



## **TRAMAS Y URDIMBRES FEMINISTAS, POPULARES Y DECOLONIALES EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Lisette Torres-Arévalo<sup>1</sup>  
Narjara Mendes Garcia<sup>2</sup>

### **Resumen**

Este artículo busca poner en evidencia, la necesidad de pensar en una Educación Ambiental tejida con matices feministas, populares, decoloniales, además de antirracistas e intergeneracionales, principalmente. Tiene como base, interacciones que sucedieron en torno a un taller de telar decorativo, planteado como actividad de sensibilización estético-ambiental, dentro de un curso de formación, en dos ciudades de Brasil: Mocajuba (Pará) y Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul), sin embargo, no se limita a discusiones realizadas en ese contexto. Más bien, a través de la autoetnografía, como proceso investigativo cualitativo, busca colocar la atención en los detalles y charlas más cotidianas, en las experiencias. Los resultados se presentan en forma de discusiones, basadas principalmente en la necesidad de entender a la Educación Ambiental desde los contextos en los que muchas veces es utilizada, como herramienta de transformación y emancipación.

**Palabras clave:** Educación ambiental; Educación Popular Feminista; Decolonialidad.

## **TRAMAS E URDIDURAS FEMINISTAS, POPULARES E DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

### **Resumo**

O artigo evidencia a necessidade uma Educação Ambiental tecida por nuances feministas, populares, descolonizadoras, além de antirracistas e intergeracionais. A reflexão parte de interações ocorridas em oficinas de tear decorativo, propostas como atividades de sensibilização estética-ambiental, em curso de formação realizados em duas cidades brasileiras: Mocajuba (Pará) e Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul). A análise, contudo, não se limita a esse contexto; por meio da autoetnografia como processo investigativo qualitativo, busca-se

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación Ambiental, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, [lissettorresarevalo@gmail.com](mailto:lissettorresarevalo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Educación Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil, [narjaramg@gmail.com](mailto:narjaramg@gmail.com)

evidenciar detalhes e conversas mais cotidianas presentes nessas experiências. Os resultados são apresentados na forma de discussões, baseadas principalmente na necessidade de entender a Educação Ambiental a partir dos contextos em que muitas vezes ela é utilizada como ferramenta de transformação e emancipação.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; Educação Popular Feminista; Decolonialidade.

## DECOLONIAL, POPULAR AND FEMINIST WEFTS AND WARPS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION

### *Abstract*

This article seeks to underscore the need to approach environmental education as interwoven with feminist, popular, decolonial, anti-racist, and intergenerational perspectives. It draws on interactions that unfolded around a decorative loom workshop, proposed as an aesthetic-environmental awareness activity within a training course conducted in two cities, in Brazil: Mocajuba (Pará) and Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul), but is not limited to the discussions held in that context. Rather, through autoethnography as a qualitative research approach, it seeks to foreground the everyday details and conversations that emerge from lived experiences. The findings are presented as discussions, centered primarily on the need to understand Environmental Education within the contexts where it is often already mobilized as a tool for transformation and emancipation.

**Keywords:** Environmental education; Feminist Popular Education; Decoloniality.

### **Introducción**

A través de los muchos caminos transitados y hasta la presente fecha, he sentido la necesidad de escribir en primera persona cuando abordo temáticas que no sólo son discutidas, sino pensadas desde lo cotidiano. Eso no significa que escribo en soledad. La segunda autora, amiga y compañera educadora ambiental de las infancias no sólo permitió, a través de una invitación amorosa, que estas experiencias fueran posibles, sino que ha ido guiando también las discusiones que aparecen en estas líneas. Es por ese motivo que, en varios momentos del texto, la escritura será realizada en plural.

Es en el sentido de compartir para volver a vivir, que quiero narrar experiencias que provocaron reflexiones profundas en mi forma de pensar y sentir la Educación Ambiental,

principalmente dentro de un enfoque popular y feminista. Pretendo traer discusiones entendidas desde dos tipos de interacciones: durante los talleres de telar decorativo que dicté en Mocajuba (Pará) y Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul); y cuando recorrí las ciudades para conocerlas desde otra perspectiva —incluyendo las capitales de los Estados, Belém y Porto Alegre, respectivamente, pues fueron conexiones obligatorias—.

Con el fin de situar las experiencias, visibilizarlas y legitimarlas afectivamente, elegí como enfoque metodológico cualitativo la autoetnografía, a través de registros escritos y fotografías que me permitieron recordar y recuperar las palabras, para posteriormente, compartirlas. Explicaré mejor esta decisión en el apartado “metodología y afectos”.

Destinaré un apartado para Mocajuba y otro para Novo Hamburgo, pues no sólo se trata de puntos geográficamente distantes, con biodiversidad, costumbres y maneras propias de pensar y abordar la educación ambiental; sino que esas realidades me generaron la sensación de encontrarme en países diametralmente diferentes, aunque pertenezcan a este Brasil de dimensiones continentales.

