



Universidad Federal de Río Grande - FURG
Programa de Posgrados en Educación Ambiental –
PPGEA
Tesis de Doctorado



OBSERVATORIOS SOCIO-AMBIENTALES DESDE LAS ESCUELAS RURALES DE URUGUAY: UNA HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA AMBIENTAL



Solana Ximena González Pensado

Rio Grande, 2020.

Solana Ximena González Pensado

**OBSERVATORIOS SOCIO-AMBIENTALES DESDE LAS ESCUELAS
RURALES DE URUGUAY: UNA HERRAMIENTA PARA LA
EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA AMBIENTAL**

Tese de Doutorado apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Machado.

Rio Grande, 2020.

Ficha Catalográfica

G643o González Pensado, Solana Ximena.
Observatorios socio-ambientales desde las escuelas rurales de Uruguay: una herramienta para la educación y la justicia ambiental / Solana Ximena González Pensado. – 2020.
204 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2020.
Orientador: Dr. Carlos Roberto Machado.

1. Educação Ambiental 2. Conflitos Ambientais 3. Escolas Rurais
4. Justiça Ambiental 5. Observatórios Socioambiental I. Machado, Carlos Roberto II. Título.

CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

**OBSERVATORIOS SOCIO-AMBIENTALES DESDE LAS ESCUELAS
RURALES DE URUGUAY: UNA HERRAMIENTA PARA LA
EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA AMBIENTAL**

Solana Ximena González Pensado

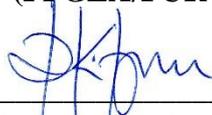
**BANCA EXAMINADORA DE TESE DE
DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG.**



**Prof. Dr. Carlos Roberto Machado
(PPGEA/FURG)**



**Prof^ª. Dr.^a. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)**



**Prof^ª. Dr.^a. Dione Iara Silveira Kitzmann
(PPGEA/FURG)**



**Prof. Dr. Carlos Santos
(Maestría Manejo Costero Integrado, CURE Este, Udelar)**



**Prof. Dr. José Passarini
(Maestría en Educación y Extensión Rural, FVet, Udelar)**

Rio Grande, 2020.

Dedicatoria

*A las personas y sus territorios,
donde hay lucha y hay resistencia.
A quienes no se han vencido,
a quienes creen que un mundo más
justo
es necesario y es posible.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer al PPGEA-FURG, a todxs sus profesorxs por darme la oportunidad de ser parte del Programa, así como también a Daniela y Bruna por el apoyo administrativo en la distancia.

A mi tutor Carlos RS Machado, por la formación, por ser la revolución en cuerpo y alma, por sus críticas constructivas, por su apasionado lucha por un mundo más justo, por su rústico amor, por los proyectos/caminos comunes que ya son realidad. A Narjara por su amoroso acompañamiento en la teoría desde una mirada sistémica y compleja, por los proyectos comunes, por el cuidado y cariño de una compañera de sus estudiantes.

A lxs compañerxs de aula que me han hecho sentir como en casa. Muy especialmente a Raizza, Samuel y Muky por ser mi hogar en Cassino, ya son parte de mi familia. A Daniela, mi madrina en este proceso, desde el primer día en la prueba de selección, hoy seguimos y seguiremos siendo amigas y colegas. A Renata, por acercarme al arte y su vínculo con la EA, otra de mis hogares Brasil. A Samuel, Álvaro, Leila, Mary, Ionara, Franco y tantxs más que me han abrazado cariñosamente al llegar a FURG, compañerxs de lucha de toda nuestra casa común, Latinoamérica.

Al tribunal del proyecto, Humberto Tomassino, Ángel Segura, José Passarini, Narjara García y Berenice Vahl Vaniel por sus aportes para que este proyecto se enriquezca y crezca. Al tribunal de esta tesis, Narjara García, Dione Kitzmann, Carlos Santos y José Passarini, por su generosidad, críticas constructivas para mejorar y destacar este trabajo.

A Ange y Leti por ser compañeras de ruta, colegas en la investigación y en la búsqueda de otra EA en el medio rural, sin ustedes esta tesis no hubiera existido, están y son parte de ella. Al director del PPQC, Daniel Erman, por abrir las puertas del área a las escuelas, por su trabajo en la conservación de la naturaleza en Uruguay. Por haberme presentado a dos amigas y compañeras de camino, Leticia y Benjazmina.

A la FVet (Udelar), que es mi segunda casa, y al DEV, especialmente a José por considerar la Educación Ambiental una línea de trabajo pertinente para nuestra institución y darme libertad para desplegar mi trabajo.

A las maestras rurales, mujeres rurales, han sido una fuente de admiración e inspiración, por su lucha cotidiana para que su comunidad, lxs niñxs y niñas rurales, tengan una educación de calidad, más justa, y ejercer su trabajo con mucho amor.

A JULANA, a mis compañerxs y amigxs, por enseñarme que el trabajo debe ser colectivo, pensado desde y para las comunidades, y estar paradx siempre en la vereda de lxs más vulnerables.

A mis amigxs, por suerte muchxs, que son la levadura que fermenta cada uno de mis días. A Ale por acompañarme en tantas charlas en lo cotidiano y en muchas horas de viaje a Brasil. Especialmente a Vane, Paty y Sheila, hermanas que la vida me dio. A Ana Inés por la escucha atenta, por enseñarme a escuchar(me) al decir.

A mi padre y hermana, por el amor, por apoyarme y darme sin decirlo, la libertad de elegir lo que consideré mejor en cada etapa de mi vida. A mis abuelxs paternxs, su historia de inmigración me enseñó que que estamos aquí y ahora gracias a que ellxs buscaron ser felices en la otra orilla del mundo. A Pelu y Juan por ser mi familia felina, parte de mi hogar.

A Zoe, mi pequeña guerrera, y en ella a todxs lxs pequeñxs, que me enseñarxn que la felicidad es simple. En ella a todxs las infancias, por ellxs debemos trabajar duro para hacer de este mundo un lugar más justo.

Al feminismo, a las mujeres que han impulsado lxs mayores cambios de este tiempo, porque sin ellas no hay revolución. Esta tesis es por/para ustedes.

¡A todxs y todas muchas gracias por ser parte de este camino!

Sol.

**“Soy mujer.
Y un entrañable calor me abriga
cuando el mundo me golpea.
Es el calor de las otras mujeres,
de aquellas que hicieron de la vida
este rincón sensible,
luchador, de piel suave y corazón
guerrero.”**

Alejandra Pizarnik

**"No hay revolución que no comience
en la subversión de la palabra.
Nada es definitivo, todo puede ser de
otra manera (...)
si nada hay fuera del texto,
de nosotros depende que las palabras
que somos
se vuelvan poesía”**

Dario Sztajnszrajber

Imagen de portada

Él es Emiliano, un niño de una escuela rural de Canelones, Uruguay. Él juega con la luz, rayos del sol pasando por la lupa se convierten en un superpoder. Él juega, como hacen los niños, al cierre de una actividad en el agrupamiento Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguay. Autoría de la imagen Solana González.

Resumen

Esta es una investigación de doctorado en Educación Ambiental (EA). Una tesis que utilizó la EA como una herramienta para la co-construcción de Observatorios Socio-Ambientales (OSAs) en las Escuelas Rurales (ER) del Uruguay, si parten de las necesidades, problemas y/o Conflictos Ambientales (CA) de las comunidades. Los OSAs deben ser reflexionados participativamente, siendo una herramienta a constituir que tiene sus *limitaciones* y *oportunidades*, con la finalidad de producir una EA para la Justicia Ambiental. Recorremos los caminos de Henri Acselrad; Carlos Frederico Bernardo Loureiro; y, Boaventura de Souza Santos, entre otros. La metodología elegida para abordar los territorios se basó en un abordaje sistémico, enfocando la observación en los vínculos interpersonales e institucionales, tomando en cuenta las personas que habitan y se relacionan con las ER y los agrupamientos. Además de describir los contextos, el tiempo - personal e histórico - en que se realizó, así como los procesos que se fueron dando entre los vínculos observados. Se definieron categorías de análisis, además de tener en cuenta factores desde lo micro a lo macrosistémico, para llegar a describir cuáles son las *limitantes* y las *oportunidades* para que se puedan materializar los OSAs en las ER en Uruguay. Los capítulos siguen la estructura de las hipótesis planteadas, con la intención de responderlas, pero sin el afán de que esas respuestas sean acabadas, sin buscar la perfección, pero si la coherencia entre las teorías, la práctica y el análisis que tuvimos a la hora de llevar adelante esta investigación. Es por esto, que se comienza con las bases que sustentan la reflexión entendiendo que la metodología que se utiliza es juez y parte, mirada que interviene en las reflexiones que se hacen de los territorios observados y esta forma de mirarlos, desde cerca o de más lejos . Por esto entendimos que, para cerrar, o abrir la discusión de los capítulos, proponiendo atrevidamente una posible e inacabada forma de pensar los OSAs en ER y agrupamientos en Uruguay. Este trabajo logró identificar las oportunidades y las limitaciones que tienen las ER y los Agrupamientos Escolares, para materializarse los OSAs en dos territorios, uno próximas al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos - PPQC (Agrupamiento de las Sierras - AS) y en áreas de producción arroceras (Agrupamiento del Arrozal - AA) en el departamento de Treinta y Tres (Uruguay). En el arrozal presenta más limitaciones que oportunidades, visualizando como central el aislamiento y la dependencia de la ER con las empresas. Mientras que en el PPQC tienen sobradas oportunidades, pero el despoblamiento la está dejando sin posibilidad de gestar OSAs. Las ER vinculadas al PPQC suele estar sobreintervenidas con proyectos que no sostienen ni devuelven sus trabajos a los territorios, pero sí son una oportunidad cuando los CA emergen dado que aparecen muchxs actores a protagonizar las discusiones sobre el tema. La ER, como institución que es, está encorsetada en una formalidad, jerarquía, y sistema controlador de las maestras y lxs estudiantes, y vienen perdiendo su espíritu creativo y reflexivo, por lo que los OSAs en ellas podrían ser espacios de creación de nuevas subjetividades, utopías y lucha en el territorio. Aprender de la EA crítica y transformadora para crear nuevas utopías, donde se corren las fronteras, y se podría ir aún más lejos, apostando a una red de OSAs en ER en todo el país, pensado en un gran agrupamiento país, donde sean las propias comunidades que definan cuáles son los problemas o CA, latentes y emergentes, y protagonicen las discusiones que les pertenecen.

Palabras clave: educación ambiental, conflictos ambientales, escuelas rurales, justicia ambiental, observatorios socioambientales.

