Con una educación que sirva para que las personas regresen la mirada al presente, regresen a sus cuerpos, regresen a los vínculos que generan vida y dignidad. La mirada del feminismo y específicamente del ecofeminismo tiene un rol central respecto de poner la vida al centro, todas las formas de vida al centro donde se incluye también desde la ecoddependencia los elementos no vivos para la construcción de nuevos relatos y futuros (Herrero & de Vicente, 2022, Navarro & Linsalata, 2021; Haraway, 2016). Aquí es importante destacar que las descripciones y reflexiones que surgen en esta investigación es desde la mirada de mujeres y esto es importante ya que también es un aporte a la construcción de conocimiento desde la perspectiva de mujeres.

Finalmente se propone o recomienda desde esta experiencia reflexiva que implica esta investigación, reconocer que la educación ambiental puede y debe tener un rol decisivo para trabajar sobre el bien común del agua, si pone la vida como valor central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con una pedagogía y didáctica acorde y coherente con las finalidades propuestas. Se sugiere incluir los modelos didácticos al mandala de los principios orientadores de la EA propuestos en el PlaNEA, así como incluir las sugerencias ya realizadas desde la consultoría liderada por Herreo en 2022. De esta manera se ampliará y actualizará el marco que da lineamientos a la EA en Uruguay en busca de nuevas utopías.

“La utopía está en el corazón mismo de la construcción de una nueva sociedad; no la utopía entendida como un mundo ideal e inalcanzable, puesto por encima de las condiciones históricas, sino la utopía como proyecto que desafía, convirtiéndose así en una fuerza propulsora que empuja a hacer real el proyecto histórico de liberación de los pueblos.”

(Rebellato et. al, 2009)

7. BIBLIOGRAFÍA

Achkar, M. (2017). El Bioma Pampa: un Territorio en Disputa en: Olhares sobre o pampa: um território em disputa. Organizadoras: Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Eliane Maria Foletto. Porto Alegre: Evangraf, pp125-139.

Achkar, M., Domínguez, A., & Pesce, F. (2013). Cuencas hidrográficas del Uruguay: situación y perspectivas ambientales y territoriales. Programa Uruguay Sustentable, Redes Amigos de la Tierra.

Achkar, M., Blum, A., Bartesaghi, L., & Ceroni, M. (2012). Escenarios de cambio de uso del suelo en Uruguay. Informe Técnico. Convenio MGAP/PPR–Facultad de Ciencias/Vida Silvestre/Sociedad Zoológica del Uruguay/CIEDUR.

Acseirad, H., & Segre, R. (2004). Injusticias ambientales en Brasil. Ciudad y Territorio Estudios Territoriales, 239-243.

Acseirad, H. (2008). Sustentabilidade e articulação territorial do desenvolvimento brasileiro. II Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional. Santa Cruz do Sul, RS.

Acseirad, H. (2012). Descaminhos do 'ambientalismo consensualista' en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, noviembre.

Alegre, M., Fonsalía, A., Frank, N., Hahn, M., Heinzen, J., Mendy, M., ... & Guigou, B. (2015). Los trabajadores arroceros de la cuenca de la Laguna Merín: análisis de su situación de salud. UR. Espacio Interdisciplinario.

Arismendi, E., Segura, A. M., & González, S. (2022). Miradas desde y para el territorio:(re) pensando el curso "PEDAGOGÍA DE LOS CONFLICTOS AMBIENTALES". Tekoporá. Revista Latinoamericana de Humanidades Ambientales y Estudios Territoriales. ISSN 2697-2719, 4(2/2), 166-177.

Barcia, L. (2017). Cómo hacer educación ambiental (y no morir en el intento):

Breves reflexiones teóricas a partir de la práctica. Revista de ADEQ, 3(3), 28-32.

Boelens, R., Hoogesteger, J., Swyngedouw, E., Vos, J., & Wester, P. (2017). Territorios hidrosociales: una perspectiva de la ecología política. C. Salamanca y F. Astudillo (Comp.), Recursos, Vínculos y Territorios. Inflexiones transversales en torno al agua, 85-104.

