
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

Solana González

Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

 0000-0003-2697-7365

solanagonzalez@gmail.com

Carlos Roberto da Silva Machado

Profesor e investigador del Programa de Posgrados en Educación Ambiental

Universidad Federal do Río Grande, Brasil

 0000-0002-6075-1506

carlosmachado2004furg@gmail.com

Narjara Méndez García

Profesora, investigadora y coordinadora del Programa de Posgrados en Educación Ambiental

Universidad Federal do Río Grande, Brasil

 0000-0003-0947-6542

narjaramg@gmail.com

José Passarini

Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

 0000-0001-8376-1638

josepasa@gmail.com

Fecha de enviado: 20/02/2019

Fecha de aprobado: 05/03/2019

RESUMEN: El trabajo analiza el rol de las Escuelas Rurales de Uruguay, tomando como hipótesis que son espacios potenciales, propicios para pensar la co-constitución en ellas de Observatorios Socio-Ambientales. Se realiza un análisis teórico-reflexivo poniendo en el centro de la discusión los impactos ambientales que enfrenta hoy el medio rural y sus pobladores. Discute la relación Sociedad-Naturaleza, siendo la Educación Ambiental desde una mirada crítica la herramienta para pensar, potenciar y co-construir los observatorios.

PALABRAS CLAVE: educación, conflictos ambientales, observatorios.

ABSTRACT: The paper analyzes the role of the Rural Schools of Uruguay, taking as hypothesis that they are potential spaces, propitious to think about the co-constitution in them of Socio-Environmental Observatories. A theoretical-reflexive analysis is carried out, placing at the center of the discussion the environmental impacts that the rural environment and its inhabitants face today. Discusses the relationship between society and nature, being environmental education from a critical perspective the tool to think, empower and co-construct the observatories.

KEYWORDS: education, environmental conflicts, observatories

El Uruguay es “un país con el nombre de un río” dice la canción¹, pero el país también es su gente, su historia y su relación con el territorio (la Naturaleza²) y todas las concepciones/ fundamentos explicativos de todo esto, o sea, cómo los uruguayos y uruguayas cantan/cuentan su historia, explican/justifican la explotación y sus relaciones con la Naturaleza, de quiénes se benefician o perjudican con los impactos negativos de su transformación, quién vive o no la Injusticia Ambiental (IA) y social. En este sentido, es interesante reflexionar en tal perspectiva y contexto en donde incluimos a la educación y la Escuela Rural (ER). Por lo tanto cómo piensa, se relaciona e incluye a la Naturaleza en sus actividades educativas y sociales. Este último, es uno de los motivos centrales de este trabajo.

El Uruguay, desde una perspectiva física o ecológica, podría definirse su localización (territorio y su gente) en Sudamérica (superficie: 176.215 km²), fronterizo al noreste con Brasil y al oeste con Argentina. Su territorio forma parte de la Provincia Pampeana, con predominancia de un ecosistema de pastizal (Brussa & Grela, 2007), siendo geográfica y biológicamente una zona de transición entre las subregiones Brasileña y Andino Patagónica (González & Martínez-Lanfranco, 2010). Alrededor del 95% de su población de 3,5 millones vive en las ciudades, de los cuales la mitad habita la capital del país, Montevideo (INE, 2016, 2011). En relación a sus características socioeconómicas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), lo cataloga en el rango alto dado su Índice de Desarrollo Humano (IDH)³, ocupando el

puesto número 54, con un índice de 0,795 (IDH de 0 a 1; PNUD, 2016)⁴. Etnográficamente, su pueblo es de herencia predominantemente de inmigrantes europeos, españoles y portugueses, a diferencia del resto de Sudamérica, pues la influencia indígena es difícil de estimar, ya que no quedan poblaciones originarias vivas, sino descendientes y mezclas culturales (Mazz, 2018; Vidart, 2012).

La construcción histórica del país estuvo centrada en la disputa de su territorio durante los siglos XVII y XVIII entre españoles y portugueses, de lo que hoy también es parte de Argentina y Brasil. En el año 1580, con la muerte del rey de Portugal, la corona española asume la gestión del territorio sudamericano hasta 1640, momento en que los portugueses que vivían en Buenos Aires se trasladan al otro margen del Río de la Plata, fundando en 1680 Colonia de Sacramento. Desde entonces hasta 1750 por el tratado de Madrid, los dos países disputaron el control del territorio - hoy conocido como Banda Oriental del Uruguay- empezando la demarcación de las fronteras, las que serán concluidas definitivamente recién a inicio del siglo XX. En estos 200 años se disputó el dominio sobre el territorio y los pueblos que aquí vivían, además se introdujo el ganado y caballos. Las disputas siguieron hasta el año 1828 cuando Uruguay se independiza de Brasil, con la victoria de los orientales con apoyo de Argentina. Tales procesos conflictivos generaron determinada relaciones Sociedad-Naturaleza, pero también generaron especificidades en relación a ella, las que hasta caracterizan estas tierras. Como recuerdo de dicha historia, vemos hoy la concentración de su población en la capital, y

sobre toda en la zona costera, ya que era el lugar por donde llegaban los barcos desde Europa.

En relación a lo comercial, desde los años 1960-1970 el país se ha caracterizado como un territorio productor de riquezas a través de la agricultura y la ganadería. Por lo tanto, en estos 300 años lo que hoy llamamos Uruguay es el producto de fuertes transformaciones, tensiones, ecológicas y culturales, del territorio y de su gente (Cabrera Pérez, 2015). Actualmente el Uruguay es un país que produce alimentos para aproximadamente 28 millones de personas (con tan solo 3,5 millones habitantes), ya que en él habitan 10 millones de bovinos, 13 millones de ovinos, los que caracterizan su paisaje de amplias praderas.

En los últimos gobiernos, del Frente Amplio, se han desarrollado políticas progresistas, atendiendo demandas sociales y populares, pero al mismo tiempo contradictoriamente se amplió la explotación y contaminación de sus tierras y aguas, aumentando la producción de *commodities* (Santos, 2017). Al igual que en toda América Latina, ha causado en el país drásticas transformaciones en la relación con la Naturaleza, la cual viene siendo manejada empresarialmente, siendo tomada tristemente como un recurso que debe ser explotado por el bien del consumo (Svampa, 2016; Gudynas, 2011, 2015).

Las políticas que han predominado en las últimas décadas en América Latina, sea por parte de las políticas de gobiernos progresistas o neoliberales, han buscado generar superávits a partir de la exploración de productos primarios, como la minería, alimentos, energía, etc., con destino a China

como principal compradora. Así, Uruguay al igual que Argentina y Brasil, ha buscado ampliar sus productos de exportación en base a la extracción de materia prima intensificando la producción agrícola, la expansión de la frontera de cultivos forestales y el aumento de la inversión en el sector inmobiliario-turístico, previendo que para el año 2030 el 30% del país transformará sus usos de suelo (Achkar et al., 2012).

En este contexto, histórico y relacional, de la sociedad uruguaya con su territorio (la Naturaleza), donde viven actualmente en el campo cerca de 175 mil personas, es que se encuentran las ER, inmersas en el medio rural, en diversidad de territorios, desde áreas de preservación/conservación, pasando por ganadería extensiva, hasta siendo parte y bajo la propiedad de productores de monocultivos intensivos como el arroz.

En base a lo desarrollado es que nos planteamos la hipótesis de que las ER sean espacios potenciales, y potencializadores, en donde co-constituir junto a la comunidad rural Observatorios Socio-Ambientales (OSAs). La rica historia de lucha social y política de las ER en Uruguay (escuela del pueblo, espacios de encuentro) y por el trabajo educativo que ahí desarrollan las maestras (su amplia mayoría mujeres) facilitarían pensar su creación (Rothenburger, 2018). Como segunda hipótesis, consideramos que la implementación de los OSAs dependerá del tipo de territorio en que se encuentre inmersa la ER, su relación con el entorno/Naturaleza, siendo la utilidad de los OSAs sujeta a que su construcción emerja de las comunidades, partiendo de los problemas y Conflictos Ambientales (CA) que viven y rodean a las

escuelas (contaminación, distancia del centro, despoblamiento del campo, etc.).

En la primera sección se presenta una interpretación de la relación tradicional de la Sociedad con la Naturaleza, generando el marco teórico que dará lugar a la reflexión de la siguiente sección. En la segunda parte, se presentan las ER, aspectos de su especificidad y de la potencialidad del trabajo, sus vínculos en relación a la Naturaleza; y para finalizar, la mencionan las experiencias y particularidades de los OSAs como punto de partida de esta reflexión. Nuestras conclusiones buscan, por lo tanto, desarrollar la hipótesis, pero dejando abierta las posibilidades de avanzar en la reflexión desde y con las propias ER (maestras, niños/as y demás actores).

Relación Sociedad-Naturaleza y Educación Ambiental

Desde la Revolución Industrial y el surgimiento del capitalismo a partir de siglo XVIII, como modelo de estructuración socio-económica, la Naturaleza ha sido vista como una fuente de recursos - servicios ecosistémicos -, territorio a ser explotado para uso y beneficio de los humanos -, como pregón de las perspectivas tradicionales y hegemónicas en las ciencias sociales y humanas. Dicha perspectiva está justificada por el conocimiento humano hegemónico, debido a la superioridad de aquellos sobre la Naturaleza y los demás seres vivos.