Finalmente, en “discusiones y consideraciones finales”, queremos resaltar que no se trata de un artículo que intenta mapear los problemas socioambientales de esos lugares —pues no los habitamos ni entendemos desde lo cotidiano— sino que queremos traer a discusión la necesidad de pensar en otras realidades y contextos, al momento de sugerir prácticas decoloniales, populares y feministas de Educación Ambiental.

## **Metodología y afectos**

Fui invitada por la segunda autora, a proponer y realizar un taller de artesanía para profesoras y profesores, en calidad de Maestra de Taller ecuatoriana<sup>3</sup> y Doctora en Educación Ambiental, dentro del curso “Educación Infantil Ambiental para la Justicia Climática: niñas y

---

<sup>3</sup> Título otorgado en 2024, por la Junta Nacional de Defensa del Artesano de mi país, Ecuador, en la especialidad de bisutería.

niños de un territorio, infancias de un planeta”<sup>4</sup>, en dos ciudades y fechas diferentes. Mi intervención estaba planeada para ocurrir en horas y días específicos. Los encuentros presenciales, para que las personas asistentes debatan y compartan percepciones sobre los módulos abordados en la formación, ocurrieron los días 08 y 09 de noviembre, en Mocajuba (Pará) y el 06 y 07 de diciembre, en Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul), en el 2024.

Decidí que una actividad práctica, bonita, que no requeriría de experiencia previa y facilitaría diálogos amenos y profundos; sería tejer en telares construidos por cada persona participante y que permitiría también, compartir otros materiales, que plasmarían un intercambio posible, a través de la visualización de tramas y urdimbres de distintos colores. Además, podría ser replicada con las y los niños, utilizando cualquier tipo de material que tengan a disposición y enfocándose en el tejer como una herramienta de abordaje de las temáticas de interés, adaptadas a cada realidad.

Participé de todas las actividades planeadas para esos encuentros, con el fin de familiarizarme un poco más con las personas participantes, pero también, para ir entendiendo las visiones que cada una tenía en torno a la Educación Infantil Ambiental. Fui muy bien acogida e integrada, pese a que me estaban conociendo en ese momento. En las tardes del sábado 09 de noviembre y del viernes 06 de diciembre de 2024, dicté el taller de telar decorativo denominado “*Corazonando*<sup>5</sup> la Educación Ambiental desde la infancia: sensibilización con artesanía”, en Mocajuba y Novo Hamburgo, respectivamente. Pese a que asistieron más personas a los módulos de formación, en el taller participaron 15 profesoras y 1 profesor —en Mocajuba— y 12 profesoras y 1 profesor —en Novo Hamburgo—.

Al saber que visitaría lugares que no conocía, decidí que narraría mi experiencia y que utilizaría, como enfoque de investigación posible, la autoetnografía, pues:

busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural. Este enfoque desafía las formas

---

<sup>4</sup> Curso de perfeccionamiento dirigido a profesionales de instituciones de educación infantil, principalmente de escuelas públicas municipales, realizado en diversos municipios brasileños, que contó con la organización de tres grupos de investigación, de tres universidades (Ecoinfâncias-FURG, GEPI-UFPEL y GiTaKA- UNIRIO).

<sup>5</sup> *Corazonar* como verbo, invita a poner en un mismo nivel o incluso, en uno superior, al corazón cuando se es pensado frente a la razón y se configura una forma decolonial de entender al mundo (Guerrero-Arias, 2009, 2010, 2018).

canónicas de investigar y representar a los demás, y considera la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente. Un investigador utiliza los principios de la autobiografía y la etnografía para realizar y escribir una autoetnografía. Por lo tanto, como método, la autoetnografía es tanto un proceso como un producto (Ellis; Adams; Bochner, 2011, p. 1 traducción propia).

Mi decisión se basó también en el hecho de que, al narrar mi experiencia —entramada a procesos socioambientales— y abrir la posibilidad de que otras personas la lean, ellas a su vez la percibirán desde reflexiones y concepciones propias (Ellis; Adams; Bochner, 2011) y, comprendiendo que, la autoetnografía, puede también considerarse como feminista, decolonial y popular, cuando es mirada como una herramienta política, transgresora, de vinculación, solidaria, que reconoce voces, experiencias y busca exponer situaciones que nos atraviesan como mujeres, para generar acciones comunitarias y colectivas (Romero Plana, 2024).

En otras palabras:

Las autoetnografías feministas son aquellas desarrolladas por mujeres que así se identifican, donde la mirada se enfoca en violencias, injusticias y defensas desde el ser-estar-sentir-pensar-hacer como mujeres y cuyo análisis se aborda desde la crítica feminista (Romero Plana, 2024, p. 3).