Bonilla, S., Haakonsson, S., Somma, A., Gravier, A., Britos, A., Vidal, L., & Martínez de la Escalera, G. (2015). Cianobacterias y cianotoxinas en ecosistemas límnicos de Uruguay. Innotec, (10), 9-22.

Bourdieu, P. (2001) Lições da aula. São Paulo: Editora Ática.

Canciani, M. L., Telias, A. (2013). Aportes teóricos conceptuales para pensar los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental.

Carámbula M., & Fernández, E. (2016). Espacio de Formación Integral “Agricultura familiar en el Uruguay”. Propuesta de formación para el análisis crítico de la ruralidad uruguaya. Revista de Extensión Universitaria+ E, (6), 232-239.

Clérici, C., Baethgen, W. García-Préchac, F. y Hill, M. 2004. Estimación del Impacto de la Soja sobre Erosión y C Orgánico en Suelos Agrícolas del Uruguay . Revista Cangüe No. 26. Acceso Julio 2016,
<http://www.inia.uy/Publicaciones/Documentos%20compartidos/112761070612115008.pdf>

Contreras, J. (1990). Enseñanza. Curriculum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica. Madrid: Ediciones Akal.

Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso.

Da Silva Machado, C. R., Moraes, B. E. (2016). Os conflitos como momento de ruptura da hegemonia: contribuições à sociologia e à educação ambiental a partir de

Da Silva Machado RS C.; Floriano dos Santos C.; de Avellar Mascarello M., organizadores. (2015). Conflitos ambientais e urbanos: casos do extremo sul do Brasil. Porto Alegre: Evangraf.

De Sousa Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible.

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (1996). Para uma Pedagogia do Conflito. En: SILVA, Luiz et al (org.), Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina.

dos Santos, C. F., Gonçalves, L. D., & da Silva Machado, C. R. (2015). Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 32(1), 189-208.

Descola, P. (1998). Las cosmologías de los indios de la Amazonia. In Montaña, sociedad y cultura (pp. 219-227). Sociedad de Estudios Vascos= Eusko Ikaskuntza.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167.

Domínguez, A., Achkar, M., Pesce, F., & Díaz, I. (2018). Las transformaciones territoriales del espacio agrario uruguayo: nuevas regionalidades. Geo UERJ, (32), e28973-e28973.

Durkheim, E. (1976) Educación como socialización. Salamanca

Dussel, E. (2001). Hacia una filosofía política crítica. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Eisler, R. T. (1987). Caliz y la espada, El. Editorial Pax México.

Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y pensamiento*, 30(58), 278-284.

Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA.

Extensión universitaria (2022). Campamento de salud en Villa 18 de Julio, Rocha, Uruguay. Visto en abril 2024 en:
<https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/2022/10/18/campamento-de-salud-en-villa-18-de-julio-rocha-uruguay/>

Fals-Borda, O., Brandão, C. R., & Cetrulo, R. (1986). Investigación participativa (Vol. 662). Montevideo: Instituto del Hombre.

Federici, S. (2015). Sobre el trabajo de cuidado de los mayores y los límites del marxismo. *Nueva sociedad*, 256(marzo-abril), 45-62.

Federici, S. (2015). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Tinta y Limón.

Ferrari, E. F., & Sáenz, J. L. (2021). DIDÁCTICA PRÁCTICA.: Para enseñanza básica, media y superior. Grupo Magro.

FIIAPP (2022). Recomendaciones y propuestas para la integración de la perspectiva actual en el Plan Nacional de Educación Ambiental -ACE- Uruguay.

Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. El Roure Editorial, Barcelona.

Freire, P. (1977). Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso (1ª ed. España). Tierra Nueva.

Foladori, G., Taks, J. (2004). Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. *Mana*, 10(2), 323-348.

Gago, M. V. (2019). La potencia feminista: o el deseo de cambiarlo todo. Traficantes de sueños.