Resumo

Esta é uma pesquisa de doutorado em Educação Ambiental (EA). Uma tese que utilizou a EA como ferramenta para a co-construção de Observatórios Socio-Ambientais (OSAs) em Escolas Rurais (ER) do Uruguai (Uy), partindo das necessidades, problemas e/ou Conflitos Ambientais (CA) das comunidades. Entendemos neste trabalho, que os OSAs devem ser participativos em problematizações, sendo uma constituição que tem suas *limitações* e *oportunidades*, com a finalidade de produzir uma EA para a Justiça Ambiental. Percorremos os caminhos de Henri Acselrad; Carlos Frederico Bernardo Loureiro; e, Boaventura de Souza Santos, entre outros. A abordagem sistêmica foi a metodologia eleita para o estudo dos territórios focando na observação e nos vínculos interpessoais e institucionais, tomando em conta as pessoas que habitam e se relacionam com as ERs e seus grupos. Ainda, descrever os contextos, o tempo – pessoal e histórico – em que se realizou a pesquisa, assim como, os processos em que se desenvolveram os vínculos observados. Como categorias de análise, consideramos fatores micro e macro sistêmicos para pesquisar quais são as *limitações* e as *oportunidades* para que se possa materializar os OSAs nas ERs no Uruguai. Os capítulos seguem a estrutura das hipóteses levantadas, na intenção de responde-las não como questionamentos acabados e perfeitos, mas buscando coerência entre teoria, prática e a análise que fomos estabelecendo na produção desta investigação. Começamos com as bases que sustentaram a reflexão, entendendo que a metodologia que se utiliza é juiz e parte; um olhar que intervém nas reflexões que se fazem dos territórios observados; e, na forma de olhar, mais de perto, ou mais de longe. Propomos, atrevidamente, uma possível e inacabada forma de pensar os OSAs em ERs e agrupamentos no Uy. Este trabalho identificou oportunidades e limitações para materializar os OSAs pelas ERs e agrupamentos escolares de dois territórios próximos, no departamento de Treinta y Tres (Uy): Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos - PPQC (Agrupamiento de las Sierras - AS); e em áreas de produção arrozeira (Agrupamiento del Arrozal - AA). Percebemos que o território Arrozal apresenta mais limitações que oportunidades, observando como central seu isolamento e a dependência da ER com as empresas. Enquanto que, na PPQC se apresenta inúmeras possibilidades, mas o despovoamento acaba impedindo a gestão de OSAs. É comum as ERs vinculadas ao PPQC estarem sob a intervenção de projetos que não sustentam, nem devolvem seus trabalhos ao território. Mas se apresentam como oportunidade, quando os CA emergem e surgem muitos atores que protagonizam as discussões sobre o tema. A ER, como instituição, está fechada em formalidades, hierarquias e sistema controlador de suas professoras e de estudantes, perdendo seu espírito criativo e reflexivo. Entendemos que os OSAs nas ERs poderiam ser espaços de criação de novas subjetividades, utopias e lutas destes territórios. Assumimos a EA crítica e transformadora para criar novas utopias, rompendo fronteiras e podendo ir mais longe, apostando em redes de OSAs com as ERs em todo Uruguai. Pensamos assim, em um grande agrupamento país, onde sejam as próprias comunidades que definam quais são os problemas ou CA latentes e emergentes, sendo protagonistas de suas discussões.

Palavras-chave: educação ambiental, conflitos ambientais, escolas rurais, justiça ambiental, observatórios socioambiental.

Abstract

This is a doctoral research in Environmental Education (EA). A thesis that I use EE as a tool for the co-construction of Socio-Environmental Observatories (OSAs) in Rural Schools (RE) of Uruguay, if they start from the needs, problems and/or Environmental Conflicts (CA) of the communities. OSAs should be reflected in a participatory way, being a tool to be established that has its limitations and opportunities, in order to produce an EA for Environmental Justice. We walk the paths of Henri Acselrad; Carlos Frederico Bernardo Loureiro; and, Boaventura de Souza Santos, among others. The methodology chosen to approach the territories was based on a systemic approach, focusing observation on interpersonal and institutional links, taking into account the people who inhabit and relate to RD and groups. In addition to describing the contexts, the time - personal and historical - in which it was carried out, as well as the processes that took place between the observed links. Categories of analysis were defined, in addition to taking into account factors from the micro to the macrosystemic, to get to describe what are the limitations and opportunities for OSAs to be implemented in RDs in Uruguay. The chapters follow the structure of the hypotheses raised, with the intention of answering them but without the desire that these answers be finished, without seeking perfection but if the coherence between the theories, practice and analysis that we had when carrying out go ahead with this investigation. This is why we begin with the bases that support the reflection, understanding that the methodology used is judge and part, a view that intervenes in the reflections that are made of the observed territories and this way of looking at them, from close up or from further away. By this we understood that to close, or open the discussion of the chapters, daringly proposing a possible and unfinished way of thinking about the OSAs in RE and groups in Uruguay. This work was able to identify the opportunities and limitations that RDs and School Groups have, to materialize OSAs in two territories, one close to the Quebrada de los Cuervos Protected Landscape - PPQC (Grouping of the Sierras - AS) and in production areas rice (Agrupamiento del Arrozal - AA) in the department of Treinta y Tres (Uruguay). In the rice field, it presents more limitations than opportunities, viewing as central the isolation and dependence of RD with companies. While in the PPQC they have plenty of opportunities, but the depopulation is leaving them without the possibility of creating OSAs. The ERs linked to the PPQC are usually over intervened with projects that do not support or return their work to the territories, but they are an opportunity when the CAs emerge as many actors appear to star in the discussions on the subject. The ER, as an institution that is, is bound in a formality, hierarchy, and controlling system of the teachers and students, and they are losing their creative and reflective spirit, so that the OSAs in them could be spaces for creating new subjectivities, utopias and struggle in the territory. Learn from critical and transformative EA to create new utopias, where borders are crossed, and one could go even further, betting on a network of RE OSAs throughout the country, designed in a large country grouping, where they are their own communities that define what are the problems or CA, latent and emerging, and lead the discussions that belong to them.

Key words: environmental education, environmental conflicts, rural schools, environmental justice, observatories socio-environmental .

ÍNDICE

Lista de Figuras	15
Lista de Tablas	17
Lista de Abreviaturas	18
1. El contexto construido	20
1.1. Quien les habla	20
1.2. Uruguay, características socio-económica y ambientales	26
1.3. Las Áreas Naturales, qué protegen	27
1.4. Un Sistema Nacional de Áreas Protegidas en Uruguay	28
1.5. El Departamento de Treinta y Tres, Uruguay	32
1.6. Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos	34
1.7. La producción arrocerá en Treinta y Tres	41
2. Hipótesis	44
2.1. Hipótesis alternativas	44
3. Objetivos	46
3.1. Objetivo General	46
3.2. Objetivos específicos	46
4. Capítulos	47
5. Capítulo I: El contexto	49
5.1. Área de estudio y método de investigación	49
5.2. Los agrupamientos escolares	50
5.3. Las maestras	55
5.4. Estudio de campo	57
5.4.1. Abordaje Bioecológico del Desarrollo Humano	59
5.4.2. Fase exploratoria	62
5.4.3. Análisis del contenido	63
5.4.4. Bitácora - Diario del viaje	65
5.4.5. Observación de los agrupamientos y las escuelas	65
5.5. Análisis geográfico	67
5.5.1 Paisaje de las Sierras	67
5.5.2. Paisaje del Arrozal	70
6. Capítulo II: Mirada sistémica de los territorios	73
6.1. Las Personas que habitan los territorios	73
6.2. Los Contextos de las ER	83
6.3. El Tiempo que nos tocó	89
6.4. Los Procesos que hacen emerger la utopía	91
	13

7. Capítulo III: Las Escuelas Rurales	94
7.1. Educación Primaria Pública en Uruguay	96
7.2. Particularidades de las Escuelas Rurales	96
7.3. Las maestras rurales	100
7.4. Lo íntimo	102
7.4.1. El despoblamiento en las ER	102
7.4.2. En las sierras del Yerbal	104
7.4.3. La frontera, el arrozal	107
7.4.3. Maestras rurales, un silencio a voces	111
7.5. Su coraza	115
7.5.1 El agrupamiento, trabajo en red	116
7.5.2. Las limitantes las genera lo global	118
7.5.3. Las oportunidades están en lo local	121
8. Capítulo IV: Educación Ambiental	128
8.1. Breve reseña histórica de la Educación Ambiental, corrientes y actualidad	128
8.2. Educación Ambiental en Uruguay	130
8.3. Plan Nacional de Educación Ambiental, Uruguay	132
8.4. Educación Ambiental desde nuestra perspectiva	134
8.5. Relación Sociedad-Naturaleza y Educación Ambiental	136
9. Capítulo V: Los OSAs, una utopía	141
9.1. Observatorios Socio-Ambientales	141
9.2. OSAs y Escuelas Rurales en Uruguay	143
9.3. Modelos para armar: red de OSAs en las ER, autoproclamados y autodefinidos	150
9.3.1. Limitaciones que podrían enfrentar los OSAs en ER:	150
9.3.2. Oportunidades que tienen las ERs en el caso de ser OSAs:	151
9. Reflexiones, sin finales	160
10. Referencias Bibliográficas	163
Anexos	185
Anexo I - Relatos	186
Anexo II - Notas de Prensa Arrozal	198
Anexos III - Ampliación del PPQC	201
Anexo IV - Estatuto del Funcionario Docente	202