Antes de visitar las dos ciudades, acompañé las noticias locales para entender mejor algunos puntos que, como educadora ambiental, me preocupan profundamente. Si bien, no estuve en el sur de Brasil cuando sucedieron las inundaciones, en mayo del 2024, me puse al tanto de la situación a través de redes sociales y medios digitales brasileños, pues tenía muchas personas queridas que estaban atravesando ese duro momento —viví en el sur de Brasil, cuando cursaba el doctorado—.

Y, los incendios que estaban azotando sin tregua a la amazonia brasileña, también sucedían en otros países, incluyendo Ecuador y me producía mucha ansiedad pensar todo lo que esto representaba a nivel socio ambiental. Cuando supe que la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, en su edición del año 2025 —COP30— sucedería un año

después, quería entender también qué es lo que se podía esperar de ese evento a nivel socio ambiental —y si era algo parecido a lo que yo deseaba—.

Entendiendo que, a través de la autoetnografía, es posible seleccionar eventos que pueden pensarse como importantes dentro y para una cultura y buscando comprender cómo las personas se identificaban o no con algunas afirmaciones (Ellis; Adams; Bochner, 2011), quise saber cómo las personas con las que interactué, percibían los incendios forestales y el evento de la COP30<sup>6</sup> —en el caso de Belém y Mocajuba— y las inundaciones<sup>7</sup> que afectaron gravemente al Estado de Rio Grande do Sul, entre abril y mayo del 2024 —en el caso de Porto Alegre y Novo Hamburgo—.

Aunque no realicé formalmente entrevistas en un sentido académico, mis interacciones —principalmente aquellas que fueron cortas, por ejemplo, al movilizarme en Uber o en los terminales terrestres de las ciudades— se resumieron a algunas preguntas, que fueron desarrollándose según la comodidad que la persona demostraba con el tema: ¿qué piensa usted de los incendios en el Estado y qué opina sobre que se lleve a cabo aquí la COP30? —para Belém— y en el caso de Porto Alegre y Novo Hamburgo: ¿cómo le afectaron las inundaciones?

En el curso como tal y, principalmente en el taller, las provocaciones fueron un poco diferentes, pues esas temáticas abordadas en las otras interacciones, aparecieron de una manera natural en los diálogos de formación. Entonces, me centré en preguntar e ir indagando, cómo la educación ambiental podría contribuir a que los incendios e inundaciones sean prevenidas y si eventos como la COP30 servirían para ayudar a que esto sea posible. De una manera inevitable, aparecieron cuestiones relacionadas a la generación de basura y descarte incorrecto, además de la poca responsabilidad estatal tanto en la prevención de lo que consideraban un desastre natural, como en la disposición de la basura (en el caso de las dos ciudades). Detallaré mejor y de manera particular estas situaciones, en los apartados correspondientes a cada lugar.

---

<sup>6</sup> Si bien se trata de un evento que en otro contexto tal vez no sería tan conocido, existía una preparación a nivel de ciudad tan grande, que todas las personas con las que interactué, sabían que se trataba de un evento ambiental y de escala mundial. Inicialmente no fue mi intención preguntar sobre el evento, hasta que noté que existían muchas obras para adaptarse a la estructura que sería necesaria y que, apenas conversaba con alguien, me manifestaba que la ciudad sería sede de la COP.

<sup>7</sup> Para entender un poco mejor el contexto, ver: <https://elpais.com/america-futura/2025-05-03/las-historicas-inundaciones-del-sur-de-brasil-crearon-nuevas-formas-de-vulnerabilidad.html>

Entendiendo la imposibilidad de recordar con exactitud cada acontecimiento relevante y vivido (Ellis; Adams; Bochner, 2011), registré en un diario las principales percepciones, no sólo del taller de artesanía, sino del viaje como tal, incluyendo a Belém y Porto Alegre, que fueron las ciudades a las que llegué inicialmente. Anoté también mis sentires en referencia a las interacciones con las y los profesores del curso, con las personas encargadas de recibirme y guiarme durante ese proceso, además de aquellas que me ayudaron a llegar a puntos turísticos —conductores de Uber, personas que trabajan en los hospedajes en los que me quedé, policía, etc.—. Además, como estas experiencias fueron muy significativas para mí, registré mis sentimientos y los compartí a través de fotografías, en mi cuenta de Instagram. En dos de mis redes sociales, la foto de un taller aún es la de mi perfil.