En este sentido, Edgardo Lander (2000) menciona que desde la emergencia de tal sistema se viene produciendo “la naturalización de las relaciones sociales”, se ha excluido “el espacio y la naturaleza” de la caracterización de la sociedad por parte del

paradigma dominante moderno, y en la actualidad por el capitalismo neoliberal. Dicha perspectiva justifica el desarrollo sin fin, cada vez más amplio y destructivo de la Naturaleza, en busca de ganancias para pocos, lo que genera que emerjan en forma explosiva conflictos sociales y ambientales, o como llama Maristela Svampa (2012), socioambientales. La importancia que la Naturaleza y su explotación, los conflictos y los grupos sociales que se involucran en ellos (Pérez, 2019), contradictoriamente también pone a prueba el modelo dual simplificado de la relación capital/trabajo sin incluir a la Naturaleza y los demás seres vivos en las explicaciones de nuestras relaciones, que nosotros (la sociedad) establecemos con ellos (la naturaleza no humana y los demás seres vivos).

Las relaciones de las sociedades con la Naturaleza, incluido en ellas – interconectados en esa relación – las explicaciones (concepciones) de los involucrado/as y, al mismo tiempo, la disputa de las explicaciones por los diferentes grupos/sectores sociales sobre tales relaciones, y la calificación de qué es ser la Naturaleza, son fuente de litigio. Más allá del debate académico o abstracto, en el centro del conflicto está la apropiación de la riqueza producida y sobre quién caerán los impactos negativos de la transformación de la Naturaleza en el proceso de producción de riqueza. Estos conflictos devienen de la apropiación desigual del territorio, y sobre cuál será la dirección de las políticas públicas, ya sea para mantener o para transformar tal situación que llamaremos desigualdad ambiental⁵, la cual es centro de la reflexión de la EA crítica y transformadora (Foladori, 2018).

Sobre la importancia de la Naturaleza como un tercer componente en las relaciones sociales (en el conflicto entre capital y trabajo), Karl Marx en su Crítica al Programa de Gotha (1875), ya se posicionaba al enunciar que “el trabajo no es la fuente de toda riqueza. La Naturaleza es la fuente de los valores de uso (¡que son los que verdaderamente integran la riqueza material!), ni más ni menos que el trabajo, que no es más que la manifestación de una fuerza natural, de la fuerza de trabajo del hombre” (Marx, 2000, p. 8).

Si el hombre es quien modifica, hace uso, y se coloca como propietario de la Naturaleza, ya no se ve dentro o interconectado con ella sino como superior y, despreciando en el cálculo los impactos de la modificación y uso de la Naturaleza, su preocupación es el valor, la mercancía y el lucro devenido de tal proceso. Un propietario que lidera, decide qué, cómo y por qué se le asigna determinado uso a estos “bienes naturales” solo tiene la preocupación con su lucro, su ganancia, ya que ésta es la motivación de los productores en el capitalismo.

Por otro lado, no todos los hombres por medio de su trabajo son usuarios de los beneficios de la Naturaleza, dado que su explotación y valor están repartidos desigualmente en la riqueza producida por la transformación de la Naturaleza. La existencia de clases sociales, de hombres que viven a costa del trabajo de otros hombres, también refleja un “uso” de los hombres por otros hombres diferenciado, así como relaciones de poder y dominación entre ellos.

Guillermo Foladori y Javier Taks (2004), discutiendo la relación Sociedad - Naturaleza

a partir de la antropología, dicen ser necesario:

Desmitificar los prejuicios sobre la relación de las sociedades con sus ambientes naturales - conceptos tales como los mitos de la existencia de un vínculo armonioso entre sociedad y naturaleza en los tiempos preindustriales, el de la tecnología moderna como causa última de la crisis ecológica, o el del papel sacrosanto de la ciencia como guía hacia la sostenibilidad. (p. 323. traducción de los autores)

Los eventos resultantes de la acción humana sobre la Naturaleza, según Tommasino et al. (2005) en la contemporaneidad se identifican como responsables por la degradación del medio ambiente. Lo que distingue la acción del ser humano contemporáneo de los grupos primitivos, para estos autores, no es el efecto degradante sobre el medio ambiente, ni su modificación con los fines de supervivencia, sino que dichas transformaciones están mediadas por instrumentos que se acumulan a través de las generaciones. En la modernidad las transformaciones de la Naturaleza y nuestras relaciones sociales se expresan en formas (in)sustentables (Pieper & Machado, 2018). Lo que se complementa por los que Foladori y Taks (2004) describen como:

De que la naturaleza no puede ser considerada como algo externo, a la que la sociedad humana se adapta, sino en un entorno de coevolución, en el cual cada actividad humana implica la emergencia de dinámicas propias e independientes en la naturaleza externa, al mismo tiempo, tiempo en que, en un efecto boomerang, produce

impactos en la naturaleza social y en la biología de las poblaciones humanas (p. 326, traducción de los autores).

En el mismo sentido Tommasino et al. (2005) amplía la reflexión al caracterizar el actual metabolismo ser humano/naturaleza en que la utilización de instrumentos que permiten la acumulación generación tras generación generan un efecto boomerang mayor en la apropiación y el monopolio por parte de algunos sobre los demás, y en consecuencia, amplía la división en grupos y clases sociales conforme a la relación de propiedad y dominio de los medios de producción para su acumulación (Pieper & Machado, 2018).

Pensar la relación Sociedad-Naturaleza como inferior, que está ahí al servicio y la explotación de la Naturaleza, es pensar una relación de alienación de las personas con su entorno, pero también una alienación de las relaciones sociales; y alienación de las consecuencias e impactos y/o sobre quién se apropia, se benefician o no, de los procesos socio-metabólicos de dicha relación. Por lo tanto, esta forma hegemónica de relacionarnos con el entorno es en definitiva la que nos lleva a maltratar(nos), en una espiral creciente autodestructiva, ya que “la verdadera riqueza espiritual del individuo depende enteramente de la riqueza de sus relaciones reales” (Marx & Engels, 1974, p. 39) y, en las cuales se hace necesario incluir en el centro a la Naturaleza y los demás seres vivos.

Al observar nuestro vínculo y relación con la Naturaleza, más allá de los componentes ecológicos, se debe indefectiblemente considerar las relaciones sociales o la relación

de los humanos entre sí y de estos con la Naturaleza. En este sentido, Marx (1975) ya lanzaba una demanda ante la falta de contemplación de algunas relaciones por sobre otras:

Darwin nos interesó en la historia de la tecnología natural, en la formación de los órganos de las plantas y de los animales como instrumentos de producción necesarios para la vida de las plantas y de los animales. ¿No merece igual atención la historia de la formación de los órganos productivos del hombre social, que constituyen la base material de toda organización social? Y no sería más fácil reconstituirla, una vez que, como dice Vico, la historia humana se distingue de la historia natural por haber hecho una y no haber hecho la otra. (p. 425, traducción de los autores)

En este contexto, alienado, sin relaciones sociales sanas, cuidadosas de nosotras/os y mucho menos de la Naturaleza externa, es inevitable el surgimiento de conflictos, como consecuencia genera la disputa entre los humanos que se creen dueños del destino y de otros humanos, de que los bienes naturales comunes son privados y de usufructo sin fin e inagotables, y por lo tanto buscan su explotación sin fin, sin considerar las consecuencias de tales actos, ya que es sobre otros y otras que los aspectos negativos impactan. Al final ¿a qué le llamamos hoy “Naturaleza”?, ¿a esa fuente de recursos materiales?, y de riqueza, conforme califican estos; o, al contrario, es la ¿superficie de tierra que debemos conservar intocada para ser apreciada por algunos humanos? para mostrarnos como una referencia de lo que

hemos perdido y ya no podemos recuperar (Godoy, 2000).

Esta visión de mundo, la catástrofe nos dice que ya no hay regreso, que seguramente no lo hay, que solo nos queda enlentecer el desastre (Lefebvre, 2009). En esta visión de la humanidad, como asesino de la Naturaleza, se pierde la perspectiva que la destrucción también es social, lo que se ha destruido también es la forma de relacionarnos entre nosotros, y por tanto, esa forma de vernos también es autodestructiva, que debe ser discutida, interpelada, para comenzar a hablar de problemas ambientales⁶, o lo que llamaremos Conflictos Socio-Ambientales (CA).

Por esto consideramos en nuestra reflexión, la necesidad de considerar que hay una coevolución entre Sociedad-Naturaleza la cual implica que los problemas sociales también son parte del desarrollo insustentable. La situación en que vivimos hoy en Uruguay tiene que ver con cómo a lo largo de la historia los humanos que la habitaron se han relacionado con la Naturaleza, y actualmente como se distribuye esa riqueza producida, en donde la pobreza, la miseria que sufren las clases sociales más vulnerables es reflejo de dicho vínculo (Foladori & Taks, 2004). Por lo tanto, los problemas no son sólo problemas que se solucionan con tecnologías y gestión - las que son la base teórica y práctica de la EA conservadora, tradicional- sino que también son problemas sociales que deben ser igualmente estudiados e incluidos en los “modelos” interpretativos de nuestra relación con la Naturaleza.