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Áreas Protegidas (AP) del Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP) en Uruguay.....	29
Figura 2. Mapa del Uruguay marcando en rojo el departamento de Treinta y Tres en Uruguay.....	33
Figura 3. Imagen desde el mirador del Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC, SNAP-MVOTMA), al centro se ve el recorrido del Arroyo Yerbal chico. Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.....	35
Figura 4. Padrones y tipo de propiedad que conforman el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC), Treinta y Tres, Uruguay. Al año que se realizó el trabajo.....	36
Figura 5. Ámbitos de participación previstos en el Plan de Manejo de Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos PPQC, Treinta y Tres, Uruguay.	38
Figura 6. Imagen representativa de los cultivos y sistema de riego por inundación en los arrozales de la cuenca Tacuarí- Merín en el departamento de Treinta y Tres, Uruguay.	42
Figura 7. Ubicación de las Escuelas Rurales que integran el proyecto en el Departamento de Treinta y Tres, Uruguay. Los triángulos corresponden a las escuelas que integran el Agrupamiento Sierras (AS) y los cuadrados indican a las escuelas que integran el Agrupamiento Arrozal (AA).....	51
Figura 8. Imagen de una Escuela Rural del Agrupamiento Escolar de la Sierra (AS), próxima al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC), en el Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.....	52
Figura 9. Imagen de una Escuela Rural del Agrupamiento Escolar del Arrozal (AA), próxima a la laguna Merín, en el Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.	53
Figura 10. Esquema del sistema desde la perspectiva del Abordaje Bioecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner, donde se describen las interacciones, o Procesos Proximales, entre las Personas y sus diferentes Contextos (Microsistema; Mesosistema; Exosistema; Macrosistema) y se describen posibles factores de riesgo y protección de las Escuelas Rurales (ER).....	61
Figura 11. Imagen satelital de la zona adyacentes al PPQC indicado con el globo rojo, Treinta y Tres, Uruguay	68
Figura 12. Imagen satelital de la empresa cementera CIMSA en la ruta de entrada deL PPQC, se puede apreciar la confluencia del arroyo yerbalito y el yerbal chico, Treinta y Tres, Uruguay.....	69
Figura 13. Imagen satelital de la cementera Cementos del Plata (izquierda) y una imagen desde la ruta (derecha). Treinta y Tres, Uruguay.....	69
Figura 14. Imagen satelital de la zona arrocera donde se encontraban las ER del AA, cercanas a la Laguna Merín, Treinta y Tres, Uruguay.....	71

Figura 15. Imagen satelital de un pueblito arrocero y el casco de estancia en la cuenca de la Laguna Merín, Treinta y Tres, Uruguay.	72
Figura 16. Distribución de las Escuelas Rurales (globos amarillos) en el departamento de Treinta y Tres, Uruguay.....	98
Figura 17. Evolución de la matrícula en las Escuelas Rurales (ER) que integran el Agrupamiento “de la Sierras” (Sierra, línea punteada; promedio de 4 ER) y zona del arrozal (Arrozal, línea discontinua, promedio de 3 ER) del Departamento de Treinta y Tres. En línea continua se presenta el promedio de niños/as matriculados/as en todas las ER del Uruguay, desde el año 2002 al 2018. (Promedios calculados con la matrícula de 1° a 6° año. Datos extraídos del Monitor Educativo del CEIP.....	104
Figura 18. Diagrama ejemplificando las <i>limitaciones</i> y <i>oportunidades</i> que tienen las Escuelas Rurales (ER), y sus vínculos, al momento de pensar los OSAs en las ER de Treinta y Tres, Uruguay.....	118
Figura 19. Diagramas donde se representa en forma gráfica los contextos y las personas involucradas en los OSAs en los Agrupamientos de Escuelas Rurales (ER) de las Sierras (AS) y el Arrozal (AA) en el Departamento de Treinta y Tres (Uruguay). En la figura a) se representan las <i>limitantes</i> , y en b) las <i>oportunidades</i> relación a la implementación de las Observatorios Socio Ambientales (OSAs) en las ER).....	126
Figura 20. Mandala donde se representa los ejes orientadores del Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA, 2010), generado participativamente en la Red Nacional de Educación Ambiental (ReNEA), Uruguay.....	135
Figura 21. Línea de tiempo donde se describe el trabajo realizado en el marco del proyecto RURBANO, con las ER de las Sierras y una escuela urbana de la ciudad de Treinta y Tres, Uruguay.....	190
Figura 22. Propuesta de ampliación del PPQC (Treinta y Tres, Uruguay). Delimitación del área natural protegida y la zona adyacente.....	201

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de protección de las AP en el SNAP. Categorías que integran cada Área Protegida dentro del Sistema, su representación territorial (definición de Área Protegida) y quién dio origen al pedido de ingreso al SNAP, Uruguay	30
Tabla 2. Descripción del tipo de propiedad de las Áreas Protegidas que se encuentran ingresadas o en proceso de ingresar al SNAP, Uruguay	32
Tabla 3. Zonas de intervención (mínima, baja, media y alta) en el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC), Treinta y Tres, Uruguay	37
Tabla 4. Descripción de las Escuelas Rurales integrantes de los Agrupamientos de Escuelas Rurales de las “Sierras” (AS) próximas al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC) y “Arrozal” (AA) en zona arrocera, Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.....	51
Tabla 5. Cronograma de visitas a las Escuelas Rurales de los Agrupamientos de las Sierras (AS) y al Arrozal (AA) en el Departamento de Treinta y Tres (Uruguay) durante el año 2018.....	58
Tabla 6. Definición de las categorías observadas en el estudio de campo, discriminando las categorías que integran las dimensiones de <i>Oportunidades</i> y <i>Limitantes</i> en relación a los vínculos interpersonales y comunitarios.....	64
Tabla 7. Esquema de las corrientes y macrotendencias de la Educación Ambiental, tomando en cuenta aspectos históricos, disciplinas involucradas, los principales marcos y cambios conceptuales, y quiénes son los generadores del saber (conocimiento) en dichas corrientes, así como sus objetivos educativos.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS

AA: Agrupamiento del Arrozal
ACA: Asociación de Cultivadores de Arroz
ANCAP: Administración Nacional de Combustibles Alcohol y Portland
ANEP: Administración Nacional de Educación Pública
AP: Área Protegida
AS: Agrupamiento de las Sierras
BROU: Banco República del Uruguay
CAF: Centro Agustín Ferreiro
CAPDER: Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales
CA: Conflictos Ambientales
CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria
CIEMSA: Compañía Industrializadora de Minerales S.A
CSIC: Comisión Sectorial de Investigación Científica
CURE: Centro Universitario Regional Este
DEV: Departamento de Educación Veterinaria
DER: Departamento de Educación para el medio Rural
DINAMA: Dirección Nacional de Medio Ambiente
EA: Educación Ambiental
EDEA: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental
EFI: Espacio de Formación Integral
ER: Escuela/s Rurale/s
FCien: Facultad de Ciencias
FURG: Universidade Federal de Río Grande
FVet: Facultad de Veterinaria
IAP: investigación acción participativa
IADR: Investigación-Acción sobre desigualdades en el medio rural
INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
JULANA: Jugando en la Naturaleza
TBDH: Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano
TyT: Treinta y Tres
MEC: Ministerios de Educación y Cultura

MGAP: Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca

MSP: Ministerio de Salud Pública

MVOTMA: Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente

OSAs: Observatorios Socio-Ambientales

PPGEA: Programa de Pos-Graduación en Educación Ambiental

PLANEA: Plan Nacional de Educación Ambiental

PP: Proceso Proximal

PPQC: Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos

PPCT: Personas, Procesos, Contexto y Tiempo

ReNEA: Red Nacional de Educación Ambiental

RETEMA: Red Temática de Medio Ambiente

SNAP: Sistema Nacional de de Área Protegidas

1. EL CONTEXTO CONSTRUIDO

1.1. Quien les habla

El presente trabajo se enmarca en el Programa de Posgrados en Educación Ambiental de la Universidad Federal de Río Grande (PPGEA, FURG, RG-Brasil) en la línea de Fundamentos de Educación Ambiental (EA) en diálogo con la línea de Formación de Educadores, siendo el orientador del doctorado el Profesor Carlos RS Machado. Es un trabajo que busca interconectar teoría y estudio de campo, proponiendo un abordaje sistémico a las ahora de interpretar la información recabada, para que las reflexiones no tengan final, para que en vez de cerrar abran, y generen nuevos puntos de partida, nuevas utopías.

Este proyecto es producto de un largo proceso personal y profesional, perspectiva indisociable a mi entender, que se materializan en este doctorado. Desde que tengo memoria me he pensado estudiando y trabajando vinculada a la conservación de “la Naturaleza”, principalmente con los animales, es por esto que luego de terminar mis estudios secundarios en Maldonado viajé a cursar la Facultad de Veterinaria (FVet, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay). Durante mi formación de grado entendí que la carrera de veterinaria en mi país estaba abocada a la formación de profesionales dedicados a la producción y medicina animal¹ (FVet, 1998). Entendí también que debía buscar en otras Facultades o espacios la formación lo que estaba buscando. Primero realicé cursos de ecología y comportamiento animal en Facultad de Ciencias (FCien, Udelar), luego se presentó la posibilidad de realizar mi tesis de grado en el área de Fisiología de FVet, investigando en la Estación Cría de Fauna Autóctona - ECFA, Piriápolis, Uruguay – (GONZÁLEZ, 2008b; 2008b) al Venado de Campo (*Ozotoceros bezoarticus*), un ciervo autóctono en peligro de extinción. No dudé en realizar la tesis, ya que en ese momento era la única oferta de formación más cercana a la conservación que existía en mi Facultad.

Antes de egresar, dándole continuidad a las investigaciones de grado comencé a trabajar contratada en un proyecto de investigación (CSIC, Udelar) en la misma especie y área, vinculado a la estacionalidad reproductiva de machos de Venado de Campo en la ECFA, realizando en este marco mi Maestría en Ciencias Biológicas, opción Fisiología (PEDECIBA-Udelar; 2008 - 2011). El objetivo era conocer la fisiología básica de los machos, ya que no

¹ Perfil del Egresado (Plan de Estudios 1998, Fvet-UdelaR): “Al profesional veterinario le corresponde la prestación de servicios esenciales para la economía nacional, como son el fomento de la producción, la vigilancia de los alimentos de origen animal en salvaguardia de la salud pública, así como el cuidado de los animales domésticos y de compañía, debiendo tomar conciencia de la importancia de su participación en el mejoramiento de la calidad de vida del hombre y del entorno, a través de la utilización racional de los animales.”

existía información alguna de la especie, y desarrollar la criopreservación de germoplasma basados en un plan de conservación *ex situ* (GONZÁLEZ, 2011)². Gracias a esto me vinculé a proyectos e investigadxs de Argentina y España, siendo una etapa de mucho aprendizaje y crecimiento personal. Durante esta formación participé en varias instancias de divulgación científica de los resultados, tanto en educación media como en escuelas, siendo en estos espacios donde sentí que estaba realmente aportando, pensando con otrxs la conservación de la especie, y dándole sentido a la importancia de mis investigaciones. Luego de 7 años de trabajo en el Área de Fisiología Animal (FVet, Udelar), finalizando la maestría, detuve mi formación académica, para repensar cuál era mi rol, qué estaba aportando y quería aportar a la conservación. Desde ese momento decidí que mi camino debía ir por el lado de la Educación y comencé nuevamente una búsqueda, explorando a través de cursos, jornadas, prácticas por dónde debía seguir mi formación.