Teniendo como base esos registros y discutiendo a la luz de la Educación Ambiental, traeremos algunos debates para reflexionar temáticas que fueron apareciendo en esas experiencias, aclarando desde ya, que fueron opiniones dadas por algunas personas y que no representan a un lugar como un todo. Además, nos ha parecido necesario aclarar que, si bien consideramos que la elaboración en telar puede ser considerada como una práctica de sensibilización estético-ambiental (Torres-Arévalo, 2022) —que permite un despertar emocional, sensible, afectivo y de conciencia, que generará una convivencia más armoniosa, situada en continuidad entre humanos y su entorno (Estévez-Álvarez, 2017; Payne *et al.*, 2017)—, no nos centraremos en ella y sí en las posibilidades que generó, como instrumento de vínculos posibles.

## **Mocajuba y Belém**

Cuando llegué a Belém, la ciudad estaba llena de letreros que anunciaban reparaciones de infraestructura para la COP30. Recorriéndola me deparé con lugares preciosos, pero también, con calles llenas de basura, y muchas personas viviendo en ella. La pregunta inmediata que vino a mi cabeza es cómo la ciudad presentaría sus problemáticas socioambientales para el mundo —o si se intentaría maquillar esa realidad para recibir a las personas que vendrían al evento—.

Conversando con las personas que iba encontrando, intentando entender cuánto esperaban de la COP30, me di cuenta de que su percepción estaba basada en una esperanza de salir de lo que denominaban como abandono e invisibilización constantes. Me comentaron, sin excepción, que el evento, aunque faltaba aún un año, ya estaba generando esas reparaciones en la ciudad y que ese simple hecho ya era bueno. Me dijeron que la sensación de estar “en los ojos del mundo” era muy placentera y que, como población, asumirían el riesgo de presentarse desde todas las realidades, tanto aquellas que enamoran —a través de paisajes privilegiados— como también desde la crueldad de los problemas socioambientales que enfrentan desde siempre. Me pareció muy interesante esta postura.

Cuando fui a Mocajuba, 4h al interior —que terminaron siendo 7h por el tráfico—, pude entender cuando las personas me hablaban de realidades más crudas: en el camino se veían varios incendios activos, los ojos y garganta me ardían por causa de las cenizas y el día parecía noche, aunque el reloj marcaba las 4 de la tarde. Conversando sobre esta situación con las personas del curso, especialmente con una de las profesoras que amablemente me acogió, la percepción fue unánime: las personas quemaban la selva para sembrar pasto para el ganado, que seguramente también introducirían después. Me comentaron también que los conflictos más comunes estaban relacionados a la contaminación de los ríos, a la falta de saneamiento básico, a la explotación ilegal de la naturaleza y al agronegocio.

En los dos días que duró el encuentro, sin embargo, pude conocer lo que estaba siendo aplicado, a nivel de Educación Ambiental, por algunas personas que participaron: trabajaban con actividades que permitían que las y los niños se sientan parte de la naturaleza y no sus dueños. Incentivaban el consumo de alimentos locales. Notaban y felicitaban un fuerte sentimiento de pertenencia que permitía crear relaciones amorosas con los lugares que orgullosamente habitaban. Muchas de las actividades escolares se llevaban a cabo al aire libre, sin muros en las escuelas —principalmente en las islas—. Se evitaba —dentro de lo posible— la generación de residuos en las aulas, etc., y habían decidido tomar esta formación para aprender más sobre Educación Ambiental.

No pude evitar sentirme bastante reflexiva sobre eso, pues cuando recorrí Mocajuba me di cuenta de que, en el mercado central, existía un gran botadero de basura, a los ojos de todos

y me fue explicado que era algo que podría considerarse “cultural”. Gallinazos se alimentaban de restos de pescados y basura, con voracidad. Existía una prohibición de nadar cerca o con los delfines de la Amazonía, porque ellos estaban sufriendo las consecuencias de una domesticación y contaminación del río, además de encontrarse amenazados como especie. Respirar era un tanto incómodo, por las cenizas.

Entonces, ¿en dónde mueren esas iniciativas que se están llevando a cabo en las escuelas? ¿A quién le beneficia que esas prácticas de Educación Ambiental permanezcan activas sólo en las salas de clase? ¿Por qué en encuentros sobre Educación Infantil Ambiental no se está hablando de explotación sexual de las infancias, pese a que dentro del Estado de Pará es una problemática grave<sup>8</sup>? Este último tema fue evitado diversas veces, con la excusa de que es algo cultural en los padres de esas niñas, pues no tienen dinero y no insistí en saber más, pues noté que causaba bastante incomodidad.

Muchas veces la Educación Ambiental es entendida desde una mirada conservacionista, disciplinante, moralista, “verde”, meramente técnica (Layrargues; Lima, 2014), que acaba restándole profundidad y su potencial político, pero que, además, la ve separada de asuntos relacionados a clase, género y raza. Parece que se tratara de una lista de contenidos en torno al reciclaje y ahorro de agua —que son importantes, claro, pero que no pueden ser resumidos como ideales únicos de la EA—. Debates en torno a la desigualdad, las estructuras de consumo y la violencia, que están fuertemente enraizadas, haciendo que las mujeres y los territorios sean colonizados, mercantilizados y vistos únicamente como propiedad y como un material desechable, dentro de una lógica capitalista, colonial y heteropatriarcal, son obviados (Guzmán, 2019; Puleo, 2011).