En esta línea, además de pensar las relaciones sociales como un factor primordial

a la hora de repensar los problemas ambientales, debemos prestar atención en los “espacios o territorios” en que se enmarcan dichos problemas. Hoy en día en América Latina, donde Uruguay no escapa a esto, la mayor conflictividad por recursos naturales se da en espacios rurales, donde son extraídas las materias primas (agua, madera, minerales), los productos generados de la tierra (animales, granos, frutas, verduras) para ser utilizados en la elaboración o exportadas directamente a los países de mayor consumo (EEUU, Europa, Asia, India) (Gudynas, 2015, 2011). No es casual que Sudamérica esté siendo el centro de los CA, ya que los problemas ambientales están en correlación con la abundancia de recursos naturales de los países, lo que Auty (1993) ha llamado la “maldición de los recursos naturales” o “paradoja de la abundancia”⁷.

Por tal contexto hegemónico, capitalista y patriarcal, donde las relaciones humanas consumistas están degradando la Naturaleza – y dentro de ella a la humanidad, principalmente los/as trabajadores/as e injusticias ambientales – al convertirla en solo una fuente de recursos, de “servicios ecosistémicos” y, por lo tanto, fuente de ganancias. En este sentido, se pretende pensar a las ER como los OSAs de la crisis socio-ambiental, ya que podrían contribuir a problematizar y transformar lo que se considera en la actualidad intransformable y catastrófica.

Escuelas Rurales en Uruguay

La Educación Primaria Pública en Uruguay es administrada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como parte de la Administración Nacional de Educación Pública

(ANEP, Sistema Nacional de Educación Pública) el cual es un ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739, en el año 1985. Si bien es un ente autónomo, el Consejo Directivo Central de ANEP está integrado por cinco miembros, de los cuales tres de sus directivos son designados por el Presidente/a de la República en cada periodo, mientras que los restantes dos miembros son elegidos por el cuerpo docente del ente (Art 58, Cap. V, Ley General de Educación N° 18.437 - 2008). Por lo tanto, podemos inferir que hay una dirección desde la administración estatal sobre lo que se implementa o se propone al sistema y las escuelas.

La Ley General de Educación establece, para todos los niveles, la educación como un derecho humano, un bien público, y dentro de sus orientaciones generales define en el Capítulo I, Artículo 3º, la búsqueda del respeto al medio ambiente, el ejercicio de la ciudadanía como factor primordial para el Desarrollo Sostenible⁸:

La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.

En esta definición podemos percibir aspectos que se conjugan con las perspectivas hegemónicas desarrolladas en la parte anterior, por ejemplo cuando menciona la “búsqueda de una vida armónica” que más adelante es asociada con el “respeto al medio

ambiente”, contrastando con las políticas económicas desarrolladas en el país, incluso por parte de los gobiernos progresistas.

Particularidades de las Escuelas Rurales

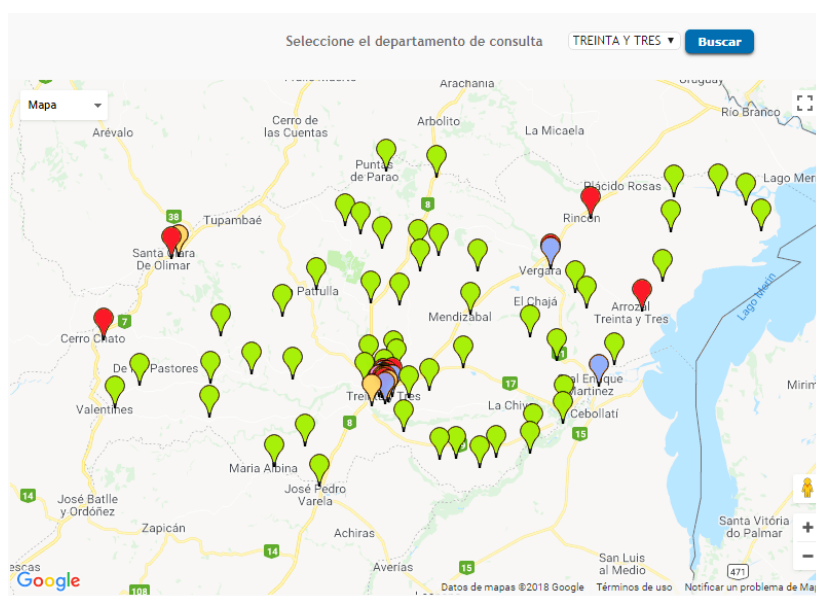
Las ER en Uruguay son todas públicas y por tanto dependen administrativamente del CEIP (ANEP) y dentro de este son parte del Departamento de Educación para el medio Rural (DER)⁹. Si bien la Ley General de Educación explicita que se debe atender particularmente la especificidad y particularidades de la educación rural¹⁰ actualmente la ER tiene el mismo Plan Curricular que las escuelas urbanas (CEIP, 2008). Dadas las claras contradicciones entre teoría y práctica, es indudable que la ER tiene características indiscutidas y evidentes, como lo son: (a) la dinámica multigrado; (b) aulas con pocos niños y (c) realizar un sistema de agrupamiento escolar donde las escuelas cercanas geográficamente trabajan en forma conjunta. Esta dinámica de trabajo se ha mantenido y resistido, a pesar del Plan único, dado el fuerte compromiso de las/los maestras/as, su tradición, didáctica y pedagogía rural (Santos, 2009, 2014). Para atender dichas particularidades es que existe el DER, del cual depende el Centro Agustín Ferreiro (CER), donde se realizan formaciones específicas para maestra/os rurales, y se han creado los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para ER (CAPDER) en los 19 departamentos del país, que apoyan en territorio a todas las ER (CEIP, 2019)¹¹.

En relación al alcance de la educación rural el Artículo 34 de la Ley General de Educación indica que “La educación formal en el medio rural tendrá por objetivo asegurar, como mínimo, la educación obligatoria de las

personas, teniendo en cuenta las especificidades del medio en que se desarrolla”. La educación primaria, por medio de las ER, alcanza todos los rincones del país. Si bien viene disminuyendo la cantidad de ER, para el año 2017 existían en Uruguay 1078 ER (Portal MEP, 2019), en su mayoría con muy pocos niños, entre 4 a 10 niños, una

maestra directora y una auxiliar que se encarga de la alimentación y limpieza de la escuela. En la Figura 1 se muestra, como ejemplo de este alcance territorial de las ER, la distribución de ER en el departamento de Treinta y Tres (este del país), evidenciando su amplio alcance (CEIP, 2017).

Figura 1. Distribución de las Escuelas Rurales (globos verdes) en el Departamento de Treinta y Tres (Uruguay)



Fuente: <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/consultageografica>

Históricamente las ER en Uruguay fueron – y podríamos decir que para muchas zonas aún lo son – la única institución pública, representando al Estado en el medio rural, cargadas de un gran simbolismo para la mayoría de los habitantes de la zona. En este sentido, es un espacio de encuentro donde de forma espontánea se da el intercambio de información y encuentro entre los vecinas/os, siendo un espacio valorado y cuidado por ellos, así como para hacer llegar información,

desde y hacia la capital del país por medio de los/as maestras/os (Santos, 2014). Si bien las ER vienen disminuyendo, dado el desdoblamiento del campo, hay una fuerte política de mantenerlas abiertas a pesar de contar con muy pocos niños - en muchos casos solo un niño/a- ya que se considera que una escuela abierta posibilita que otra familia se instale en la zona, de no existir o estar cerrada, es poco probable que la familia se establezca ahí (Santos, 2009, 2014).

Además de los factores territoriales, que hacen únicas a las ER, existe una rica historia, que hasta hoy permanece, que habla de un fuerte legado de lucha, identidad y compromiso de las y los maestros/as rural con su entorno, el medio rural. Grandes ejemplos son el maestro Julio Castro¹², quien denominaba a la ER como “la casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo”, y el maestro Miguel Soler, quien resalta que la ER “ayuda a vivir mejor”, proporcionándoles así a la escuela un rol educativo y pero también un fuerte rol social. También dejaron en claro que “la escuela sola no puede”, asumiendo dicho rol sin olvidar que existen límites de la propia institución (Santos, 2014). El maestro Cono Perdigón de Sarandí Grande (Florida) describe que, si bien actualmente las ER “deberían ser un símbolo de desarrollo y transmisoras de conocimientos sobre producción familiar y protección de la biodiversidad, cada vez se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad y desamparo” (Capelli, 2009).

Un trabajo reciente de Rothenburger (2018) vuelve a colocar la impronta territorial que tienen las maestras rurales, planteando que “si las ER rurales participan de las tensiones entre lo local y lo global, ¿será su papel ser una forma de resistencia a la educación homogénea que se ofrece? ¿En qué medida, y con qué objetivos, podría ser el papel del profesor rural participar en la preparación del futuro del territorio?”, algo que también nos planteamos en la participación de las maestras en la creación de los OSAs.