Fue así que llegué al curso “Ciencia y Comunidad” en FCien (Udelar), el cual generó un gran cambio en mi forma de observar la “realidad”, entendiendo a través de los Espacios de Formación Integral (EFI) la relevancia de la Extensión Universitaria, la importancia del territorio y sus habitantes en las temáticas ambientales. Las prácticas del curso las realicé en el proyecto llamado “Observatorios socio-ambientales: una herramienta de educación ambiental en escuelas rurales” en Empalme Olmos (Canelones, Uruguay)³. Este proyecto y curso, su abordaje y forma de trabajo, me aclaró el camino, sentí que esta sí era la forma en que quería seguir, siendo hasta el día de hoy la inspiración que sustenta este proyecto de doctorado.

Otra de mis búsquedas, pensando en la comunicación de la ciencia, el acercamiento a las comunidades y sus problemáticas, fue integrarme a la Asociación Civil JULANA (Jugando en la Naturaleza⁴) que trabaja desde la Educación Ambiental, propiciando la participación y la conservación. Al ingresar a este espacio de Educación No Formal, con integrantes provenientes al igual que yo de una formación universitaria, con los mismos cuestionamientos que los míos frente a la investigación y la academia, sentí que este era el espacio de libertad, reflexión y práctica que estaba buscando hace tiempo. En JULANA pude seguir trabajando en Escuelas

² Este trabajo formó parte del Premio Academia Nacional de Veterinaria 2009, de la Academia Nacional de Veterinaria sobre “Biología reproductiva del venado de campo (*Ozotoceros bezoarticus*)”. (UNGERFELD *et al*, 2011)

³ “Los integrantes del proyecto se proponen identificar y problematizar las potencialidades de la escuela rural como un posible observatorio socio-ambiental. Para esto la idea es realizar un diagnóstico con la participación en principio de los niños y las maestras, para incluir en otra etapa a toda la comunidad. El objetivo es profundizar el desarrollo de la educación ambiental, para lograr a través de distintas herramientas y prácticas, el encuentro de soluciones a los problemas locales.” (EN DIÁLOGO, 2012, p. 19).

⁴ Para más: www.julana.org

Rurales (ER), en territorios prioritarios de conservación, como Paso Centurión (departamento de Cerro Largo, Uruguay) que en ese momento era una Reserva Departamental y actualmente ya forma parte del Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP-MVOTMA). También con JULANA pude conocer y trabajar junto a las maestras en el Agrupamiento Escolar “de las Sierras” integrado por las escuelas ubicadas alrededor del Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC - SNAP - MVOTMA) en el departamento de Treinta y Tres (Uruguay). Es de esta última experiencia que surgió la posibilidad de realizar el trabajo de campo como base y apoyo a la reflexión de la tesis de doctorado que se presenta aquí .

Con este camino recorrido, luego de mucha investigación de cómo continuar mi formación, indagué en la región sobre posibles doctorados en EA, y es así que llego al PPGEA-FURG⁵. Luego de viajar a conocer a Narjara García y Carlos Machado, decidí que éste posgrado era el mejor camino. Pasé por el sistema de selección⁶ a finales del año 2015 con el pre-proyecto de trabajar en ER y Áreas Protegidas, si bien con algunas diferencias de diseño con lo que se presenta aquí, en esencia eran los mismos objetivos. Afortunadamente luego de una prueba escrita, entrevista y prelación por curriculum, soy seleccionada y paso a formar parte de la cohorte 2016 – 2020 de doctorado del PPGEA. Luego de cursar diversas disciplinas, del Programa y ofertadas en FVet-Udelar relacionados a mi línea de investigación y temática, logré mejorar y pulir los objetivos del proyecto el cual defiende en diciembre de 2017, con un tribunal a que debo agradecer por sus aportes: Carlos Machado (PhD Educación Ambiental, PPGEA, FURG), Narjara García (PhD Educación Ambiental, PPGEA, FURG), Humberto Tommasino (PhD Medio Ambiente y Desarrollo, FVet, Udelar), José Passarini (PhD en Educación, FVet, Udelar), Ángel Segura (PhD en Ecología, CURE Regional Este, Udelar), PhD Berenice Vahl Vaniel, Doutora em Educação em Ciência, FURG) llegando a lo que hoy se presenta en esta relatoría sobre mi investigación de doctorado.

Al llegar a esta instancia, luego de compartir aula con docentes y estudiantes maravillosos en el PPGEA-FURG, así como comenzar a ser parte de la EA en Uruguay, entiendo al fin, que la ciencia es una producción cultural del intelecto humano, que nace para responder las necesidades de un determinado colectivo humano en una época determinada (BORDA, 1992). Como investigadora mi forma de entender para qué y para quiénes estaba trabajando cambió, reflexionando hasta el día de hoy que yo no debía dar respuestas, sino que

⁵ Disponible en: <http://www.educacaoambiental.furg.br/>

⁶ Para postular y comenzar con el proceso de selección en PPGEA es necesario presentar un ante-proyecto de doctorado, luego se pasa por una prueba escrita, luego una entrevista sobre el proyecto y una prelación por currículo (todas las etapas por eliminatorias y con plazos determinados).

mi tarea era llegar junto a lo que Rita Segato llama “aldea” (SEGATO, 2012), era enunciar buenas preguntas. Este cambio desde mi formación de grado al doctorado, tuvo mucho que ver el haber pasado por una maestría que respondía a lógicas e intereses académicos que, a mi entender, generaban respuestas a un sistema que pretendía engordar un producto final, el Curriculum. Como menciona Fals Borda, pertenecía a una ciencia que sostiene un *estatus quo* político y económico de un sistema capitalista e industrial dominante, y agregaría patriarcal (HERRERO, 2013). Por lo que necesité primero intuitivamente, y luego ya con una construcción teórica, práctica y política, acercarme a lo que llaman una “ciencia subversiva y popular”, que respete el quehacer científico y cultural que va más allá, fuera de las instituciones, formales, gubernamentales y académicas, que trabaja por y para la aldea.

Por todo lo anterior, este trabajo propone continuar y profundizar en aquel trabajo que comenzó como estudiante del EFI en el año 2012, en la posibilidad de que las ER sean Observatorios Socio-Ambientales (OSAs), poniendo el foco en la investigación en dos momentos. En primer lugar, en el estudio de los fundamentos, la conceptualización y teorización de la relación Sociedad-Naturaleza, a partir de la EA, dialogando en un segundo momento con las prácticas y aspectos territoriales en dos tipos de paisajes y usos de suelo (Área Protegida y monocultivo) en el Departamento de Treinta y Tres (Uruguay).

La potencialidad de las ER, por su distribución en el territorio, su fuerte compromiso social y cultural, las hacen un espacio que posibilita el encuentro y diálogo entre los diferentes actores dispersos en el medio rural. Actualmente el medio rural en Uruguay está siendo un espacio creciente de Conflictos Ambientales (CA) - forestación, monocultivos agrícolas, aerogeneradores, minería, etc-, donde hay una constante disputa por el uso del suelo y el desarrollo de nuevos emprendimientos productivos, empresariales. Contradictoriamente, en forma simultánea y paralelamente a esto hay en el país un Plan Nacional Ambiental (Decreto N°222/019), bajo el marco MVOTMA, el cual define otras formas de concebir el territorio, qué es prioritario de conservar y de qué forma. En este marco complejo, y contradictorio, están viviendo hoy los pobladores rurales, lo que genera fuertes tensiones entre los intereses de los empresarios, las políticas públicas y sus propios intereses, y agregaríamos aquí, de la relación de estos con la naturaleza. En este sentido, los OSAs se posicionan en ser un espacio inserto en las ER, que pertenece a lxs pobladores y busca atender las injusticias socio-ambientales que ocurren en el medio rural uruguayo, partiendo de la observación de dos territorios o paisajes aparentemente contrapuestos, en diálogo con las políticas públicas nacionales.

Sumado a todo esto, está el rol de las maestras en las escuelas, en el agrupamiento y en el territorio. Esta figura es protagónica, y si bien no estaba planteado en el proyecto de tesis, el trabajo de campo reconfiguró, como debía ser, los objetivos específicos. Cuando la teoría se encuentra con la práctica se reinventa, esto fue lo que sucedió con las maestras, y en cómo mi trabajo junto a ellas, el que comencé con una mirada muy simplificada de la realidad luego se tornó más sistémica y compleja. Al posicionarme e interpelar desde el feminismo se hizo indispensable incorporar en este trabajo su voz, su invisibilización de la historia y la academia, y dejar abierto el espacio para que éste sea el comienzo de un camino en la lucha de las maestras rurales en todo el país.

Bajo este contexto, el trabajo plantea como objetivo general identificar las *limitaciones* y las *oportunidades* que tienen las ER y los Agrupamientos Escolares, próximas al PPQC y en áreas de producción arroceras (Treinta y Tres, Uruguay) para constituirse como OSAs. Para esto se visitaron ER en estos dos territorios (que llamaremos sierra y arrozal) con la finalidad de acercarnos a la realidad, sus CA, tomando con centro sociocultural y de encuentro a los Agrupamientos Escolares. Para lograr el mayor acercamiento se realizó una inserción ecológica, fundada en la Teoría de Desarrollo Bioecológico de Bronfenbrenner (NARVAZ; KOLLER, 2004). Durante un año de trabajo se visitó todas las escuelas, se compartió con las maestras la rutina escolar, así como la cotidianeidad, cómo llegan a las escuelas, compartiendo almuerzo y cenas, espacios de ocio y familiares. Al poder ser parte de sus actividades llevó a compartir espacio para generar trabajos académicos en forma conjunta⁷, además de ofrecer un curso de formación para docentes con colegas de PPGEA⁸. Luego de realizar más de 11 visitas a las escuelas y los agrupamientos, y con una comunicación continua a la distancia, la que sigue hasta el día de hoy, pudimos llegar a que existen factores comunes que *limitan* o dan *oportunidad* para que se dé la conformación de OSAs en las ER. Pero también hay particularidades que hacen a los territorios en donde están inmersas las escuelas (sierra o arrozal), que se manifiestan por las tensiones e intereses sobre los territorios y las personas que los habitan.

⁷ Se presentaron trabajos en el Seminario de Educación Rural del Centro Agustín Ferreiro (CAF) del Departamento de Educación Rural (DER, CEIP, ANEP), Canelones, Uruguay. En este centro se reúnen y realizan actividades maestrxs rurales de todo el país, es donde se aloja la dirección del DER.

⁸ Durante este proyecto se pudo desarrollar un curso de formación en Educación Ambiental para educadorxs en la ciudad de Treinta y Tres, Uruguay. Este curso realizado por docentes y colegas de PPGEA-FURG (RG, Brasil) y de la Udelar, permitió conocer más al equipo de investigación, así como abordar mejor el tipo de Educación Ambiental.