Pensando, por ejemplo, en el caso de Belém y Mocajuba, a breves rasgos, en lugar de analizar al sistema como deficiente en la recolección y separación de residuos, e incluso, antes de llamarlo “cultural”, podría cuestionarse cuál es la lógica de consumo en esas ciudades y a qué obedece, entendiendo que, los territorios son vistos como una fuente de recursos que pueden ser contaminados y explotados, pues las vidas que habitan esos lugares, son marginalizadas y

---

<sup>8</sup> Incluso existe un programa gubernamental que intenta enfrentar esta problemática tan seria. Ver página: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/cidadania-marajo>

vistas únicamente como un mercadería (Ferreira; Lacerda, 2023). Sumado a lo anterior, son abandonados y están destinados a problemas socioambientales mayores, pues muchas veces están sumidos en contextos de pobreza extrema, desplazamiento, despojo territorial, etc., lo que acaba traducándose en un lugar en el que, sobrevivir, es visto desde la lógica capitalista de quién tiene dinero para comprar cuerpos y explotarlos. No es coincidencia que la destrucción de la naturaleza esté también asociada a la explotación de los cuerpos y que, las principales víctimas sean mujeres e infancias (Guzmán, 2019; Puleo, 2011).

### **Novo Hamburgo y Porto Alegre**

Regresé a Brasil, desde Ecuador, a finales de septiembre del 2024 y debido a que el aeropuerto estuvo cerrado hasta octubre de ese año, no visité Porto Alegre sino hasta diciembre —todos los vuelos que había tomado dentro, para llegar o salir de Brasil, hasta antes de las inundaciones, los había hecho desde y hacia la capital del Estado—. Cuando llegué me deparé con las marcas de agua que aún eran visibles en las paredes de la ciudad. Algunas paradas del metro permanecían cerradas debido al gran impacto que esas inundaciones causaron.

Conversando con las personas en el terminal terrestre y Uber, me comentaron que la situación fue demasiado triste y que quedó en la memoria de las personas el temor a que suceda nuevamente. Narraron los eventos como nunca antes vistos y me comentaron que la economía local se vio muy afectada y que sentían que sería muy difícil recuperarse. Dijeron que el número de personas en situación de calle se incrementó y que, además, muchas personas lo perdieron todo y tuvieron que recomenzar en otras ciudades, con la colaboración de personas de todo Brasil. Cuando pregunté cómo puedo llegar a Novo Hamburgo, me indicaron que tomara un tren y me anticiparon que la ciudad fue muy afectada también. Me recomendaron conversar para saber cuánto.

No encuentro palabras para describir la gravedad de esas inundaciones. Fue muy doloroso y angustiante acompañar a través de las noticias, cómo el Estado iba sumiéndose en agua, destrucción y muerte. Aun hasta ahora, ver reportajes me produce ansiedad por entender cuán fuerte fue todo lo que sucedió. Entonces, cuando llegué a Novo Hamburgo y las personas

me iban narrando cómo se sintieron, hasta dónde llegó el agua y cómo sus familias, amigos y/o conocidos perdieron todo, no pude evitar sentirme devastada y profundamente preocupada. En mi mente, estos eventos sucederían sí, pero no pensé que sería tan pronto.

Tanto en el curso, como recorriendo la ciudad, conversé sobre las calles, pues me parecían muy limpias en relación a cualquier otro lugar que había visitado en Brasil. Me respondieron que es porque existen políticas de multa y castigo y que, generalmente, esa limpieza sucede en barrios considerados “nobles” en la ciudad, mientras que, en aquellos que no lo son, existe mucho acúmulo de basura y la situación es otra.

En el curso pude notar cómo las personas participantes también trabajaban con una Educación Ambiental basada en arte, amor y cuidado al lugar, con prácticas que involucran un reconocimiento de las y los niños como parte de la naturaleza. Existe una red de personas que trabajan estas temáticas e, incluso, un parque con iniciativas bien lúdicas y llamativas, principalmente para las infancias. Es notorio el interés por entender a la EA desde un punto de vista más crítico —como posibilidad emancipatoria, participativa, política y reflexiva— (Layrargues; Lima, 2014).