En los últimos años un factor crucial en Uruguay en relación a Políticas Públicas que han impactado directa y positivamente en las ER, es la implementación del Plan Ceibal¹³, el

que brinda a cada niña/o que asiste a la escuela pública una notebook para su uso personal. Este Plan ha generado en muchas escuelas la llegada de la luz, para poder establecer la conexión a internet, y en consecuencia garantizar la conectividad del medio rural con las redes sociales y todo lo que implica un acceso libre a internet (Martínez et al., 2009). Si bien el Plan no está pensado para trabajar sobre EA específicamente, sí contiene, más allá de lo que implica el estar conectados a internet, muchos materiales didácticos (juegos, comics, libros, videos, etc.) que promueven la participación y el espíritu crítico de los niños y maestras con su ambiente. La implementación de estas políticas públicas es uno de los factores a favor para poder pensar en la creación de OSAs en las ER, democratizando el acceso a la información, así como para difundir y divulgar sus actividades.

La Naturaleza en la Escuela Rural

Al analizar los contenidos del Plan de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008), en el Área del Conocimiento de la Naturaleza, la Ciencia es la principal involucrada en definir qué es la Naturaleza, de hecho se abordan las “Ciencias de la Naturaleza”. Se incorpora en la reflexión quiénes y cómo se piensa dicha ciencia, incluyendo las subjetividades y construcciones humanas en esta:

Las Ciencias de la Naturaleza, tiene como objeto de estudio los fenómenos que ocurren en la naturaleza, su evolución, procesos e interacciones (...) Este criterio le permite nombrar un conjunto de cosas que son “por naturaleza”: los animales, las plantas y los cuerpos simples de donde todo procede distinguiéndolas de lo que es producido por la

tékhnē, el arte, que también es principio productivo. Un hito fundamental del significado del concepto ocurre en el siglo XIX, cuando la teoría de la evolución replantea la idea de naturaleza en la que definitivamente se incorpora al Hombre, cuyo origen se explica por iguales mecanismos biológicos que el resto de los organismos, como resultado de la selección y adaptación natural de las especies: el hombre es parte del mundo natural (...)

La ciencia es un proceso colectivo que implica producción y construcción de realidades; forma, construye y reconstruye las realidades. La actividad científica se desarrolla sobre sistemas de valores que generan códigos y jerarquías éticas. De lo que se desprende una relación entre ideología y ciencia. (ANEP, 2008 p. 82)

En esta cita se deja abierta la discusión sobre las definiciones de Naturaleza, las que podrán ser permeadas por quienes estén trabajando temáticas referidas a la Naturaleza, así como de la ideología asociada a ese saber científico. Por ende, los contenidos en el aula, así como los propios saberes de los niños en relación a su entorno. Es necesario relacionar esta definición a la historia sociocultural del Uruguay, donde claramente el saber está colocado en la ciencia, nada se habla de otros saberes, ya sea de los pueblos originarios, inmigrantes, gauchos o populares.

Si nos detenemos en la descripción del objetivo de los contenidos de estudio sobre Ciencias Naturales en el Plan de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008), nuestra conclusión podría ser otra:

Objeto de estudio los fenómenos que ocurren en la naturaleza, su evolución, procesos e interacciones. Etimológicamente naturaleza

proviene del latín natura: el hecho de nacer, la construcción de algo, y de nazcor: nacer, originarse; y del griego physis: nacer, originarse, surgir. En sus dos acepciones básicas naturaleza es el conjunto de las cosas que constituyen el Universo o la esencia de una cosa que, a modo de principio activo, hace que esta manifieste un determinado conjunto de propiedades características. Aristóteles presenta la primera definición formal de naturaleza como la “sustancia que posee en sí misma el principio del movimiento. (p. 82)

De aquí podría inferirse que la búsqueda del saber es la exploración científica de la naturaleza, “estudia los fenómenos, su evolución, procesos e interacciones”, “a modo de principio activo”, buscando como en un experimento su indagación, que se encuentra afuera, para así comprender la Naturaleza. Desde nuestra perspectiva es necesario una Educación/EA donde se incluya una visión crítica de la Naturaleza, coincidiendo con lo manifestado en el Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA, 2014)¹⁴ que si bien nace como una necesidad de problematizar la Naturaleza, aún no logra aterrizar en el aula. Sería interesante integrar al humano como un sujeto político, transformador, crítico que no solo es parte de la Naturaleza, sino que también es parte del Universo, así como en lo místico que tiene lo intangible, lo imponderable, repensando en el acto educativo que somos, los humanos, los que podríamos ser el agente activo de su transformación o de destrucción.

En el campo de la educación no se pueden negar las relaciones del poder que se ejercen a través de las perspectivas o paradigmas que guían u orientan las acciones educativas ejercidas en el campo, y a

propósito de cómo ellas nos van constituyendo paulatinamente como sujetos, o al contrario como meros coadyuvantes del hacer educativo. En este caso, plantear a las/os niñas/os el saber cómo “verdades instituidas” - científicamente comprobadas -, quedando directa o indirectamente en estrecha relación con los intereses de quienes tienen el poder a lo largo de la historia (por medio del estado-nación, iglesia, medios de comunicación, empresas y haciendas).

En el caso de la educación, la coerción y el consenso del sujeto se realiza, como llamó Freire, a través de una educación bancaria, sin comunicación, antidialógica por esencia, donde el docente transmite las pautas y saberes que los técnicos del sistema educativo han elaborado con esa finalidad (Tani et al., 2004b). Los liberales se ocupan de la educación por entender que ella produciría el ciudadano republicano para el sistema en emergencia después de las revoluciones francesa (siglo XIX); así como de capacitarlos para efectuar - hacer o realizar lo que se expresa - mejores elecciones con la ampliación de los movimientos cartistas en Inglaterra y después a otros países de Europa. En este sentido, una persona sería libre de elegir cualquier forma de vida, siempre y cuando, no viole los principios de justicia, de propiedad o de libertad de mercado, cuya aceptación es esencial para asegurar la estabilidad social.

Por lo tanto, desde nuestra concepción y perspectiva en relación a la Naturaleza y a los demás seres vivos se contrapone a la explotación y la injusticia/desigualdad que presentamos anteriormente en esta reflexión, se hace necesario, también pensar y desarrollar otro tipo de educación. Por

ejemplo, al considerar la escuela como el lugar público de los saberes y de los conocimientos, donde su enseñanza se hace práctica social, normalizadora y donde el aprendizaje es tiempo de producción de sentidos, diferenciados y comunicados (Cullen, 1997). La escuela sería entonces un lugar donde se produciría un sentido diferenciado, divergentes, diferentes, coincidiendo con la perspectiva de José Luis Rebellato (Tani et al., 2004a) donde una Educación Popular, es una educación y una ética para la liberación, donde se concibe a la cultura como un complejo de instituciones, tecnologías, prácticas y manifestaciones, un lugar de lucha contra el poder y un medio para la autonomía.

En este sentido, lo mencionado anteriormente debe ser necesariamente considerado cuando pensamos las ER de Uruguay, no solo porque son un lugar emblemático de enseñanza y aprendizaje pública, sino porque representan un punto de encuentro para toda la comunidad, donde los padres, madres, niña/os y maestras se acercan, compartiendo en ella festejos, problemáticas, saberes y vivencias cotidianas mucho más allá de lo que involucra el aprendizaje en el aula. En muchos casos la planificación anual de las ER en Uruguay prevé el trabajo conjunto con las demás escuelas de la zona, en los denominados “agrupamientos”¹⁵, con encuentros periódicos, potenciando aún más la proximidad entre los pobladores.

Siguiendo esta reflexión, por un lado tenemos una ER normalizada, que tiene un Plan Curricular único con contenidos específicos, que estaría en esta tensa bifurcación entre un saber y hacer colonizado,

por un lado mandatadas desde arriba por la administración central y la sociedad capitalista neoliberal hegemónica (aún más marcado en el campo); y por otro lado - quizás - de las prácticas emergentes, subversivas, contra-hegemónicas que se desarrollan en el local, desde y a partir de los problemas, angustias y conflictos que vive y lucha cotidianamente la gente. Profundizando en esto, es un secreto a voces que las ER viven un “currículum oculto” que hacen a su entorno y sus problemáticas cotidianas sean re-producidas de forma no explícita; y también su fuerte compromiso social con el medio rural y su cercanía con el territorio, así como las estructuras de sostén (CAF y CAPDER) las hacen un actor indispensable y necesario en el territorio, en el marco de cualquier estudio del vínculo de las ER y el medio natural.