García, J. E. (2015). ¿ Es posible una didáctica de la Educación Ambiental? Hacia un modelo didáctico basado en las perspectivas constructivista, compleja y crítica. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 4-30.vulnerabilidad

García, J. E. (2004). Educación ambiental, constructivismo y complejidad. Sevilla: Díada.

García, J. E. (2002). Los problemas de la educación ambiental:¿ Es posible una educación ambiental integradora?. Revista Investigación en la Escuela, 46, 5-25.

García, D. S., & Priotto, G. (2009). Educación ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental (pp. 231-231). Jefatura de Gabinete de Ministros, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

Gaudiano, E. G. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Desenvolvimento e Meio ambiente, 3, 141-158.

Gazzano, I., Achkar, M., Apezteguía, E., Ariza, J., Gómez Perazzoli, A., & Pivel, J. (2021). Ambiente y crisis en Uruguay. La agroecología como construcción contrahegemónica. Revista de Ciencias Sociales, 34(48), 13-40.

GIL, S. L. (2022). Filosofía de la vulnerabilidad.

González-Madina, L., Pacheco, J.P., Yema, L., Tezanos, P.D., Levrini, P., Clemente, J., Crisci, C., Lagomarsino, J.J., Méndez, G., Fosalba, C., Goyenola, G. y Mazzeo, N., 2018. Drivers of cyanobacteria dominance, composition and nitrogen fixing behavior in a shallow lake with alternative regimes in time and space, Laguna del Sauce (Maldonado, Uruguay). En: Hydrobiologia, 289, pp.61-76.

González, S. (2020). Observatorios socio-ambientales desde las escuelas rurales de Uruguay: una herramienta para la educación y la justicia ambiental.

Goyenola, G., Kruk, C., Mazzeo, N., Nario, A., Perdomo, C., Piccini, C., & Meerhoff, M. (2021). Producción, nutrientes, eutrofización y cianobacterias en Uruguay armando el rompecabezas. *Innotec*, 22(2021).

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.

Guber, Rosana. 2001. Etnografía: Método, campo y reflexividad. Bogotá: Norma.

Gudynas, E. (2015). Extractivismos en América del Sur y sus efectos derrame. *Gobernanza local, pueblos indígenas e industrias extractivas*, 13.

Gudynas, E. (2011), Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En: "Más allá del desarrollo", Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala, Quito: Miriam Lang y Dunia Mokrani Editoras, p. 21-53.

Guerra, D., Guevara, R., & Dol, I. (2017). Aportaciones para la integración de las funciones universitarias. La experiencia de los promotores ambientales universitarios de la Red Temática de Medio Ambiente.

Haraway, D. J. (2020). Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno (Vol. 1). Consonni.

Haraway, D., Navarro, A., & Andreatta, M. M. (2016). Antropoceno, Capitaliceno, Plantacionoceno, Chthuluceno:: generando relaciones de parentesco. *Revista latinoamericana de estudios críticos animales*, 3(1).

Herrero, Y. y de Vicente, J. L. (2022), "Imaginar y diseñar futuros deseables frente al relato del colapso", *La Pública*, pp. 8-17. Disponible en: <https://lapublica.net/es/articulo/imaginar-futuros/>

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, (16), 278-307.

IMPO (2008,). Ley General de Educación N° 18.437. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

IMPO. (2000). Ley de Protección del Medio Ambiente N° 17.283. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17283-2000> Ultimo acceso: 11/06/2022

Kruk, C., Segura, A. M., Piñeiro, G., Baldassini, P., Pérez-Becoña, L., García-Rodríguez, F., Perera, G. & Piccini, C. (2023a). Rise of toxic cyanobacterial blooms is promoted by agricultural intensification in the basin of a large subtropical river of South America. *Global Change Biology*.

Kruk, C., Gascue, A., Bortolotto, N., Lezica, L. R., Delbene, L., González, S., ... & Gianotti, C. (2022). Problemas socioambientais no território hidrossocial de Laguna Merín: contribuições da interdisciplinaridade. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 7(2).