Por lo tanto, este trabajo postula como tesis/hipótesis que los Observatorios Socio-Ambientales (OSAs) desde las ER de Uruguay son una herramienta para la implementar la EA desde una perspectiva crítica, con el objetivo de atender los CA de sus territorios con la finalidad de poner en el centro de análisis la (In)Justicia Ambiental que sufren lxs pobladorxs y las maestras que habitan los territorios.

El trabajo se estructura de la siguiente forma. Se comienza introduciendo y describiendo el contexto en que se enmarca el trabajo, para luego plantear las Hipótesis y Objetivos, los que serán desarrollados en Capítulos. En el *capítulo I* se describen los territorios y los contextos en el que se enmarcado este trabajo, así como su abordaje metodológico. Luego en el *capítulo II* se comienza a describir desde una mirada sistémica describiendo las personas, los contextos, el tiempo y los procesos. En el *capítulo III* se detallan los vínculos más íntimos de las ER y los agrupamientos, como encuentran vinculadas cercano, hacia dentro, de la comunidad, pobladores y dinámicas cotidianas con las escuelas, y presentando se explora la relación de las maestras como mujeres trabajando en la ruralidad, todo esto analizando a nivel micro (ej maestras, escuela) y más macro (ej despoblamiento, políticas públicas) dan lugar a las *oportunidades* y las *limitantes*, para que en un futuro se pueda co-construir OSAs pensados y basados en su realidad. Luego en el *capítulo IV se enmarca la EA, su contexto en Uruguay, para de ahí* explorar la relación de las ERs con la comunidad, lo que circunda, de la escuela hacia afuera, con la premisa que los OSAs serán posibles si las maestras, pobladores, niños/as, la comunidad en general, participan en su construcción considerándolo como algo propio e importante para sus necesidades.

En el último, el *capítulo V*, asumiendo las limitaciones y oportunidades descritas en los capítulos anteriores situadas en cada territorio, se realiza un análisis teórico, reflexionando con la páctica, para dejar planteada la utopía de cómo se podrían materializar los OSAs en las ER - y porqué no una red de OSAs -, activando en ellos un proceso fermental de EA para la Justicia Ambiental en Uruguay. Al final se realiza una síntesis de todo el trabajo, que busca abrir nuevas discusiones en las *Reflexiones sin mucho final*, intentando centralizar el trabajo de campo y su conexión con la teoría. Se cierra el texto con las *Referencias Bibliográficas* que fundamentan, y los *Anexos* que complementan el trabajo.

Antes de dar comienzo al desarrollo de esta tesis consideramos pertinente aclarar que entendemos el lenguaje como una construcción y una herramienta para intervenir el pensamiento, y el espacio por medio del discurso. Es por esto que este texto está escrito con lenguaje inclusivo, utilizando el femenino en todos los casos que se nombre el rol de las

maestras, asumiendo su amplia mayoría invisibilizadas históricamente. Para el resto de las descripciones que implican a lxs personas se utilizará la x, a veces la e, y no quita que en algunos momentos se utilice el género masculino si es un rol marcadamente heteropatriarcal y machista.

Otra aclaración pertinente, antes de comenzar la lectura, es que este trabajo busca, en la lógica de ecología de saberes, que no solo los textos académicos sean quienes fundamenten, justifiquen o articulen con la información nueva que aquí se presenta, sino por el contrario, se toman canciones, cuentos y relatos, como soporte del saber popular, priorizando artistas uruguayos o locales para situar la producción de conocimiento. Y dándole una vuelta más, hay una intencionalidad de la autora - como militante feminista - de apelar a las diversas en la autoría, sospechando de la autoría única, y buscando activamente autoras mujeres para resaltar y destacar su voz, dado que los referentes teóricos son ampliamente masculinos.

1.2. Uruguay, características socio-económica y ambientales

Uruguay es un país de Sudamérica (superficie: 176.215 km²), fronterizo al noreste con Brasil y al oeste con Argentina. Su población es pequeña, no llegando a 3,5 millones de habitantes, donde el 95% de la población vive en ciudades, de los cuales la mitad vive en la capital del país, Montevideo (INE, 2011). En relación a sus características socio-económicas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), dice que el Índice de Desarrollo Humano (IDH)⁹ para Uruguay es alto, ocupando el puesto número 54, con un índice de 0,795 (IDH de 0 a 1; PNUD, 2016).

Es un país de herencia predominantemente de inmigración europea, españoles y portugueses, a diferencia del resto de Sudamérica, la influencia indígena es difícil de estimar, ya que no quedan poblaciones originarias vivas, sino descendientes y mezclas culturales (VIDART, 2012). A nivel ecológico, el territorio forma parte de la región Pampeana, con predominancia de ecosistemas de pastizal (BRUSSA; GRELA, 2007), siendo el Uruguay geográfica y biológicamente una zona de transición entre las subregiones Brasílica y Andinopatagónica (GONZÁLEZ; MARTÍNEZ-LANFRANCO, 2010). Dado su historia de conquistas europeas, el dominio de estos sobre el territorio y los pueblos que aquí vivían, la

⁹ “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, p. 13)

introducción de ganado y caballos entre los siglos XVI y XVII, generó una importante transformación de los ecosistemas con la explotación de los derivados de ganado. Este impacto transformó ecológica y culturalmente el territorio del país, incluyendo a los pueblos originarios que ocupaban la región ya que fueron casi exterminados (CABRERA PÉREZ, 2015).

En la actualidad, al igual que toda Latinoamérica, el país ha tenido drásticas transformaciones de su matriz productiva, tomando a la Naturaleza básicamente como un recurso que debe ser explotado por el bien del consumo (GUDYNAS, 2011; 2015) y el consenso de las *commodities* (SVAMPA, 2012; 2016). Al igual que Argentina y Brasil, el Uruguay 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 al año 2030 el 30% del país transformará sus usos de suelo (ACHKAR et al, 2012).

1.3. Las Áreas Naturales ¿qué protegen?

Los primeros interesados en imponer controles y establecer límites en el acceso a la naturaleza fueron los señores feudales ingleses, durante la Edad Media, definieron cotos de caza y reservas forestales. El objetivo era no permitir el acceso de los siervos a sus tierras, prohibiéndoles pastorear los animales, sembrar, y hasta juntar leña en algunos casos. Inglaterra, también fue el primero en crear un Parque Nacional, el Parque Nacional Kruger en Sudáfrica (1927, colonia inglesa en ese momento), siendo hasta hoy uno de las reservas de caza más grande y famosas del mundo (ORDUNA, 2008). Pasando al continente americano, el pionero fue Estados Unidos creando el Parque Nacional Yellowstone¹⁰ en el año 1872, mientras que, en Sudamérica, fue Argentina, en el año 1903 por la donación de las tierras de Perito Moreno¹¹, lo que hoy forma parte del Parque Nacional Nahuel Huapi, en la región patagónica.

La misión de los Parques Nacionales fue desde sus comienzos conservar la Naturaleza intocada (DIEGUES, 2008)¹², asumiendo que lxs humanxs no era parte de ella, sino por el contrario su principal amenaza, siendo expulsados de las áreas todos sus pobladores. Ya en esta

¹⁰ National Park Yellowstone - Park History. Para más: <https://www.nps.gov/yell/learn/historyculture/park-history.htm>.

¹¹ Administración de Parques Nacionales, Argentina - Historia Institucional. Para más: <https://www.parquesnacionales.gob.ar/institucional/historia-institucional/>.

¹² En Brasil el libro del Antonio Diegues, *O Mito da Natureza Intocada*, problematiza la existencia y las posibilidades de la existencia de alguna naturaleza aun intocada por el hombre, por lo tanto, toda la natural tiene que ser pensada en su relación con los hombres.

visión conservacionista, existían personas - principalmente varones - que decidían qué y cómo conservar, claramente los poderosos (aristocracia, feudales, militares). Esta lógica de poder continúa hasta hoy, por tanto cuando analizamos una Área Protegida (AP) debemos analizar cómo se originó, qué y cómo pretende conservar, y cuáles son las definiciones de Naturaleza que manejan los decisores para crear y gestionar las áreas. En este sentido, Godoy (2000) expresa que “El funcionamiento de las redes de interacción, por lo tanto, en la cual el modelo es creado, constituye el problema, pues definir la naturaleza que se quiere preservar significa, en última instancia, preservar la red de la que emerge.”

1.4. Un Sistema Nacional de Áreas Protegidas en Uruguay

En el Uruguay la Ley N° 17.234, aprobada en febrero del año 2000 declara de interés general la creación de un Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP), dependiente de la Dirección Nacional de Medio Ambiente (DINAMA), del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA). Su creación tiene como objetivo: “armonizar los criterios de planificación y manejo de las áreas a proteger, bajo categorías determinadas, con una regulación única que fije las pautas de ordenamiento”. La consolidación del SNAP a largo plazo constituye un paso fundamental en los esfuerzos de conservación *in situ* de la biodiversidad en Uruguay (BRAZEIRO *et al*, 2008), gran parte de la cual tiene importancia a nivel global. En el informe del SNAP (2018) presenta que la superficie terrestre bajo protección son 16 áreas protegidas ingresadas, totalizando 311.101 ha (incluyendo la superficie terrestre y marina), alcanzando casi el 1% del territorio (0,977%). Según el SNAP en ellas se reúne el 100% de las eco-regiones y las unidades de paisaje, los ecosistemas amenazados integrados alcanzan el 51% y 45% de las especies prioritarias para la conservación (SNAP, 2019b). De las 16 áreas tan solo cinco cuentan con planes de manejo aprobados: Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC), Parque Nacional Esteros de Farrapos e Islas del Río Uruguay, Paisaje Protegido Valle del Lunarejo, Paisaje Protegido Laguna de Rocha y el Área de manejo de hábitats y/o especies Cerro Verde e Islas de la Coronilla (MVOTMA, 2018) representando un 30,3% del territorio manejado dentro de SNAP (SNAP, 2017)¹³.

¹³ Documento electrónico extraído de la web.

Figura 1: Áreas Protegidas (AP) del Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP) en Uruguay



Fuente: web SNAP-MVOTMA (2015).

Según ACHKAR *et al* (2010) al proponer un SNAP se deben tener en consideración las dimensiones políticas, institucionales-legales, técnico-administrativas, biofísicas, financieras y la dimensión social y cultural, por tanto, a su entender:

Una política de conservación exitosa deberá cumplir con tres criterios: ser biofísicamente posible, económicamente viable y culturalmente aceptable, por lo que debe diseñarse conforme con las normas, creencias y valores sociales vigentes (Firey, 1960). En este marco, una valoración cultural positiva del patrimonio natural

constituye un soporte muy importante para un sistema de áreas protegidas. En tal sentido, en un contexto de conflicto entre la implementación de políticas de conservación y de otras políticas sectoriales, la valoración de la población sobre el patrimonio natural jugará un papel fundamental en la toma de decisiones políticas para inclinar la balanza en un sentido o en el otro [...] En Uruguay la Ley N.º 17.234 prevé dicha participación a través de la conformación de la Comisión Asesora Específica, que tiene por cometido el asesoramiento, promoción, seguimiento y control del área protegida. (ACHKAR *et al*, 2010, p. 26).