Siendo así, apoyándonos en Franco y Loureiro (2012), es que pensamos nuestros OSAs en las ER:

... su perspectiva educativa tiene como dirección la intencionalidad de superar la conciencia inmediata de la realidad, como eje conductor de ese quehacer la centralidad de las categorías trabajo, diálogo y praxis (criterio de verdad y origen del conocimiento), y como finalidad la búsqueda de la supresión de las determinaciones materiales presentes en las relaciones de expropiación y opresión inherentes al modo de producción capitalista y sus mecanismos de reproducción material y simbólica. (p. 13, traducción de los autores)

Junto con Rebellato (Tani et al, 2004a) deberemos pensar la ética, política y educación en tres dimensiones fundamentales de los procesos de construcción social del poder (y agregaremos del saber): la educación

en política que elabora conflictos mediante una opción ética; política porque promueve un análisis grupal de la alienación; ética porque propone valores solidarios susceptibles de concretarse mediante procesos dialógicos de aprendizaje y desaprendizaje colectivo. Expresando el autor, que esto fomenta la capacidad de superar la comunicación monológica autoritaria, pasando a un aprendizaje dialógico que habilita el contacto con la multiplicidad de redes de participación y organización social.

En este sentido, pensar la acción-reflexión crítica - educativa - que hace una praxis política de investigación-acción participativa donde se constituye el medio de conocimiento e intervención en la realidad (Tani et al., 2004b), y no para tener a los estudiantes como receptáculo del saber del maestro/a. En Freire según Rebellato, la reinención del poder pasa por la reinversión de la producción, de la educación, del lenguaje y de la cultura. Se trata de transformar la sociedad a partir de sus propias bases. El poder¹⁶ debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada uno de los espacios sociales y educativos.

Finalmente, coincidimos con Rebellato, donde indica que:

Esto implica conforme Capra, un nuevo paradigma que conlleva una visión holística de la vida. Se trata de un todo integrado, con interdependencia entre los fenómenos, inserto en los procesos de la naturaleza (ecología). Los sujetos no forman parte de una organización sistémica jerárquica, sino que participan en la creación de redes. En este paradigma la vida se aprehende en términos de tensión entre estabilidad, contingencia y transformación. (Rebellato, 1998a, p. 32 citado por Tani et al., 2004b)

Observatorios Socio-Ambientales (OSAs)

Son innumerables los Observatorios de Conflictos Ambientales, socio-ambientales, urbanos, etc., que se han constituido en las últimas décadas en América Latina¹⁷. En Uruguay también existen OSAs con temáticas particulares, surgidos a partir de colectivos sociales (ej: Observatorio Minero del Uruguay¹⁸) o institucionales (ej: Observatorio Ambiental Nacional¹⁹). En la zona Este del país, con apoyo del Observatorio del Extremo Sur del Brasil está emergiendo un Observatorio colectivo, integrado por grupos sociales de la zona e investigadores de la Universidad de la República (Udelar) - CURE Rocha a partir del estudio de problemas y CA, entendidos como:

Los conflictos ambientales son aquellos que envuelven grupos sociales con diferentes visiones de apropiación, uso y significado del territorio, originándose cuando al menos uno de los dos grupos tiene continuidad en la forma social de apropiación de medio en que desarrollan, amenazados por impactos indeseables – transmitidos por el suelo, agua u otros sistemas vivos - resultantes del ejercicio de las prácticas de los otros grupos sociales. (Acseirad, 2004, p. 26, traducción de los autores)

Los OSAs tenían como uno de sus principales propósitos ser un espacio de encuentro, diálogo y/o debate entre los diferentes actores involucrados e interesados en la temática del Observatorio. Así también el espacio para que se dé la reflexión sobre los temas ambientales o la Naturaleza, los conflictos o problemas ambientales, vinculando en ellos la relación Sociedad-

Naturaleza, así como la emergencia de los CA:

Surgen de diferentes prácticas de apropiación técnicas, sociales y culturales del mundo material y la base cognitiva de los discursos y las acciones de los individuos involucrados en ellos, establecido de acuerdo con sus puntos de vista sobre el uso del espacio. Los conflictos se materializan cuando estas concepciones del espacio se transfieren al espacio vivido. (Zhourri y Laschefski, 2010, p. 17, traducción de los autores)

En tales observatorios el interés es de acompañamiento y/o asesoría junto a los grupos perjudicados/as (injusticiados/as, que sufren los impactos negativos de las actividades económicas y/o emprendimientos), siendo su foco de acción e investigación los conflictos relacionados a sus territorios y la Naturaleza. En Uruguay existe el antecedente específico de OSAs en ER, en el marco de un proyecto de Extensión de la Udelar titulado “Observatorios socio-ambientales: una herramienta de educación ambiental en escuelas rurales”²⁰, donde los OSAs se definían de la siguiente forma:

La propuesta didáctica de construir observatorios socio-ambientales en escuelas rurales, es en sí una herramienta de investigación y análisis de cambios ambientales que se dan en los territorios donde vivimos. Nos permite estar atentos, visualizar cambios y analizar qué cambió y en qué magnitud (con qué gravedad), en el entendido que todos tenemos saberes y capacidades de investigar y generar conocimiento, desmitificando que los sectores académicos y técnicos son los únicos capaces de hacerlo. Al mismo tiempo se promueve, no solo el análisis profundo del territorio, sino

también la acción (qué hago para modificar lo que me/nos afecta negativamente). Se busca generar la pregunta: ¿Qué podemos hacer como personas individualmente, y/o colectivos para revertir o cambiar una situación que identificamos como problemática? (EFI, 2014, p. 49, traducción de los autores)

Cabe aclarar que los vecinos y las escuelas cercanas al basurero ya se habían movilizado el año anterior reclamando para que el municipio actuará en el manejo del vertedero²¹, desde ese movimiento social, que podríamos pensar fue la manifestación de un CA, y a partir de este nace el proyecto Extensión-Udelar. Por lo tanto, estudiar los OSAs y su funcionamiento, donde se desarrolló, qué fines tiene y su experiencia de trabajo, contribuyen a esta investigación para verificar si en las ER tienen la potencialidad de transformarse, o crear espacios de observación de la Naturaleza, desde y a partir de su problemas y CA.

Como mencionamos, las ER se encuentran enclavadas en diversidad de territorios, por lo que debemos considerar que las escuelas se localizan en espacios conflictivos, sin excepción, donde existen personas que se están beneficiando y otras que están siendo perjudicados por las actividades económicas que se desarrollan en su entorno. Para nosotros los conflictos y problemas son indicadores, coincidiendo con Henri Ascelrad (2004), de desencuentro entre intereses en y sobre el territorio, de la apropiación de sus frutos o sobre quien recaen los impactos negativos, por lo tanto, brinda una oportunidad para la lucha por la mejora de las condiciones de vida de las personas implicadas en el conflicto, y principalmente, de los más vulnerables,

injusticiados (Machado, 2018; Machado & Morales, 2016).

Agregamos otro enfoque constructivo, y por qué no didáctico, de los CA según Santos (1996):

Ante todo, para vulnerabilidad y desestabilizar los modelos epistemológicos dominantes y para mirar el pasado a través del sufrimiento humano que, por su vía y por iniciativa humana a ellos referida, fue indisculpablemente causada (...) Un relacionamiento más igualitario, más justa que nos haga aprender el mundo de modo diferente, emancipatorio y multicultural. Será este el criterio último entre el buen y el mal aprendizaje. (p. 33, traducción de los autores)

Regresando a Rebellato, quien nos dice que todo ejercicio de poder institucional reproduce un proceso de conflictos, se hace necesario pensar en una *pedagogía del conflicto* (Santos, 1996), contradicciones sistémicas reproducida en las prácticas discursivas. Abordado desde varias disciplinas, permite comprender que el conflicto es un hecho estructural. Los sujetos expresan las contradicciones del sistema, en el lenguaje, las representaciones y las relaciones de poder, mediante síntomas de conflicto que están latente, a punto de estallar.

Los sistemas educativos administran la producción de subjetividades e identidades regulando el conflicto interno mediante el consenso y la coerción como reflejo de las prácticas políticas del Estado que se encarga, mediante la legislación tradicional y los actos administrativos, de regular el protagonismo de los jóvenes cuyas acciones, que, aunque parezcan pequeñas, tienen incidencia en la transformación de la realidad (Tani et al.,

2004b). En este sentido, tales perspectivas sobre los conflictos y las posibilidades que estos abren, podrán ser aprovechadas para pensar la construcción de los OSAs en las ER del Uruguay en este marco conceptual.

OSAs y Escuelas Rurales en Uruguay: reflexión sobre experiencias

En base a todo lo planteado, pensamos que los OSAs en las ER y si los mismos podrán ser un espacio de encuentro en un territorio extenso, donde concurren los hijo/as de todos los pobladores-trabajadores de la zona, donde se pierde el aislamiento generado por la distancia entre vecinos, es nuestro dilema de investigación.

En Argentina existen dos trabajos de EA realizados con ER Áreas Protegidas (AP)²², uno realizado en las AP de la Provincia de Buenos Aires²³, donde se buscó “problematizar e historizar las realidades ambientales en el contexto escolar, planteados como problemas concretos y ambientales relevantes, y brindar estrategias y herramientas didácticas a los docentes para el trabajo en el proyectos educativos institucionales en estrecha relación con los ambientes cercanos” (Moral & Rossi, 2012, p. 35). En sus reflexiones finales plantean que la EA, y las formaciones que realizaron, deben generar procesos transformadores que “contribuyan a la formación de ciudadanos críticos” (Del Moral & Rossi, 2012).