Sin embargo, tanto en Porto Alegre, como en Novo Hamburgo, la percepción de las personas con las conversé de manera informal, fuera del curso, fue que no existe una relación entre los gobiernos y los eventos climáticos y ese aspecto llamó muchísimo mi atención, principalmente cuando miraba lo contrario en algunos medios digitales<sup>9</sup>. Y pienso no sólo en lo evidente, que puede reflejarse en la inversión, mantenimiento de infraestructura, del sistema anti inundaciones como tal —por ejemplo, en noticias salían reportajes sobre las bombas, diques, compuertas que estaban deterioradas y que no contendrían inundaciones por la falta de manutención y de cómo se había ignorado esa situación, además de respuestas tardías e insuficientes— además, en los planes y políticas de prevención y gestión de desastres<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Noticias como esta circularon en la época <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/06/30/para-75percent-dos-gauchos-tragedia-das-enchentes-poderia-ter-sido-evitada.ghtml>

<sup>10</sup> Noticias como esta circularon en la época <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/639135-o-sistema-anti-enchente-falhou-por-falta-de-manutencao-avaliam-especialistas>

A nivel socioambiental, muchas personas se vieron afectadas, en distintas escalas. Hubo muerte, desplazamiento, perdieron todo, pero, además, el sistema educativo y de salud entró en crisis, no sólo por la destrucción de la infraestructura, sino por la imposibilidad que tenían las personas para ocupar esos espacios, pues estaban viviendo situaciones extenuantes y emocionalmente, muy demandantes. Aún hasta hoy, persiste el miedo y ansiedad de que vuelva a suceder.

A partir de las inundaciones, fue más visible la ocupación de áreas de riesgo, geográficamente desfavorecidas, por parte de las poblaciones históricamente vulnerabilizadas. Esta expresión de injusticia y racismo socioambiental (Ferreira; Lacerda, 2023), asociada a políticas públicas negligentes, torna visible la necesidad de reflexionar sobre cómo unas personas son más afectadas que otras, a nivel de eventos climáticos extremos. Esto no sólo se debe a sistemas de urbanización desigual y precariedad social —como ejemplo, las personas en situación de calle, están pasando por vulnerabilidad extrema—, sino a una desigualdad gritante, marcada por un colonialismo, capitalismo y patriarcado, que también afecta más a las mujeres, pues serán ellas las que estarán encargadas del cuidado, aún en esas situaciones (Korol, 2016a; Puleo, 2011).

La acumulación de basura en ciertos barrios, que han sido racializados, empobrecidos y marginalizados históricamente, obedece también a una exclusión de políticas de saneamiento, abandono institucional, gentrificación, desigualdad de acceso a servicios públicos, falta de infraestructura, etc., lo que afecta a esa población de una manera desproporcional, principalmente en eventos como las inundaciones.

Pero uno de los aspectos más impactantes y preocupantes, fue el hecho de que se reportaron abusos sexuales en los albergos y refugios<sup>11</sup>. El grado de vulnerabilidad de las mujeres y niñas, se ve muy incrementado al considerar aspectos como la falta de privacidad, seguridad y, principalmente, la impunidad que resulta de la violencia estructural naturalizada en un sistema que mira a las mujeres como objetos (Wernke, 2024).

---

<sup>11</sup> Ver noticia en: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/05/rs-ministerio-das-mulheres-recebe-denuncias-de-abusos-em-abrigos-e-discute-protocolo-durante-desastres-climaticos>

Es por motivos tan desoladores como este que las crisis y emergencias climáticas no pueden ser miradas como alejadas de las temáticas de género. Siguiendo en esa línea, utilizaremos un trecho de un texto de Claudia Korol, para demostrar la importancia de pensar en las mujeres que están en condiciones de refugiadas —algo que, en el caso de Rio Grande do Sul, pasó muy rápido—. Pese a que la autora no habla de una tragedia climática y sí sobre el genocidio que está viviendo Palestina, nos ha parecido importante traerlo:

Muchas familias han perdido sus casas, y se han convertido en refugiadas. Muchas viven en escuelas. Eso hace que la situación —especialmente para las mujeres— sea muy muy dura en términos de higiene, de hacerse cargo de la familia, de la exposición personal... La vida privada compartida con los demás es difícil. No pueden moverse, no pueden vestirse libremente... Estas mujeres están realmente angustiadas porque muchas están embarazadas, o amamantando, o menstruando, y necesitan otras condiciones higiénicas. Ahí las mujeres también están expuestas al acoso sexual y a veces sufren violaciones (Korol, 2016b, p. 170).

Una educación ambiental, con una mirada feminista, popular, decolonial, intergeneracional y antirracista, ayudaría a denunciar que las mujeres estamos inmersas en situaciones de vulnerabilidad, con sobrecarga por causa de los roles de cuidado, aún más en este tipo de situaciones y que es necesario que existan políticas públicas que consideren eventos climáticos. Estamos en peligro. Somos violentadas aún en situaciones extremas como tener que utilizar refugios. Necesitamos denunciar y politizar que no, no sufrimos en igual magnitud que los hombres y que este aspecto debe ser abordado cuando se trate de Educación Ambiental, con una mirada interseccional, que considere por lo menos, raza, clase y edad, además de género. Es lo mínimo.