Kruk, C. & Chalar, G. (2020). Agua y salud pública: fortaleciendo redes de formación integral entre servicios de la UdelaR. Proyecto. Innovaciones educativas UdelaR CSE.

Kruk, C., Martínez, A., de la Escalera, G. M., Trinchin, R., Manta, G., Segura, Á. M & Gabito, L. (2019). Floración excepcional de cianobacterias tóxicas en la costa de Uruguay, verano 2019. *Innotec*, (18 jul-dic).

Kruk C, M., Dobroyan, González, L., Segura, A., Balado, I., N Trabal, F De León, G Martínez, As Rodríguez, C Piccini, G Chalar y N Verrastro (2019). Calidad de agua y salud ecosistémica en playas recreativas de La Paloma, Rocha. *Trama*.

Layrargues, P; Lima, G. (2014). As macrotendências político - pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, 17(1):23-40.

Lefebvre, H. *Novos Rumos Sociológicos*, 4(6), 115-136.

Leff, E. (2012). Pensamiento ambiental latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad. *Environmental Ethics*, 34 (Supplement):97-112.

Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Carpeta del Ceneam, enero. Madrid.

Loureiro, C. F. B., Layrargues, P. P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, educação e saúde*, 11, 53-71.

Loureiro, C. F. B., Trein, E., Tozoni-Reis, M. F. D. C., & Novicki, V. (2009). Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. *Cadernos Cedes*, 29(77), 81-97.

Loureiro, C. F. B. (2003). Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico; repensar las tendencias en educación ambiental. *Tópicos en educación ambiental*, 5(13), 21-30.

Machado, C. R. S., Santos, C. F. D., & Mascarello, M. D. A. (2015). Conflitos ambientais e urbanos: casos do extremo sul do Brasil (No. 304 MACc).

Machado, C. R., dos Santos, C. F., Araújo, C. F., & dos Passos, W. V. (2014?). Educação Ambiental—Uma Ferramenta/Instrumento Para “RESOLUÇÃO Negociada” Dos Conflitos Ambientais!?

Maggio, M. (1998). Aperturas en el marco de una nueva agenda para la didáctica: la perspectiva epistemológica como dimensión de análisis de las prácticas de la enseñanza. Tesis de maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Mariátegui, J. C. (1979). ¿ Existe un pensamiento hispanoamericano?. UNAM,

Centro de Estudios Latinoamericanos, Unión de universidades de América Latina.

Merchant, C. (2023). La muerte de la naturaleza: mujeres, ecología y revolución científica. Siglo XXI Editores.

Merlinsky, G. (2021). Toda ecología es política: Las luchas por el derecho al ambiente en busca de alternativas de mundos. Siglo XXI Editores.

Merlinsky, M. G. (2018). Justicia ambiental y políticas de reconocimiento en Buenos Aires. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 241-263.

Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia: entrevista a Martha Nussbaum. *Areté*, 26(2), 315-333.

Montevideo Portal (2018). Tres muertes de niños en un pequeño pueblo de Rocha encienden alarma en sus habitantes. <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Tres-muertes-de-ninos-en-un-pequeno-pueblo-de-Rocha-encienden-alarma-en-sus-habitantes-uc695769>

Navarro, M. L., & Gutiérrez, R. (2018). Claves para pensar la interdependencia desde la ecología y los feminismos. *Bajo El Volcán. Revista del Posgrado de Sociología. Buap*, 1(28).

Navarro Trujillo, M. L., & Linsalata, L. (2021). Capitaloceno, luchas por lo común y disputas por otros términos de interdependencia en el tejido de la vida. *Reflexiones desde América Latina. Relaciones Internacionales* (1699-3950), (46).

Neutzling, I. (2004). *Água: bem público universal*. Editora UNISINOS.

Novo, M. (1986). *Educación y medio ambiente*. UNED, Madrid.

Nussbaum Martha C. (2015). Emociones políticas: ¿ Por qué el amor es importante para la justicia? México: Paidós, 2014. *Revista Opera*, (16), 163-166.