La otra experiencia más específica y puntual, fue realizada en una ER en el Parque Nacional Lanin (Patagonia), donde se buscó “concientizar a los niños de la importancia en la conservación del bosque como parte del ambiente y fuente de recursos; revalorizar el enfoque ecológico para el uso de los recursos

naturales y culturales, tanto en el turismo-recreativo como en los emprendimientos productivos; recuperar la identidad local en el manejo de los recursos naturales” (Martínez Fernández, 2014, p 5).

Si bien el proyecto abarcó niños, maestros, alumnos y pobladores, explicitan que son los niños los más receptivos a los cambios. En este trabajo la creación del AP en 1973 generó conflictos con la comunidad indígena²⁴, ya que se les limitó la posibilidad de pastorear su ganado y de recolectar madera y caña en el área, generando como alternativa - no como opción - económica el ecoturismo (Martínez Fernández, 2014). En este trabajo ¿se podría decir que al “buscar concientizar” los niños, cabiendo la posibilidad de imponer las perspectivas de los educadores ambientales sobre ellos, y de esta forma imposibilitando que ellos fueran los sujetos de su propio proceso educativo? De ser esta respuesta afirmativa, estaríamos más cerca de una ética y política de una experiencia de EA tradicional y conservadora.

En Uruguay existió, como mencionamos el antecedente de OSAs en ER, el que inspiró este texto en gran medida (EFI, 2014). Este proyecto nace y se gesta a partir de una demanda de los pobladores, que se vieron perjudicados y no escuchados por las instituciones que deberían ser quienes controlen el impacto ambiental generado por el basurero. Por esto no es casual que Extensión-Udelar tome el tema como un proyecto pertinente a desarrollar junto a la ER y la comunidad, creando un Espacio de Formación Integral (EFI), inter-transdisciplinar con docentes y estudiantes de variadas carreras universitarias²⁵.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que también existe la contra estrategia “educativa” en el medio rural uruguayo, donde es habitual que las empresas generen sus propias propuestas de EA en las ER para prever, inhibir o “silenciar” la aparición de CA, ya que es ahí donde están los hijos/as de los/las trabajadores/as afectados/a²⁶, incluso son en muchos casos los dueños del local y el terreno donde está instalada las ER. Esto se enmarca en un marketing o responsabilidad empresarial, que pretende generar una buena imagen, y una suerte de “deuda” de las ER con la empresa, para así disminuir y aplacar las consecuencias de sus propias acciones, evitando en muchos casos que emerjan nuevos CA.

Aquí es donde se hace explícito el impacto desigual de los proyectos en relación con el uso y vínculo con la Naturaleza, uso de la tierra, por esto pensamos que la academia junto con los propios involucrados e impactados, deben ser partícipes y producir en conjunto una EA crítica y transformadora (Loureiro, 2004, Loureiro & Layrargues, 2013, Layrargues & Ferreira da Costa Lima, 2014). Una comunidad alerta a las manipulaciones empresariales, a las amenazas que se presentan en la comunidad, vulnerándolas y generando Injusticias Ambientales²⁷ (Ascelrad et al, 2008).

A modo de síntesis

El Uruguay, el que no escapa a la realidad política y socio-económica que está viviendo América Latina, donde su economía está basada en la venta de productos primarios, en la extracción de recursos naturales, ha generado gran conflictividad en el territorio y

por ende disputas de intereses por los recursos.

En base a todo esto, en la línea de pensamiento de Ascelrad (2004) y Zhouri y Laschefski (2010) entendiendo a los CA como una ruptura epistemológica, siendo su expresión, una oportunidad de construir en los OSAs una pedagogía de los conflictos (Santos, 1996) donde los/las vulnerados/as busquen mejores condiciones de vida y así disminuir la desigualdad, en pro de la Justicia Ambiental (Layrargues & Puggian, 2016).

Además, se hace necesario contemplar las múltiples ruralidades (Piñeiro & Cardeillac, 2014), donde se explicitan diferentes y diversas realidades, así como de definiciones de Naturaleza aparentemente contrapuestas, antagónicas. En este marco los habitantes deben construir otras realidades, donde sus voces sean oídas y tengan influencia en las Políticas Públicas que se generen, o por el contrario que los afectarán. Que por el contrario sean la Políticas Públicas nacidas desde y para las comunidades más vulnerables.

Por lo tanto, considerar el contexto de las ER en el territorio medio rural, las acciones de los OSAs y CA ya existentes, este trabajo aporta una nueva propuesta para Uruguay, analizando las posibilidades y el potencial de esta relación, en el sentido de verificar la pertinencia de que las ER se transformen en un espacio propicio para la construcción de OSAs que acompañen y mapean los CA de la zona de influencia de la escuela.

Pensar los OSAs en las ER, basados en una EA crítica y transformadora, conectados al mundo a través de internet, donde se puede acceder a los recursos, manifestarse, agruparse y reclamar por sus derechos, en un

mundo cada vez más conectado, pero también más desigual, más injusto. En este sentido, podríamos pensar en generar nuevos espacios de reflexión, subjetividades, relaciones de poder, sobre temas ambientales y la manifestación de CA latentes y activos en las ER del Uruguay por medio de los OSAs.

Notas:

* Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Doctorado de la primera autora, junto a sus tutores, en el Programa de Posgrados en Educación Ambiental, Universidad Federal de Río Grande (PPGEA-FURG), Brasil.

¹ Jorge Drexler, "Un país con el nombre de un río" álbum Sea, 2001, Warner Music Spain, S.A. Grandes Exitos. EMI Odeon.

² "NATURE tal vez sea la palabra más compleja de la lengua. Es relativamente fácil distinguir tres campos de significado: 1) la calidad y el carácter esenciales de algo; 2) la fuerza inherente que dirige el mundo o los seres humanos, o ambos; 3) el propio mundo material, incluidos o excluidos los seres humanos [...]. La expresión latina relevante para los sentidos desarrollados es *natura rerum* (naturaleza de las cosas), que ya en algunos usos latinos fue abreviada para *natura* (la constitución del mundo). (Williams, 2007).

³ "El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un índice compuesto que se centra en tres dimensiones básicas del desarrollo humano. La esperanza de vida al nacer refleja la capacidad de llevar una vida larga y saludable. Los años promedio de escolaridad y los años esperados de escolaridad reflejan la capacidad de adquirir conocimientos. Y el ingreso nacional bruto per cápita refleja la capacidad de lograr un nivel de vida decente." (PNUD, 2016)

⁴ Tal clasificación no diferencia en el interior de estos números - en este país como en el resto de los países catalogados - que muchos uruguayos están por debajo de 0,795, mientras

que otros están muy por encima, ya que la riqueza, el trabajo, la salud y el acceso a la educación, no es efectiva de igual forma, ni con la misma calidad y condiciones en el interior de estos números.

⁵ Para una discusión más completa ver Machado, Carlos RS. *Las implicaciones de los conflictos socioambientales para las ciencias sociales*, en. Ética, direito socioambiental e democracia [recurso eletrônico] / org. Aloisio Ruscheinsky, Cleide Calgaro, Thadeu Weber. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2018.

⁶ "Los problemas ambientales surgen, en cualquier caso, de una contradicción entre el ritmo de los ciclos biogeoquímicos, y el ritmo de los ciclos de producción humana, para un nivel determinado de desarrollo de las fuerzas productivas" (Tommasino et al., 2001).

⁷ Fuente "maldición de los recursos naturales" fue utilizado por primera vez por el economista británico Richard M. Auty en 1993.

⁸ Los autores enmarcan la discusión teórica del término "Desarrollo Sustentable" planteado por Guimarães (2002)

⁹ Fuente: Depto de Educación Rural - CEIP: <http://www.ceip.edu.uy/departamentos/rural>

¹⁰ Ley General de Educación (Nº 18.437 - 2008) Capítulo II - LA EDUCACIÓN FORMAL, Artículo 33. (De las modalidades de la educación formal).- La educación formal *contemplará aquellas particularidades*, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá *especial consideración a la educación en el medio rural*, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

¹¹ Fuente: CAPDER <http://www.ceip.edu.uy/capder-rural>

¹² El maestro y periodista Julio Castro (1908) fue una referencia de la lucha, reivindicación y resistencia de los/las maestros/as rurales. Fue el primer detenido y desaparecido por la dictadura cívico-militar (1977), emblema de la lucha por los Derechos Humanos, sus restos fueron hallados en el Batallón 14 (Toledo) en el año 2011.