En el Uruguay hasta el momento existen seis categorías en las un AP puede ingresar al SNAP, estas son: Parque Nacional, Monumento Natural, Sitios de Protección, Áreas de Manejo de Hábitats y/o Especies, Área Protegida con Recursos Manejados y Paisaje Protegido¹⁴. En la Tabla 1 se presentan las AP que integran cada categoría en Uruguay, el departamento donde se encuentran y quién dio inició el pedido de ingreso al SNAP. Como se puede apreciar la categoría de AP con Recursos Manejados es la figura que conserva mayor superficie territorial, seguida del Paisaje Protegido. Hasta la fecha ningún área ha ingresado bajo la categoría Sitio de Protección. El área Mafalda (Esteros y Algarrobales del Río Uruguay: 1.550 ha) se originaron como medida compensatoria de la empresa forestal UPM a sus impactos ambientales¹⁵.

En la Tabla 2 se presenta la descripción del tipo de propiedad de la tierra de las AP que se encuentran ingresadas o en proceso de ingresar al SNAP, en el detalle se puede evidenciar que las Áreas están integradas en su mayoría por predios de propiedad conjunta y privados. Esto nos está indicando, que dadas las características de la propiedad de la tierra, la gestión territorial debe ser necesariamente articulada, en diálogo y acuerdo, con los vecinos que integran el área y sus alrededores.

Tabla 1: Categorías de protección de las AP en el SNAP. Categorías que integran cada Área Protegida dentro del Sistema, su representación territorial (definición de Área Protegida) y quién dio origen al pedido de ingreso al SNAP, Uruguay.

Áreas Naturales del SNAP	Departamento	Propuesta
Parque Nacional		
Esteros de Farrapos e Islas del Río Uruguay *	Río Negro	Municipio, DINAMA

¹⁴ El presente trabajo tiene como objetivo trabajar en un Paisaje Protegido, definido por el SNAP de la siguiente manera: “Superficie territorial continental o marina, en la cual las interacciones del ser humano y la naturaleza, a lo largo de los años, han producido una zona de carácter definido, de singular belleza escénica o con valor de testimonio natural, y que podrá contener valores ecológicos o culturales.” (SNAP, 2015, s/p)

¹⁵ “UPM se convierte en la primera empresa privada en administrar un área del Sistema Nacional de Áreas Protegidas” (UPMURUGUAY, 2016, s/p).

Cabo Polonio	Rocha	MVOTMA, MGAP, MINTURD y Municipio
San Miguel	Rocha	DINAMA
Monumento Natural		
Grutas del Palacio	Flores	Municipio, Facultad de Ciencias (UdelaR), ONG GRUPO PORONGOS
Paisaje Protegido		
Quebrada de los Cuervos*	Treinta y Tres	Municipio
Laguna de Rocha*	Rocha	ONGs ambientalistas locales, productores, pescadores artesanales, e instituciones del Estado como la Universidad de la República a través de la Facultad de Ciencias, PROBIDES, DINARA, DINOT, DINAMA, y la IMR.
Valle del Lunarejo*	Rivera	DINAMA
Paso Centurión y Sierra de Ríos	Cerro Largo	PROBIDES - Municipio
Localidad Rupestre de Chamangá	Flores	Municipio
Áreas de Manejo de Hábitats y/o Especies		
Laguna Garzón	Maldonado, Rocha	ONG Vida Silvestre Uruguay
Rincón de Franquía	Artigas	Grupo Para la Protección del Ambiental Activa (GRUPAMA)
Cerro Verde e Islas de la Coronilla	Rocha	DINAMA - ONG Karumbé
Esteros y Algarrobales del Río Uruguay	Río Negro	UPM-Forestal Oriental
Área Protegida con Recursos Manejados		
Montes del Queguay	Paysandú	Agrupación local Creativos, en conjunto con las ONGs CEUTA (Centro Uruguayo de Tecnologías Apropriadas) y ACUO (Asociación Conservacionista Uruguaya de Ornitología) y la Intendencia de Paysandú)
Humedales de Santa Lucía	Canelones, Montevideo, San José	Interinstitucional integrado por técnicos de varias reparticiones gubernamentales nacionales y departamentales, así como con el aporte de ONGs.

*Áreas Protegidas con Plan de Manejo.

Fuente: Datos extraídos del Sistema de Información del SNAP (SISNAP, 2019b). Elaboración propia.

Tabla 2: Descripción del tipo de propiedad de las Áreas Protegidas que se encuentran ingresadas o en proceso de ingresar al SNAP, Uruguay.

Tipo de propiedad	Descripción	Nº de Áreas
Público/Nacional/ Federal	Nacional/ Federal	6
Conjunta o Copropiedad	Compartida	11
Privada	Privados	4

Fonte: Elaboración propia, realizada con datos extraídos de SISNAP (2019b).

En esta sección se detallaron las características del Uruguay, de sus paisaje y de sus estrategias de “conservación de la Naturaleza” por medio de sus políticas nacionales. En el siguiente apartado se hará foco en la zona donde se desarrolló este trabajo, centrando en el departamento de Treinta y Tres. Fue elegida esta zona del país por poseer en pocos kilómetros varios tipos de paisaje y sistemas de producción, desde extensivas a intensivas. Además, posee, como se mencionó, el AP más antiguo del país, el PPQC, con plan de manejo, y es una región con fuerte tradición ganadera y sobre su frontera con Brasil de producción de arroz.

En este contexto, como profundizaremos más adelante, las ERs son protagonistas, trascienden los modelos productivos y los paisajes. Son una red de semillas bien plantadas en sus territorios. Eso no las excusa de ser viciadas, permeadas, o ser la resistencia en sus comunidades. En esta coyuntura se pensó la elección de las escuelas y los agrupamientos escolares que se describirán en el capítulo I.

1.5. El Departamento de Treinta y Tres, Uruguay

El Departamento de Treinta y Tres (TyT) se encuentra en la región Este del Uruguay (Figura 2), limitando al Este con la laguna Merín; al Norte y Noroeste limita con el departamento de Cerro Largo, al Oeste con los de Durazno y Florida y al Sur con los de Lavalleja y Rocha. Treinta y Tres cuenta con una superficie de 9.529 km² (5,4 % de territorio nacional), con 48.134 habitantes (Densidad Poblacional = 5,0 hab/Km²), de los cuales el 93% (44.962 hab) vive en zona urbana, y tan solo el 6,6% (3.172 hab) en zona rural (INE, 2016).

Figura 2: Mapa del Uruguay marcando en rojo el departamento de Treinta y Tres en Uruguay.



Fuente: Wikipédia. Disponible en:
https://es.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Treinta_y_Tres. Acceso:
27/09/2020.

Actualmente la Intendencia del departamento está a cargo del Abogado Dardo Sánchez (nacimiento: 1957), oriundo de TyT, perteneciente al Partido Nacional. Asumió su cargo en el año 2010 y fue reelecto en el 2015 con el 61% de los votos. En relación a su productividad, el departamento representa el 1,3% al PIB nacional (2011), siendo de los departamentos con menor participación, basada su actividad productiva en el sector primario (37,1%), teniendo un desarrollo industrial y de servicios por debajo de la media nacional (OTU, 2017). El departamento cuenta con 38 industrias, de las cuales el 66,2% está especializada en la "Elaboración de productos de molienda y almidón y aceites ", seguida de un 14,9% de industrias

con fines de "Elaboración de otros productos alimenticios (incluye procesamiento de pescado), según el Mapa de la Geografía Industrial Uruguay" (NIEDT, 2015, s/p)¹⁶.

1.6. Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos

En el año 2008 se crea el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC, Figura 3), siendo la primer AP del SNAP (Decreto N° 462/008). El PPQC se encuentra ubicado en la 4ª Sección Judicial del departamento de Treinta y Tres, a 45 km de la capital departamental. Por estar asociado al sistema de la Cuchilla Grande, cuenta con una gran representatividad de ecosistemas autóctonos y diversidad de especies. Su superficie es de 4.413 ha pertenecientes a la Intendencia Municipal de Treinta y Tres, Ministerio de Defensa, Instituto Nacional de Colonización y a propietarios privados, y cuenta con una superficie adyacente de 9.676 ha. La visión del Área establece que "El paisaje protegido QDLC –PPQC– es un área que mantiene la integridad ecológica y mejora la calidad de vida de la población, haciendo compatibles objetivos de desarrollo humano y de conservación de la biodiversidad y los valores culturales, constituyendo así un sistema de referencia de manejo y funcionamiento ecosistémico de las Serranías del Este." (URUGUAY, 2008, s/p).

¹⁶ "sistematización de indicadores para los 19 departamentos del país. Los indicadores integran información demográfica, datos industriales según empleo y dimensión poblacional, su participación en la industria nacional y de especialización territorial". (NIEDT, 2015, s/p).