### **Entramados y discusiones finales**

Muchas veces nuestras elecciones —pensadas como intención o acción—, los lugares que visitamos, extrañamos, imaginamos y habitamos, así como las personas que admiramos y escuchamos, nos permiten entendernos en el mundo. Dentro de ese sentir, compartir esas

experiencias —y reflexiones que nacen en y a través de ellas—, nos permite articular saberes, no sólo a nivel académico, sino también aquellos que son sensibles, afectivos y de nuestra vida cotidiana. Como investigadoras, intentamos realizar esos movimientos en este artículo, para *corazonar* la Educación Ambiental y aportar en su descolonización.

Por este motivo, valoramos inmensamente el narrar —nuestras— experiencias, documentarlas y compartirlas, y encontramos en la autoetnografía, una manera de “habitar” esta investigación que busca evidenciar la necesidad de una Educación Ambiental, feminista, popular, decolonial, antirracista, intergeneracional —entre muchas otras—. En ese sentido, consideramos que prácticas de sensibilización estético-ambiental serían interesantes, para abrir la posibilidad de abordar con otros lenguajes, la necesidad de redes comunitarias de protección de los cuerpos y territorios, principalmente de las mujeres e infancias, colocando énfasis en el vínculo tan profundo y que no es coincidencia, de la cultura de descarte y explotación sexual/de la naturaleza.

Cada uno de los aspectos aquí presentados podría dar lugar a análisis y reflexiones más profundas dentro del campo de la Educación Ambiental, sin embargo, optamos por ir colocando esos temas en debate, justamente para dejar abierta la posibilidad de discusiones, visibilizando el gran entramado de situaciones que, frecuentemente, suelen pensarse como aisladas de las temáticas ambientales.

Necesitamos entender que, en contextos de injusticia y racismo ambiental, las mujeres —principalmente negras, periféricas, indígenas y niñas— somos más afectadas. Tanto en el caso de Mocajuba y Belém, como en Novo Hamburgo y Porto Alegre, podemos identificar esas situaciones en las experiencias narradas, resumiéndolas en dos grandes aspectos: la explotación de la naturaleza y de los cuerpos —al ser pensados como propiedad y manifestándose en los incendios, basurales, pero, también, en los problemas de precarización que permiten que existan personas que compran a otras— y la vulnerabilidad —pensada tanto en la condición de personas refugiadas, como cuando habitan espacios marginalizados y empobrecidos, que sufren más las consecuencias de eventos climáticos—.

Si pensamos en la dimensión interseccional de la desigualdad socioambiental, que es ignorada comúnmente por las ya escasas políticas públicas, podemos entender por qué es urgente que la Educación Ambiental denuncie y visibilice esas múltiples opresiones que siguen recayendo con más fuerza y desproporcionadamente en los cuerpos femeninos, principalmente.

Defendemos, entonces, que una educación no puede ser ambiental sin el cuidado de los cuerpos, de la tierra, de las infancias. Nos urge que los contextos y la vida cotidiana sean más protagónicos, permitiendo que existan espacios más autobiográficos, que analicen situaciones directamente vinculadas a las narrativas propias, pudiendo, de esta manera, ser las comunidades las que manifiesten sus principales preocupaciones.

Es importante salir un poco de los esquemas formativos que abordan temáticas que, aunque son sumamente relevantes, muchas veces ya son aplicadas en los territorios, pues están asociadas a modos de vida y concepciones de la naturaleza; para poder articular las experiencias, voces del territorio y luchas políticas, basándose en las personas que lo habitan (Korol, 2016a). Además, una perspectiva ecofeminista permitiría entender que no es una coincidencia que los cuerpos de las mujeres y la naturaleza sean explotados, oprimidos y violentados, pues obedecen a una lógica despiadada y cruel, basada en el capitalismo, colonialismo y patriarcado (Puleo, 2011).

Pese a todo el grado de vulnerabilidad en el que somos colocadas, no permanecemos en el papel de víctimas. Construimos nuevas relaciones con la naturaleza, defendiéndola y cuidándola de manera activa, a través de la elección, de una resignificación de roles (Puleo, 2011), encabezando varios movimientos, en el caso del curso de formación en Educación Ambiental Infantil, en el que propuse la actividad, casi todas las personas asistentes fueron mujeres. Esto es tan relevante como todo lo que fue expuesto anteriormente, pues es hora de repensar la Educación Ambiental, entendiendo que no estamos solas y que somos una gran fuerza que camina con rebeldía intensa (Korol, 2016a) y que las muchas iniciativas de este campo también deben dirigirse a nosotras. No ocupamos papeles secundarios en la lucha social y ambiental, la encabezamos.