¹³ En diciembre del año 2006, el presidente Tabaré Vázquez anunció que se pondría en marcha el Plan Ceibal y que, con él, cada alumno y cada maestro de las escuelas públicas de todo el país recibirían de forma gratuita una computadora portátil. El Plan es desarrollado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU). Actualmente el Plan abarca la educación pública a nivel de primaria y secundaria. Fuente: <http://www.ceibal.edu.uy/>

¹⁴ “la EA es una herramienta pedagógica, ética y política orientada a la construcción de valores, conocimientos y actitudes que posibiliten transitar hacia un desarrollo sustentable y una mejor calidad de vida basados en la equidad y la justicia social y el respeto por la diversidad biológica y cultural. La EA impulsa la construcción de un saber ambiental que rescate, construya y proponga modos apropiados de relación entre la sociedad y la naturaleza contextualizados en cada territorio desde una perspectiva que va desde lo local hasta lo global en uno y otro sentido. La EA propende a la participación ciudadana activa, responsable y consciente en la toma de decisiones y la gestión de su ambiente valorizando la dignidad y la identidad individual y colectiva. La EA integra una conjugación de saberes, conocimientos y destrezas diversas, académicas y populares (...). En síntesis, 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 de acciones tendientes a un desarrollo socialmente equitativo, solidario y equilibrado entre las necesidades humanas y el cuidado del ambiente (...). Por sus características, se trata de un proceso de formación continua que involucra a todos los actores sociales y tiene lugar en ámbitos formales y no formales. 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.” (PLANEA, 2014).

¹⁵ “Es una célula básica de organización educativa a nivel zonal que consiste en conformar grupos de trabajo de docentes y profesionales de la educación de varias escuelas y/o establecimientos educativos en una zona rural, con facilidades de comunicación entre ellos, para desarrollar actividades de actualización y programación en la modalidad de maestro a maestro, contrarrestando el aislamiento y revalorizando la ayuda mutua. Walther Gándara.” (DEGO, 2012).

¹⁶ El docente tradicionalmente reproduce una microfísica del poder-saber mediante la cual transmite conocimientos, técnicas y metodologías. Rebellato afirma “la modalidad de enfrentar o de evitar el conflicto, estructura la conciencia del sujeto, la negación del conflicto conforma una estructura de conciencia que sirve de amortiguador ante conflictos futuros, es una estructura defensiva que neutraliza las manifestaciones del conflicto. Como contrapartida, esta formación reactiva inhibe en el sujeto sus potencialidades de cambio”.

¹⁷ Cada observatorio surge y tiene una particularidad de acción y de vinculación con los

movimientos sociales, los conflictos y problemas ambientales. Por ejemplo, el Observatorio del Extremo Sur del Brasil, comenzó su acción a partir de la Universidad Federal de Rio Grande (RG-Brasil), mapeando conflictos y problemas ambientales en la prensa. Hoy en día, después de 5 años de trabajo, se ha ampliado su relación con los colectivos, grupos, y movimientos sociales; y la relación en tesis de grado, maestría y doctorado sobre el tema y su vínculo con la EA; el observatorio de Río de Janeiro, surgió a partir del mapeo de los conflictos ambientales de la Bahía de Guanabara siguiendo la demanda de los movimientos sociales y políticos junto a la Universidad

Fuente:

<http://www.observaconfitos.ippur.ufrj.br/extremosul/ajax/indexajax2.asp>.

¹⁸ Observatorio Minero del Uruguay:
<http://www.observatorio-minero-del-uruguay.com/>

¹⁹ Observatorio Ambiental Nacional:
<https://www.dinama.gub.uy/oan/>

²⁰ El trabajo se desarrolló en la localidad Empalme Olmos, del Departamento de Canelones, en la zona “Cruz de los caminos”, en las inmediaciones de la Rutas 7, 82 y 86. Participaron del Proyecto las ER N° 23, 86, 158 y 209. La mayoría de las familias de los niños y niñas que concurren a estas escuelas son propietarias de las tierras que producen y viven en la zona, lo cual muestra la estabilidad de la población escolar, excepto la escuela N° 23 donde el 40% del alumnado procede de los alrededores de Empalme Olmos.
<http://www.reduambiental.edu.uy/wp-content/uploads/2014/12/OBSERVATORIOS-LIBRO-web.pdf>

²¹ Noticias vinculadas al tema en el año 2010: “Tractoreada contra el basurero de Empalme Olmos: En la tarde del viernes 14 del corriente vecinos de Empalme Olmos, Cañada Grande, Salinas y Pando marcharon en forma de protesta y reclamos por el vertedero de Cañada Ferreira. Gran cantidad de maquinaria agrícola ingresó por la Avenida Artigas de Pando, congregándose

en la Plaza Constitución donde se procedió a leer la proclama; Neber Alonso hizo uso de la palabra: «... Sr. Carámbula – intendente de Canelones de la época, hasta la fecha - se apela a su hombría de bien, a la alta jerarquía de su cargo y la voluntad política para poner fin y freno al vertido indiscriminado de camiones que a toda hora y todos los días vierten, no existe plan de manejo operativo, no hay custodia, no se controla nada, ni a nadie, es falso que las condiciones de manejo son óptimas no se cumple con las recomendaciones internacionales de organismos especializados que reglamentan los residuos en el mundo”. Fuente:

<http://www.diariotiempo.com.uy/?controlador=noticia&accion=ver¬icia=1384>; “En la tarde del domingo entre las 15:30 y las 18.30 decenas de personas con camiones, tractores, y distintos vehículos bloquearon el tránsito sobre ruta 8, a la entrada de Empalme Olmos. Entregaron volantes con sus reivindicaciones a los conductores de los vehículos que debían detener su marcha en cada uno de los cortes. “Queremos seguir siendo productores de alimentos” señala parte del texto del volante. Productores agrícolas, trabajadores rurales, amas de casa, docentes, trabajadores industriales participaron en la movilización. Nos escuchan, pero me da la impresión que no consideran cambiar esta situación, señaló José Luis, técnico electricista, oriundo y vecino de Empalme Olmos. Además, uno va recabando información y puede ver que esto no es solamente tirar la basura de todo Canelones, sino que podía llegar a ser el basurero de toda el área metropolitana lo que causaría un perjuicio más grave aún del que ya causa, sostuvo el técnico electricista”. Fuente:
<http://comentarios.forosactivos.com/t2663-no-al-mega-basurero-en-canada-grande>.

²² Tomamos el ejemplo de las AP como explicitaciones de Naturaleza, recortada, aislada de lo humana, y definida por leyes que las demarcan.

²³ En el proyecto trabajaron con escuelas de 8 AP de la Provincia de Buenos Aires, realizando una capacitación titulada “La Educación Ambiental, un vínculo entre la escuela y las Reservas Naturales de la Provincia de Bs. As.”, dirigida a directores/as (Del Moral & Rossi, 2012).

²⁴ Los niños que asistían a la ER n° 155 del parque Pil Pil (Parque Nacional Lanín) pertenecían a una comunidad ancestral Mapuche Curruhuinca.

²⁵ “Hacia una red de observatorios socio-ambientales en escuelas rurales”. Noticia en Portal de la Udelar. Fuente: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/29499>. Último acceso: 02/03/2019.

²⁶ Un ejemplo claro de esto en Uruguay es la empresa Forestal Oriental – UPM – donde presenta en su web un “Compromiso con las comunidades donde operamos: Apostamos a la interacción continua con la sociedad y las comunidades vecinas, para lo cual implementamos, a lo largo de todo el año, actividades educativas, recreativas y solidarias, apostando sobre todo a la educación ambiental en la región. Asimismo, implementamos periódicamente consultas sociales con el fin de conocer más y mejor las comunidades donde operamos, sus necesidades y el impacto de las actividades desarrolladas”. Fuente: <http://www.upm.com/uy/forestal-oriental/rse/Pages/default.aspx>

²⁷ Entendiendo la Injusticia Ambiental como “fenómeno de imposición desproporcionada de los riesgos ambientales en las poblaciones menos dotadas de recursos económicos, políticos e información” (p. 9); “mecanismo por el cual sociedades desiguales, desde el punto de vista social y económico, las clases sociales de baja renta, los grupos discriminados racialmente, pueblos tradicionales, barrios obreros, las poblaciones marginadas o vulnerables, reciben una mayor cantidad de daños ambientales”. Traducción propia de Acseirad et al. (2008).