Ojeda, D. (2011). Género, naturaleza y política: Los estudios sobre género y medio ambiente. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) revista de la*

Solcha, 1(1), 55-73.

Orellana, I., Fauteux, S., Sauvé, L. (2002). La educación ambiental a través de los grandes momentos de su historia. SAUVÉ, L., ORELLANA, I., SATO, M. Textos escolhidos em educação ambiental de uma América à outra. Montreal: Les Publications ERE-UQAM, 39-62.

Oyhantçabal, G. y Narbondo, I. (2008). Radiografía del agronegocio sojero. Descripción de los principales actores y los impactos socio-económicos en Uruguay. ISBN: 978-9974-7885-8-9.

Pesce, F. (2019) La Educación Ambiental en Uruguay: Antecedentes y perspectivas. En Macedo, B., Silveira, S., Meiziat, D., García y Bengochea, L. (Eds.) (25-28 de marzo de 2019). Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en Debate 491-495 (4). X Congreso Iberoamericano de Educación Científica, Montevideo, Uruguay.

Pozo, M., & Font, C. M. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.

Piñeiro, D. (2001). Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias. Una nueva ruralidad en América Latina, 269-287.

PLANEA. (2014). Plan Nacional de Educación Ambiental. Documento marco. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable, Visto en: <https://udelar.edu.uy/retema/wp-content/uploads/sites/30/2014/02/PLANEA-12-7-2014.pdf> Último acceso: 27/6/22.

Presidencia (2013). Comunicado de OSE visto el mayo 2023 en: <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/comunicado-ose-referente-inconveniente-sufrido-usina-aguas-corrientes>

Quijano, A. (2000). "Coloniality of Power, Ethnocentrism and Latin America". *Nepantla. Views from South*, 1, 3, 533-580.

Quijano, A. (2011). " Bien vivir": entre el" desarrollo" y la des/colonialidad del poder.

Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial. Clacso.

ONU (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Disponible en: <http://www.un-documents.net/ocf-cf.htm> Ultimo acceso: 11/06/2022.

Rebellato, J. L., & Brenes, A. (2009). José Luis Rebellato, intelectual radical: selección de textos. Extensión, Universidad de la República.

Rebellato, J. L. (1989). Ética y práctica social. Eppal.

Rivarosa, A., Astudillo, M., & Astudillo, C. (2012). Aportes a la identidad de la Educación Ambiental: estudios y enfoques para su didáctica. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado.

Rodríguez Lezica, L., & Migliaro González, A. (2021). Territorios para cuidar la vida: Experiencias de mujeres en lucha desde Uruguay. Díaz Lozano, J., Cruz Hernández, D., Magalhães, L., Pasero, V.(comps.) Fronteras y cuerpos contra el capital. Insurgencias feministas y populares en Abya Yala. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: Bajo Tierra Ediciones, pp. 83-108.

Santos, C., & Vázquez, M. (2023). Política, ciencia e ignorancia: ecología política del ciclo hidrosocial en Uruguay. Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía, 8(1).

Santos, C.; Taks J.; Thimmel, S. y Grosse, R.(2014). "Las canillas abiertas de América Latina III. El agua como bien común y derecho humano. Luchas y desafíos a 10 años del Plebiscito del Agua en Uruguay" Edición: Casa Bertolt Brecht. Montevideo, Uruguay.

Santos C.; Valdomir, S.; Iglesias, V. & Renfrew, D. (2006). Aguas en movimiento. La resistencia a la privatización del agua en Uruguay. Edición de los autores,

Montevideo, Uruguay.

Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*, 17-44.

Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista iberoamericana de educación*, (41), 83-101.

Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. *Traficantes de sueños*.

Segura A M, Perez, F., Frank, N. (2017). Tensiones y conflictos ambientales en la región este de Uruguay. *Libro Observatorio de Conflictos Ambientales*.

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. *Series: Libros de Cátedra*.