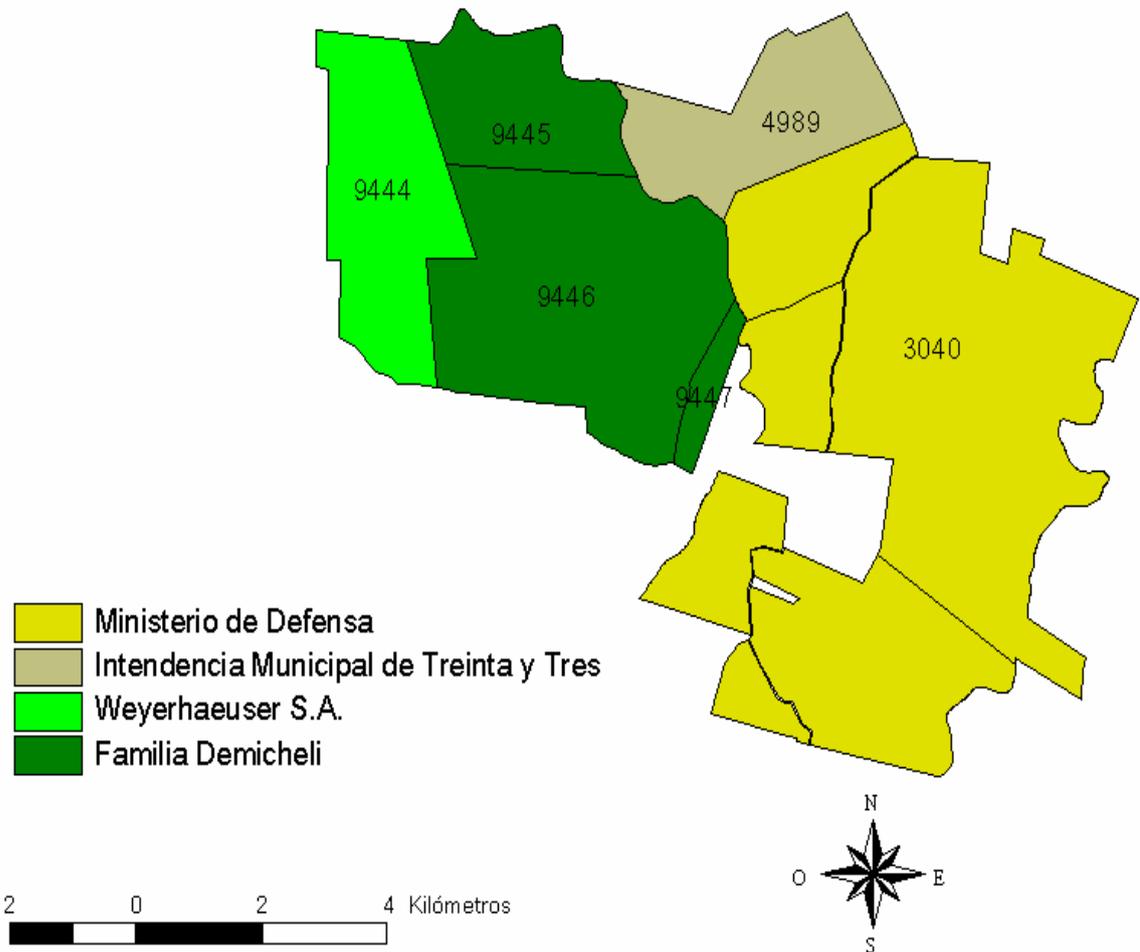
Figura 3: Imagen desde el mirador del Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC, SNAP-MVOTMA), al centro se ve el recorrido del Arroyo Yermal chico. Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Imagen de la autora.

Al igual que la mayoría de las AP del país, el PPQC está compuesto por diversos propietarios de la tierra, como se puede ver en la Figura 4, desde el Estado, el Municipio, empresas y particulares, definiendo entre ellos los niveles de intervención y manejo (Tabla 3).

Figura 4: Padrones y tipo de propiedad que conforman el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC), Treinta y Tres, Uruguay. Al año que se realizó el trabajo.



Fuente: Plan de Manejo del PPQC, SNAP (2010).

Tabla 3: Zonas de intervención (mínima, baja, media y alta)¹⁷ en el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC), Treinta y Tres, Uruguay.

Zonas de intervención	Superficie (ha)	Porcentaje (%)
Mínima	498	11,3
Baja	903	20,5
Media	2.924	66,3
Alta	88	1,9
Total	4.413	100

Fuente: Plan de Manejo PPQC. SNAP (2010).

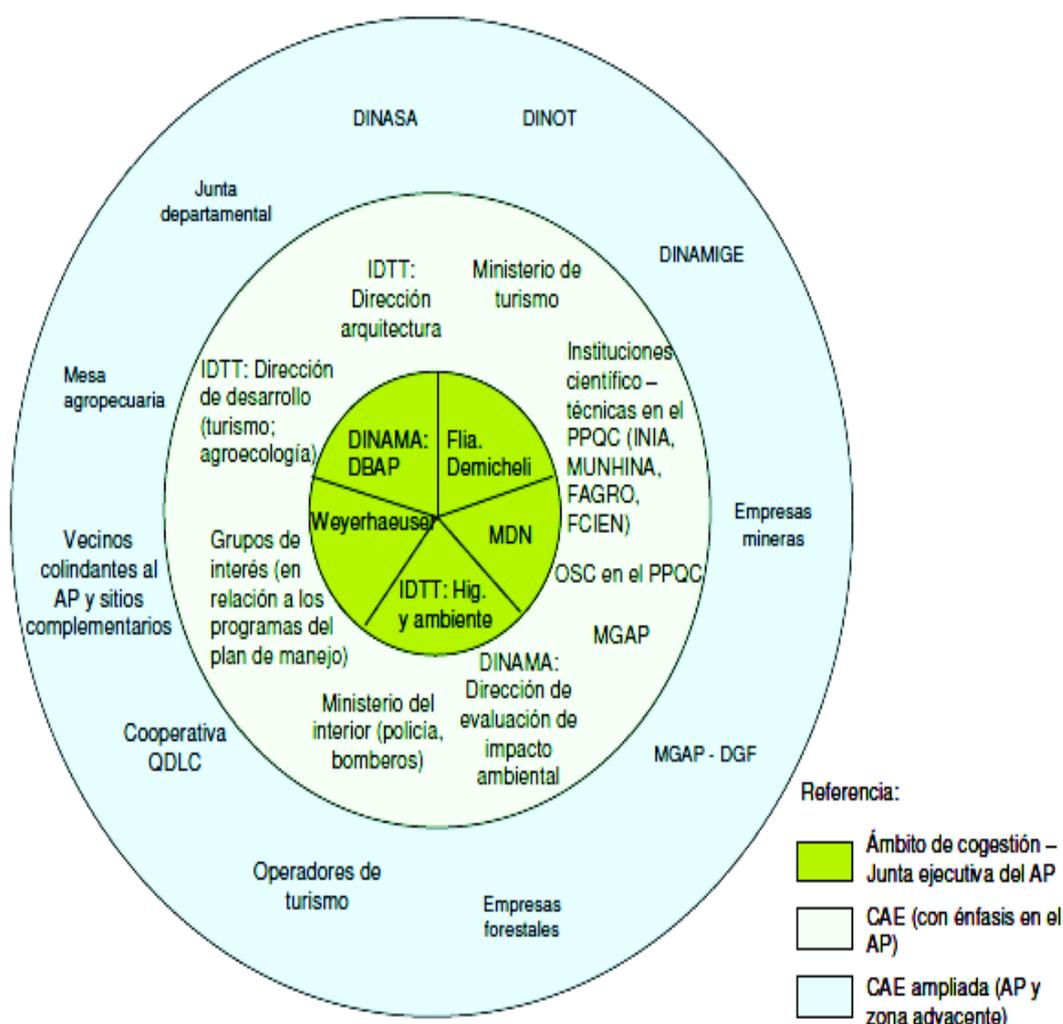
En el Plan de Manejo (SNAP, 2010) del área se establecen los siguientes objetos focales de conservación: pastizales, bosque de quebrada y galería, arbustos de distribución restringida, sistemas fluviales y paisaje. Además, el Plan establece entre los objetivos del área “construir un referente de Educación Ambiental en Áreas Protegidas”. Para ello una de las acciones estratégicas propuestas es “diseñar e implementar un Plan de Educación Ambiental (EA) para el PPQC, el cual deberá articular con los demás programas para el buen desarrollo de las metas y el manejo del área. Se pretende además que tanto los programas de EA como de investigación aporten a la socialización del conocimiento generado para su valoración y la buena gestión del área.

En relación a los ámbitos de participación civil en la gestión del AP, el PPQC prevé varios niveles de participación (Fig 5). El más central es el que está conformado por la Comisión Asesora Específica (CAE), donde están representadas las empresas, las/los pobladores e instituciones al mismo nivel de participación¹⁸.

¹⁷ Objetivos de conservación de las Zona de intervención: *mínima* - conservar de la manera más prístina posible los objetos de conservación, así como permitir procesos naturales o asistidos de recuperación que dirijan la zona a esa condición; *baja*: conservar los objetos de conservación en un rango de integridad ecológica identificado como bueno y muy bueno en el análisis de viabilidad, de forma que los procesos ecológicos se mantengan con la presencia de actividades humanas de bajo impacto; *media* - conservar los objetos de conservación en un rango de integridad ecológica identificado como bueno y muy bueno en el análisis de viabilidad, de forma que los procesos ecológicos se mantenga con la presencia de actividades humanas de impacto medio; *alta* - dar soporte a la gestión del uso público y operación administrativa del área (SNAP, 2010).

¹⁸ “La Comisión Nacional Asesora y la Comisión Asesora Específica tienen un rol de asesoramiento, constituyendo además ámbitos de intercambio de información entre actores vinculados al manejo del área y de los recursos naturales. La Fig. 25 – en este proyecto Fig 5 - presenta los principales actores a estar representados, reflejando aquellos con mayor vínculo a la gestión del área protegida (CAE, con énfasis en el AP) y aquellos que

Figura 5: Ámbitos de participación previstos en el Plan de Manejo de Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos PPQC, Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: SNAP (2010).

Durante la realización de este trabajo el PPQC estaba pasando por un momento conflictivo por la instalación de proyectos mineros avalados por la DINAMA. A causa de esto, y siendo parte del proceso participativo, la DINAMA realizó una audiencia pública en el año 2016¹⁹, con la finalidad de informar sobre el proyecto y dar lugar a las demandas de la

toman mayor relevancia, principalmente, en relación al ordenamiento de la zona adyacente (CAE ampliada).”(SNAP, 2010, s/p).