Referencias:

- Acseirad, H. (2004). Apresentação: Conflitos Ambientais - a atualidade do objeto. En: Acseirad, H. (Org.), *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Acseirad, H; Melo, C C. & Bezerra, G das N. (2008). *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Achkar, M., Blum, A., Bartesaghi, L., Ceroni, M. (2012). *Escenarios de cambio de uso del suelo en Uruguay*. Informe Técnico, Convenio MGAP/PPR-Fcien/Vida Silvestre/SZU/CIEDUR.
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria*. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf> Último acceso: 9 de febrero de 2019.
- Auty, R. (1993). *Sustaining Development in Mineral Economies: The Resource Curse Thesis*. Londres: Routledge.
- Brussa, C. & Grela, I. (2007). *Flora arbórea del Uruguay con énfasis en las especies de Rivera y Tacuarembó*. Montevideo: COFUSA.
- Cabrera Pérez, L. (2015). Pueblos Originarios y frontera en los territorios del Este del Virreinato del Río de la Plata. *Revista Tefros*, 13(1), 4–21.
- Capelli, D. (2009). *Educación-Uruguay: Trincheras contra despoblamiento rural. Periodismo y comunicación para el cambio global*. Inter Press Service. Disponible en: <http://www.ipsnoticias.net/2009/06/educacion-uruguay-trincheras-contra-despoblamiento-rural/> Último acceso: 02/03/2019.
- CEIP. (2019). *Consejo de Educación Inicial y Primaria. Educación para el Medio Rural*. Disponible en:

- <http://www.ceip.edu.uy/centros-edu-rural>. Último acceso: 02/03/2019.
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dego, A. (2012). Agrupamientos escolares. Didáctica y Prácticas Docentes. *Quehacer Educativo*, 111, 92-93.
- Del Moral, A. & Rossi, E. (2012). *Ambientalizar el currículo escolar. La educación ambiental como una posibilidad para repensar nuestras prácticas educativas*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- EFI. (2014). *Observatorios Socio-Ambientales. Una herramienta de educación ambiental en escuelas rurales*. Espacio de Formación Integral Cruz de los Caminos. SCEAM, Udelar, Nacadi.
- EIP. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria. Disponible: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programescolar.pdf> Último acceso: 02/03/2019.
- Foladori, G. & Taks, J. (2004). Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. *Mana* 10(2), 323-348.
- Foladori, G. (2018). Bases Marxistas Para La Educación Ambiental. *Ambiente & Educação*, 23(3), 159-169.
- Franco, J. B. & Loureiro, C. F. B. (2012). Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. *Ambiente & Educação*, 17(1): 11-27.
- Godoy, A. (2000). O Modelo da Natureza e a Natureza do Modelo. *São Paulo em Perspectiva*, 14(4), 129-138.
- González, E. & Martínez-Lanfranco, J.A. (2010). *Mamíferos de Uruguay. Guía de campo e introducción a su estudio y conservación*. Montevideo: Banda Oriental.
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En Lang, M. & Mokrani, D. (Edit.), *Más allá del desarrollo, Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala.
- Gudynas, E. (2015). *Sostenibilidad, políticas gubernamentales y modelos de desarrollo en América Latina*. Cuadernos de Apuntes, Fundación Cristina ENEA, Donastia/San Sebastian. Disponible en: www.cristinaenea.org Último acceso: 24/09/2016.
- Guimaraes, R. (2002). *La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo. Ecología Políticas, Naturaleza, Sociedad y Utopía*. Buenos Aires: CLACSO.
- INE. (2011). *Resultados de los Censos 2011*. Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/censos-2011> Último acceso: 02/03/2019.
- INE. (2016). *Anuario Estadístico 2016*. Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/439637/Anuario+2016/e5895390-7f3d-449d-b395-574872ae6d0d> Último acceso: 02/03/2019.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Último acceso 9 de febrero de 2019.
- Layrargues, P. P. & Ferreira da Costa Lima, G. (2014). As macro-tendências político - pedagógicas da Educação Ambiental

- brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17(1), 23-40.
- 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*, 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. *Trab. Educ. Saúde*, 11(1), 53- 71.
- Machado, C. & Morales, B.E. (2016). Os conflitos como momento de ruptura da hegemonia: contribuições à sociologia e à educação ambiental a partir de Henri Lefebvre. *Norus*, 4(6), 116-137.
- Machado, C. (2018). Las implicaciones de los conflictos socioambientales para las ciencias sociales. En Ruscheinsky, A., Calgaro, C. & Weber, T., *Ética, direito socioambiental e democracia*. Caxias do Sul, RS: Educs. Disponible en: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/eb-ook-etica-direito.pdf>. Último acceso: 9 de febrero de 2019.
- Martínez Fernández, M. P. (2014). *Educación Ambiental en escuelas rurales de áreas protegidas. Una experiencia en la Patagonia*. España: Editorial Académica Española.
- Martínez, A.L., Díaz, D. & Alonso, S. (2009). *Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal*. Plan Ceibal. Uruguay: Monocromo.
- Marx, K. & Engels, F. (1974). *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. 5ta Ed. Coedición. Montevideo: Ediciones Grijalbo.
- Marx, K. (1975). *El Capital. Tomo I*. México: Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (2000). *Crítica al Programa de Gotha*. Elaleph.com. Disponible en: <http://190.186.233.212/filebiblioteca/Ciencias%20Sociales/Karl%20Marx%20-%20Critica%20del%20programa%20de%20Gotha.pdf> Último acceso: 8 de abril de 2019.
- Mazz, J. M. L. (2018). Sangre indígena en Uruguay. Ciudadanías post étnicas y Derechos Sociales. *Athenea digital*, 18 (1), 181-201.
- Pérez, M.E.P. (2019). La participación ciudadana de los movimientos socioambientales en América Latina. *Revista Colombiana de Sociología*, 42(1).
- Pieper, D. & Machado, C. R. (2018). *A (in)sustentabilidade da e na relação sociedade/meio ambiente: considerações sobre a educação ambiental no ensino superior*. DELOS Desarrollo Local Sostenible. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/delos/33/sociedade-meio-ambiente.html?fbclid=IwAR1UeaduJij4eTtcWMjpEjcsq6ImlavhamteAaUv8uLmeY3cxngUv1vOOKI>. Último acceso: 9/02/2019.
- Piñeiro, D. E. & Cardeillac, J. (2014). Población rural en Uruguay: aportes para su reconceptualización. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(34), 53-70.
- PLANEA. (2014). *Plan Nacional de Educación Ambiental. Documento marco*. Red Nacional de Educación Ambiental para

- el Desarrollo Humano Sustentable. Uruguay. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/2014/07/2824/> Último ingreso: 02/03/2019.
- PNUD. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todos*. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/HD_R2016_SP_Overview_Web.pdf Último ingreso: 02/03/2019.
- Portal MEP (2019). *Monitor Educativo del CEIP. Consulta interactiva sobre las escuelas públicas de Uruguay*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/tendencias> Último ingreso: 02/03/2019.
- Rothenburger, C. (2018). When Territorial Commitment Gives Meaning to Professional Activity: Cases of Teachers in Rural Schools in France, Chile and Uruguay. *Evolutions of the Complex Relationship Between Education and Territories*, 1, 135-145.
- Santos L. (2014). Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya. *Historia da Educacao* 18(43), 33-48.
- Santos, B de S. (1996), Para uma Pedagogia do Conflito, En Silva, L. H. et al (Org.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Santos, C. (2017). *Los conflictos ambientales en el progresismo uruguayo*. XVI Jornadas de Investigación: la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿como el Uruguay no hay?. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/10752/1/XVI%20JIC_S_Carlos-Santos.pdf. Último acceso: 02/03/2019.
- Santos, L. (2009). *El nuevo Programa. Miradas desde la escuela rural*. Disponible en: [http://www.fumtep.edu.uy/index.php/que-hacer-ed/item/270-el-nuevo-programa-](http://www.fumtep.edu.uy/index.php/que-hacer-ed/item/270-el-nuevo-programa-miradas-desde-la-escuela-rural)
- [miradas-desde-la-escuela-rural](http://www.fumtep.edu.uy/index.php/que-hacer-ed/item/270-el-nuevo-programa-miradas-desde-la-escuela-rural). Último acceso: 02/03/2019.
- Svampa, M. (2012). Concenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. *Revista OSAL (Observatorio Social de América Latina)*, XIII (32). Disponible: <http://maristellavampa.net/archivos/ensayo59.pdf> Último acceso: 02/03/2019.
- Svampa, M. (2016). *Debates latino americanos – indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Argentina: Ensayo EDHASA.
- Tani, R., Carrancio, B., Pérez, E. & García Núñez, M. (2004a). *Teoría, práctica y praxis en la obra de José Luis Rebellato*. Montevideo: Ideas.
- Tani, R., Carrancio, B., Pérez, E. & García Núñez, M (2004b). La comprensión hermenéutica en el pensamiento social y político de José Luis Rebellato. En *Alternativas desde la diversidad, saberes y prácticas de educación popular (pp.139-168)*. Montevideo: Ideas.
- Tommasino, H., Foladori, G. & Taks, J. (2001). La crisis ambiental contemporánea. En Pierri, N. & Foladori, G. (Eds), *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. Trabajo y Capital* (pp. 9-26). Montevideo: Gráfica Natural.
- Tommasino, H., Foladori, G., Taks, J. (2005). La crisis contemporánea mundial. En Foladori, G. & Pierri, N. (Coord.), Porrúa, M.A. (Ed.), *Sustentabilidad? Desacuerdos sobre El desarrollo sustentable* (Cap. 1). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Vidart, D. (2012). No hay indios en Uruguay. *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, 10, 251-257.
- Williams, R. (2007). *Palavras-chaves*. São Paulo: Boitempo.
- Zhour, A. & Laschefski, K. (2010). *Desenvolvimento e conflitos ambientais:*

um novo campo de investigação. En
Zhour, A. & Laschefski, K. (Orgs.),
Desenvolvimento e Conflitos Ambientais.
Minas Gerais: Editora UFMG.