Shiva V. (2006). Guerras por água: privatização, poluição e lucro. São Paulo: Radical.

Soto, C. (2002). Metacognición. Cambio Conceptual y Enseñanza de las Ciencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities y megaminería. *Revista América Latina en Movimiento*, (473).

Svampa, M. N. (2020). ¿ Hacia dónde van los movimientos por la justicia climática?.

Swyngedouw, E. (2009). The political economy and political ecology of the hydro-social cycle. *Journal of contemporary water research & education*, 142(1), 56-60.

Uruguay, I. N. E. (2011). Instituto Nacional De Estadística. República Oriental Del Uruguay.

Verzeñassi, D., Enríquez, L., Vallini, A., & Keppl, G. (2022). Soberanía Alimentaria, una estrategia terapéutica para recuperar la salud ante el avance del extractivismo agroindustrial. *Saúde em Debate*, 46, 316-326.

Zibechi, R. (2016). El pensamiento crítico en la hora del colapso sistémico. En: *Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y el progresismo*. Edición: Entrepueblos/Entrepobles/Entrepobos/Herriarte.

8. ANEXOS

Anexo 1: Programa del curso Injusticia ambiental y pedagogía de los conflictos ambientales



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

www.cure.edu.uy

UNIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL ESTE

CURSO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

Injusticia ambiental y pedagogía de los conflictos ambientales

Institución proponente: CURE

Institución colaboradora: Facultad de Veterinaria

Público objetivo: profesionales, docentes de educación formal y no formal, funcionarios de la educación y estudiantes de maestría y doctorado.

Carga horaria: 21 horas

Inicio: 20 de setiembre de 2021

Finalización: 28 de octubre de 2021

Días y horarios: Lunes 20 y 27; Miércoles 22 y 28. De 18:00 a 20:00 horas

Docente responsable: Angel Segura (CURE)

Docentes participantes: Solana Gonzales (FVET), Carlos Machado (FURG), Eliana Arismendi (UdelaR-Anep).

Cupos: 50. Inscripciones hasta el 17/08/21

Matrícula: no tiene

Modalidad del curso

El curso será realizado por medio de la plataforma moodle, y la estructura se encuentra montada en el EVA-FVet. Los estudiantes que se inscriban deberán hacerse un usuario en eva.fvet.edu.uy y luego se automatricularán en el curso. Para cada bloque temático habrá materiales disponibles y enlaces de acceso para visualizaciones, lecturas y audios que darán

las bases teóricas sobre el contexto y permitirán problematizar previo al encuentro en el aula virtual. Los encuentros virtuales se realizarán por medio de Zoom, donde se buscará la interacción, exposición y diálogo. Así como se promoverán actividades de sensibilización y producción teórico-metodológica mediante los foros de discusión y trabajos en subgrupos en salas de manera que sea estimulante seguir el curso. Las obras individuales y colectivas se desarrollarán en los ejercicios, debatiéndose en los foros virtuales, así como los intercambios grupales y la entrega de los trabajos finales.

Objetivos del curso

Introducir a los participantes en la Justicia Ambiental crítica, desde una perspectiva latinoamericana, articulada con la Educación Ambiental. Se propone reflexionar sobre los Conflictos Ambientales como emergentes de la Injusticia Ambiental, y como una oportunidad de generar junto a las comunidades afectadas un proceso pedagógico particular, que se ha denominado Pedagogía de los Conflictos. Tomando los conflictos ambientales como procesos pedagógicos de las comunidades, que propicien acciones concretas de luchas sociales.

Programa resumido

Día 1- Presentación de participantes y del curso, formación de grupos de trabajo. Introducción a la Justicia e Injusticia Ambiental.

Día 2- Conflictos Ambientales - Pedagogía de los Conflictos desde una perspectiva crítica.

Día 3- Pedagogía de los conflictos ambientales desde los ejemplos.

Día 4- Movimientos sociales, luchas colectivas nacidas y sostenidas por colectivos.