No intentamos realizar únicamente un recuento de experiencias, queremos apostar por una Educación Ambiental que parta de lo vivido y corporal, pero, además, que se base en el entendimiento de las situaciones que atravesamos como mujeres —aunque en diferentes magnitudes y niveles—, identificando que están dentro de estructuras de poder capitalistas, patriarcales y coloniales y que somos insurgencia, transgresión más que resistencia. Queremos que sea, además, una expresión de denuncia política y para esto, decidimos utilizar el hilo de nuestras voces y entramarlo —como en el telar que realizamos en los talleres—, formando un tapiz basado en nuestra visión personal, pero que se matiza con luchas colectivas que no siempre son tan visibles como deseáramos.

## **Bibliografía**

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [s. l.], v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ESTÉVEZ-ÁLVAREZ, Lurima. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as)**. 2017. 270 f. Tese - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011912.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; LACERDA, Géssica Souza. ART RACISMO AMBIENTAL E O PODER DA MULHER FRENTE ÀS (IN)JUSTIÇAS AMBIENTAIS. **Revista de Comunicação Científica**, [s. l.], v. 1, n. 12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/11412>. Acesso em: 24 ago. 2025.

GUERRERO-ARIAS, Patricio. Corazonar. Sentidos “otros” de la existencia desde las sabidurías insurgentes. **Revista CLAR**, [s. l.], v. 47, n. 4, p. 12–29, 2009. Disponível em: <https://revista.clar.org/index.php/clar/article/view/480>. Acesso em: 18 maio 2022.

GUERRERO-ARIAS, Patricio. **Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser**. Abya-Yalaed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

GUERRERO-ARIAS, Patricio. **La chakana del corazonar: desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes del Abya Yala**. Primeraed. Quito: Abya-Yala, 2018. (Universidad Politécnica Salesiana). Disponível em: Acesso em: 12 maio 2022.

GUZMÁN, Adriana. **Descolonizar la Memoria, Descolonizar los Feminismos**. 2da Edicióned. La Paz: Tarpuna Muya, 2019.

KOROL, Claudia. La Educación Popular como creación colectiva de saberes y haceres. *In*: FEMINISMOS POPULARES. PEDAGOGÍAS Y POLÍTICAS: APRENDIZAJES COMPARTIDOS Y VOCES DESOBEDIENTES DE COLOMBIA, ARGENTINA, BRASIL, VENEZUELA, PARAGUAY, PALESTINA Y CUB. Bogotá: La Fogata, 2016a. p. 266. Disponível em: <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/12/Feminismos-populares.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

KOROL, Claudia. “Las mujeres en Palestina tienen menos que nada”. Diálogos con Salam Hamdam. *In*: FEMINISMOS POPULARES. PEDAGOGÍAS Y POLÍTICAS: APRENDIZAJES COMPARTIDOS Y VOCES DESOBEDIENTES DE COLOMBIA, ARGENTINA, BRASIL, VENEZUELA, PARAGUAY, PALESTINA Y CUBA. Primeraed. Bogotá: La Fogata, 2016b. p. 266. Disponível em: <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/12/Feminismos-populares.pdf>.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. [s. l.], v. VII, n. 1, p. 23–40, 2014.

PAYNE, Phillip *et al.* Afetividade em Pesquisas em Educação Ambiental Affectivity in Environmental Education Research Afectividad en la Investigación en Educación Ambiental. **Pesquisa em educacao ambiental (Brazilian Journal of Environmental Education)**, [s. l.], 2017.

PULEO, Alicia. **Ecofeminismo para otro mundo posible**. España: Titivillus, 2011. Disponível em: [https://www.solidaridadobrero.org/ateneo\\_nacho/libros/Alicia%20H%20Puleo%20-%20Ecofeminismo%20para%20otro%20mundo%20posible.pdf](https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Alicia%20H%20Puleo%20-%20Ecofeminismo%20para%20otro%20mundo%20posible.pdf). Acesso em: 10 ago. 2025.

ROMERO PLANA, Virginia. Tinta y espejos: la autoetnografía como apuesta feminista. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 32, p. e90813, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/B6fGzdzvtgfmMwDVfVcZwXg/?lang=es>. Acesso em: 15 ago. 2025.

TORRES-ARÉVALO, Lissette. **Sensibilización ambiental a partir del tejer con mullo**: 2022. 193 f. Doctorado - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022. Disponível

em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000015179.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

WERNKE, Ana. Crise climática e gênero: o duplo fragelo das vítimas de eventos climáticos extremos. **REVISTA INTERNACIONAL DE VITIMOLOGIA E JUSTIÇA RESTAURATIVA**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revista.provitima.org/ojs/index.php/rpv/article/view/87>. Acesso em: 24 ago. 2025.