Metodología

Virtual mediante plataforma EVA y conexiones sincrónicas con el CURE y la Universidad Federal de Rio Grande (FURG). Se trabajará en torno a publicaciones seleccionadas, dando un teórico disparador con los conceptos centrales y una discusión posterior. Se trabajará identificando problemas ambientales reales y conflictos ambientales contemporáneos. Se introducirán los conceptos relevantes y las y los estudiantes deberán avanzar en la identificación de un conflicto ambiental de su interés y generar una descripción del mismo en base a los conceptos teóricos adquiridos. Se generarán espacios de discusión y formación de grupos de trabajo virtuales. Para la inscripción se deberá completar una ficha con información relevante sobre los intereses de las y los participantes.

Evaluación

Presentación de un breve proyecto escrito o video donde se explicitan los conceptos discutidos en el curso a partir de la identificación de un conflicto ambiental real de interés para las y los participantes.

Bibliografía de referencia (la que sigue es una guía variada de textos que abordan las ideas centrales a conversar en el curso)

ACSELRAD, H. (2004). Apresentação: Conflitos Ambientais - a atualidade do objeto. En: Acselrad, H.;

(Org.). Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará,. p. 7-35.

Foladori, G. (2018). Bases marxistas para la educación ambiental. *Ambiente & Educação*, 23(3), 159-169.

González, S., García, N. M., & García, A. (2020). Despoblamiento de las escuelas rurales en Uruguay: un indicador de los conflictos ambientales de sus territorios. *Ambiente & Educação*, 25(1), 46-68.

González, S., Machado, C. R., García, N. M., & Passarini, J. (2019). Observatorios Socio-Ambientales y Escuelas Rurales: repensando una educación para la justicia ambiental/Socio-Environmental Observatories and Rural Schools: Rethinking an Education for Environmental Justice. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7.

Layrargues, P. P., Puggian C. (2016). Convergências na ecologia política: quando a educação ambiental abraça a luta por justiça ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 11(2):72-82.

Lefebvre, H. 2009. Da teoria das crises à teoria das catástrofes. *Espaço e Tempo*, São Paulo, 25:138 – 152.

Loureiro, C. F. B. (2004). Educar, participar e transformar em educação ambiental. *Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental*. 140:13-20.

Loureiro, C. F. B., Layrargues, P. P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. In: *Trab. Educ. Saúde*. 11(1):53- 71.

Machado, C. (2017). Las implicaciones de los conflictos socioambientales para las ciencias sociales. Porto Alegre, 2017, no prelo. [Uma versão deste trabalho foi apresentado no Colóquio de Sociologia, Uruguai, Junho 2015).

Merlinsky, G. (2017). Los movimientos de justicia ambiental y la defensa de lo común en América Latina. Cinco tesis en elaboración. *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*, 2, 241-264.

PLANEA, (2014). Plan Nacional de Educación Ambiental. Documento marco. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/2014/07/2824/>

Santos, B de S. (2000). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. Montevideo. 113 pp.

Santos, Carlos (2020) *Naturaleza y hegemonía progresista. Los conflictos ambientales en los gobiernos del Frente Amplio*. Gorla-Pomaire. Buenos Aires-Montevideo

Santos Boaventura De Sousa 2020. La cruel pedagogía del virus - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020. Libro digital, PDF - (Masa Crítica / Batthyany, Karina)

Santos DO, C.F., Gonçalves, L.D., Machado, C. R. (2015). Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Programa de Posgrados em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal de Rio Grande, FURG.

Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina, Revista OSAL (Observatorio Social de América Latina), Año XIII, n.32, nov. de. CLACSO, Argentina. Disponible en: <http://maristellavampa.net/archivos/ensayo59.pdf> Último acceso: 13/11/2017.

Anexo 2: Pauta de entrevista

Etapas 1. Entrevista biográfica- Historia de vida-

Presentación de la maestría y de los objetivos planteados en el trabajo de investigación.

Datos personales

Nombre:

Edad:

Profesión/dedicación laboral:

Filiación:

¿Qué es lo que más te motiva/impulsa en tus tareas profesionales? (tu propósito). Anotar en una tarjeta de color.

Historia de vida: recorrido personal, académico y conformación del grupo

De manera escrita e individual realiza un recorrido por tu historia:

Busca un lugar cómodo y date un momento para realizar el recorrido sobre tu historia personal y académica, donde incluyas esas instancias, vivencia, aquellos hechos que han sido importantes, que han cambiado tu vida y te posicionan en el lugar y situación que te encuentras actualmente.

Como sugerencia puedes incluir: lugar de nacimiento; descripción del núcleo familiar (aquellas características de su familia que entiende que marcaron su recorrido); sus propias características personales que quiere resaltar; estudios y trabajos a los que se ha dedicado en el correr de los años. Sus intereses y lo que más le gusta hacer; su mundo de relaciones. Los logros que quieras destacar y los sueños que te han impulsado y/o te impulsan ahora. Hasta que llegues a la conformación del grupo que denominaron “*Derecho a la salud*” grupo desde el que realizan la práctica educativa.

Una vez finalizado este tiempo cada entrevistada, relató su recorrido, al que también se agregan las siguientes preguntas

Desde tu mirada, ¿cómo es el recorrido que han realizado como grupo?

¿Con qué otros grupos, instituciones se vincularon?

¿Cómo llegaron a presentar su colectivo y experiencias en el curso “Injusticia Ambiental y Pedagogías de los Conflictos Ambientales” realizado en el 2021, y cómo fue esta instancia de participación en este curso?

¿Qué aprendizajes/reflexiones puedes señalar/destacar de este recorrido grupal realizado?

Etapla 2. Entrevista en profundidad

Dimensión de preguntas para describir las concepciones y problemas o conflictos que identifican las integrantes del grupo de trabajo en torno al agua

Concepciones del agua

¿Qué es el agua para vos?

¿Con qué dimensiones sociales/campos de saberes/ vinculás al agua?

¿Qué vivencia te surge ahora narrar vinculada al agua?

Identificación de problemáticas vinculadas al agua en la zona y en Uruguay

¿Cuáles son los problemas que entiendes que hay respecto del agua en la actualidad?

¿Cuáles son las causas de estos problemas?

¿Puedes identificar perjudicados?

¿Puedes identificar los responsables de los problemas?

¿Dónde te posicionas frente a estas situaciones?

¿Qué sentipensar te movilizan/generan estos problemas?

Dimensión de preguntas para describir la práctica y el rol educativo en vinculada al agua realizada en el tiempo de esta investigación

Procesos de educación vinculados al agua: campamento de salud

¿Por qué y para qué se decide trabajar con esta situación y este territorio?

¿Qué enfoques se incluyen en la delimitación del problema ambiental?

¿Qué decisiones y acciones se realizaron para abordar esta experiencia del campamento de salud?

Y esas decisiones, ¿cómo las fueron tomando?

¿Con quienes se realizó la experiencia? y en qué contexto cultural?

¿Qué relaciones de poder puedes describir a grandes rasgos entre los implicados?

Entendiendo al campamento de salud como una herramienta educativa, ¿qué enfoques se incluyen en el ámbito pedagógico-educativo?

¿Cómo describirías el rol como educadora que tomaste en esta experiencia?

¿Qué decisiones didácticas para el aprendizaje se realizaron, tiempos, materiales?

¿Qué aportes, reflexiones, miradas, volcaste en esta práctica?

¿Qué aportes de la práctica llevaste a reflexionar sobre la teoría?

¿Algo que te haya cambiado a nivel personal o profesional la experiencia?

¿Qué te parece que aún no se incluye o no se visualiza sobre la problemática del agua en el territorio?

¿Qué le cambiarías a esa práctica si tuvieras que volver a realizarla?

Proyecciones a futuro y comentarios generales

¿Cuáles son los puntos sobre los que entiendes importante focalizar para cambiar la situación del agua en este territorio y en Uruguay? y ¿cómo te proyectas seguir trabajando en el tema?