¹⁹ “Audiencia Pública "Yerbal Grande" - Cementos del Plata S.A. Se convoca a todos los interesados a participar de la Audiencia Pública que tendrá lugar el próximo jueves 08 de setiembre de 2016 a las 18 hs., en el Centro Comunal de Isla Patrulla, departamento de Treinta y Tres, a propósito del proyecto "Yerbal Grande" de Cementos del Plata S.A. Este proyecto consiste en la explotación de una cantera de piedra caliza a ubicarse en el Padrón 9.905 de la 5ta Sección Catastral del departamento de Treinta y Tres. Comprende la apertura y

comunidad. Durante el año 2017 se profundizó el conflicto, llevando a los pobladores del PPQC a retirarse de la mesa participación y diálogo con la DINAMA, manifestando lo siguiente: “Nosotros perdimos la confianza. No vamos a participar más en el proceso de participación ciudadana en la Quebrada de los Cuervos, y se consolida un conflicto territorial”, dijo José Puigdeval integrante de la organización Pindó Azul de la Quebrada de los Cuervos, a Alfredo Blum, asesor del director de la DINAMA, Alejandro Nario.²⁰

Si bien no formó parte de este trabajo, cabe destacar que el proceso continuó, y en el año 2019 se revivió el conflicto, por un lado por la presentación formal del documento que presenta la ampliación del área (SNAP, 2019c)²¹, y por otro lado por ser un año electoral, y a pocos meses de las elecciones nacionales, en donde en el país se avizoraba un cambio de gobierno. La ampliación estaba basada en características del “medio físico y biológico, arqueología, aspectos socio-económicos, culturales y servicios ecosistémicos” que implicaba un aumento importante, sumando 14.982 ha, las que junto con el actual PPQC (4.413 ha), alcanzarían una superficie total de 19.395 ha. Además se proponía ampliar la zona adyacente (actualmente de aproximadamente 9.676 ha) en 22.057 ha, alcanzado 31.733 ha totales (SNAP, 2019c, p. 28), conforme mapa en Anexo III. El intendente de Treinta y Tres en el año 2019, Ramón "Rolo" Da Silva, se opuso públicamente a la ampliación, manifestando en una radio local: “No vamos a permitir que conviertan a Treinta y Tres en el Parque Nacional Treinta y Tres”, “Esto no tiene seriedad. En Treinta y Tres estamos en contra y nos vamos a oponer con todas las herramientas a esta barbaridad. Vamos a defender nuestro departamento y el trabajo y el futuro de nuestra gente. Vamos a defender a los productores forestales, agropecuarios y a los emprendimientos que trabajan aquí”²².

El proceso de consulta pública se inició el 26 de julio de 2019, y según el procedimiento el plazo finalizaría el 23 de septiembre, pero ya el 17 de setiembre la DINAMA (MVOTMA)

explotación de una cantera por un plazo de 5 años para la extracción de un total de 120.000 toneladas de piedra caliza, apta para ser utilizada como reserva de materia prima para la Planta de Cal instalada en Cerro Méndez. (MVOT, 2020, s/p).

²⁰ Noticia en el Periódico La Diaria: “Concejo vecinal de Quebrada de los Cuervos se retiró de ámbitos de participación ciudadana por aval a proyecto minero” (MUNOZ, 2017, s/p).

²¹ “Se propone ampliar la delimitación del área natural protegida a una zona que se define a partir de las subcuencas de los arroyos Yermal Grande, Yermal Chico y Yermalito, área a la que se le denomina como “Sierras del Yermal”. Estos arroyos y tributarios recorren, desde sus nacientes en la Cuchilla Grande, excavando quebradas en las sierras. Estas formaciones generan condiciones heterogéneas particulares de humedad y luz, albergando una diversidad de flora y fauna especial. Se incorporan en esta propuesta ecosistemas representativos de la unidad de paisaje Serranías del Este y particularmente de las sierras de los Yerbales, donde se ubica la actual área protegida y sus cuencas hidrográficas. Es una zona donde se integran comunidades de animales y plantas que representan una muestra de la ecorregión de las Sierras del Este”. (SNAP, 2019c, p. 16).

²² Nota de prensa en Ir21- “Intendente de Treinta y Tres se opone a ampliación de zona protegida en Quebrada de los Cuervos”. (LARED21, 2019, s/p).

dada la repercusión pública amplía el plazo por 45 días más con el objetivo de “busca fortalecer el proceso de aportes de la ciudadanía”²³. Iba a darse en agosto una reunión informativa, abierta al público en la Escuela Rural N° 3 Isla Patrulla, pero dada los rumores y un clima muy violento fue cancelada. Durante este periodo el clima se tensó, entre las declaraciones de todos los partidos políticos en contra, así como los empresarios forestales y mineros presionando. Para mitigar y generar respuestas a las dudas de la comunidad el SNAP generó un pequeño audiovisual que se difundió por redes sociales, donde se informaba sobre qué implicaba la ampliación del área. Además, el SNAP creó un espacio virtual para enviar las consultas en el sitio dentro del Observatorio Ambiental Nacional (OAN, MVOTMA)²⁴. Las medidas del DINAMA parecían no querer generar el encuentro con los pobladores en parte porque los empresarios iban a distorsionar el diálogo, y porque en época electoral todo era terreno de ganancia o pérdida política, tanto para oficialistas como opositores.

Luego de muchas idas y vueltas la audiencia pública se celebró el 6 de diciembre, a las 17:00 hs, en la Estación Experimental del Este del Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIA), ubicada en la Ruta 8 Km 281, en el barrio Villa Sara de Treinta y Tres (MVOT, 2020b). La asistencia fue muy importante, la sala estuvo llena. Como se percibía el clima de la audiencia fue muy violento, todo lo que se estaba diciendo en forma dispersa estalló en el INIA, manifestando quienes asistieron que había dos voces claras, opuestas y con actitudes contrapuestas, extremos en sus discursos. Por lo que difundió se debatieron dos modelos, dos filosofías vida, el derecho a la propiedad privada o el cohabitar en este mucho perjudicando lo menos posible (CASTROMÁN, 2019a; 2019b). Finalmente, pasadas las elecciones nacionales - pero sin haber asumido el nuevo parlamento - el 14 de febrero de 2020 se decreta²⁵ la ampliación del área del PPQC, con la misma figura y medidas de protección.

En síntesis, por un lado, tenemos los documentos políticos y por otro está cómo los actores en territorio o en el AP los comprenden, perciben o califican su relación y acciones con la Naturaleza. Dado que las AP en Uruguay, su forma de administración es muy variada, dicha relación cambia según sean representantes del Estado, maestras de las escuelas, o pobladores

²³ “Se extiende el plazo de consulta pública para la ampliación del paisaje protegido Quebrada de los Cuervos”. (MVOT, 2019, s/p).

²⁴ OAN I - Observatorio Ambiental Nacional. “Es una plataforma de información ambiental, de libre acceso, que aporta insumos para la toma de decisiones institucionales y al mismo tiempo acerca esa información a la gente. La Ley 19.147 establece su creación como una herramienta que centralice, organice y difunda toda la información ambiental generada en los diversos ámbitos del Estado y otorga al Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente, a través de la Dirección Nacional de Medio Ambiente la responsabilidad de su implementación.” (MVOT, 2020a, s/p).

²⁵ Decreto n.º 060/2020 de 14/02/2020. (URUGUAY, 2020).

que viven, estudian y/o trabajan en relación al AP, por lo tanto, esto será considerado en el estudio y presentado más adelante. Por lo tanto, las AP son creaciones basadas en intereses, políticas públicas producto de su contexto y su tiempo, muchas veces idealizadas y poco cuestionadas desde los centros urbanos. Si bien cumple un rol primordial en la conservación, creando otras subjetividades sobre la naturaleza, es necesario detenerse y analizar cómo interactúan y conviven con los demás actores involucrados e interesados en la zona.

1.7. La producción arrocerá en Treinta y Tres

La producción arrocerá en Uruguay data del siglo XX, siendo registrados cultivos para la Zona Este del país (Laguna Merín) a partir del año 1927. Para la década del 30 y 40's ya hay en el país más de cuatro mil ha sembradas, produciendo más de 3 mil kg/ha de arroz. Es en esta misma época que se comienza a exportar parte de la producción y en 1947 se crea la Asociación Cultivadores de Arroz (ACA, 2017). Posteriormente por medio del Decreto N° 573/1968 se declara de interés nacional el cultivo del arroz, coordinando la actividad entre reparticiones públicas y las iniciativas privadas. En 1973 se crea Comisión Sectorial del Arroz, dependiente de OPP, integrada también por los ministerios de Agricultura, Industria, Obras Públicas, Banco República (BROU), Asociación de Cultivadores de Arroz (ACA), Gremial de Molinos Arroceros y Cooperativas (Decreto N° 1094).

En la actualidad Uruguay ha llegado a ser el sexto productor de arroz a nivel mundial (URUGUAY XXI, 2015). En la cosecha 2016/2017 el rendimiento productivo fue de 8.571 kg de arroz por hectárea sembrada. El departamento de Treinta y Tres integra la zona de mayor producción arrocerá, junto a Rocha, Cerro Largo y Lavalleja, conforma la zona este, donde se produce el 72% de la producción total, de la cual el 66% está destinado a la exportación (DIEA, 2017). Dadas las características de la producción arrocerá, instaladas en zonas inundables y por ende de difícil acceso, para que los trabajadores puedan permanecer allí en la semana las propias empresas construyen los centros poblados en sus propiedades privadas. Si bien hay servicios estatales, agua, luz, así como escuelas públicas, según Neves y Benia (2017) el sistema es irregular, ya que si nos basamos en el ordenamiento territorial son urbanizaciones en predios privados. Esto claramente determina características particulares en la vida de lxs pobladorxs y/o trabajadorxs de los arrozales, ya que no son ni serán nunca propietarios de sus casas,

condicionando así el sentido de pertenencia con el territorio²⁶. Por tanto, el cultivo de arroz no solo genera cambios en el paisaje, propios de los cultivos y sus sistemas de riego (Fig 6), sino que además genera centros poblados a partir de las necesidades e intereses de los empresarios (NEVES, BENIA, 2015).

Figura 6. Imagen representativa de los cultivos y sistema de riego por inundación en los arrozales de la cuenca Tacuarí- Merín en el departamento de Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Imagen extraída de la Revista N° 92 . Diciembre de 2017. Arroz. Asociación Cultivadores de Arroz. p 13. Disponible en: <http://www.aca.com.uy/revista-no-92/>.

Es interesante ver que en la actualidad aún existen pueblos privados, dejando en evidencia que las empresas no solo manejan los recursos naturales, como el agua para sus producciones, sino que también tienen la libertad de condicionar son dueños de las condiciones de vida de sus trabajadores/as. En este contexto las relaciones con la Naturaleza seguramente están muy condicionadas por el rol social de cada uno en este contexto, siendo en mayor o menor medida vulnerables a los intereses empresariales²⁷.

ALEGRE *et al* (2015) describen luego de 4 años de investigaciones relacionadas a la salud de los trabajadores arroceros en la cuenca de la Laguna Merín. En las investigaciones se asume varios niveles para evaluar las condiciones de Salud de los trabajadores, desde el propio

²⁶ Esta afirmación será verificada en el proceso de investigación, tomando en cuenta las particularidades de cada escuela y personas.

²⁷ Esta afirmación también será indagada en el proyecto, a partir de las vivencias en territorio.

trabajo, su vida cotidiana, así como el acceso a los centros de salud. Durante este trabajo se pudo ver la llegada, durante los agrupamientos escolares, lo que llaman “la ronda rural”. Es un equipo del Ministerio de Salud Pública (MSP) integrado por dos enfermeras y un médico. El equipo se instala en la ER y ofrece atención y consulta a los pobladores, realizan vacunaciones, el PAP a las mujeres, entregan anticonceptivos (comprimidos y otros dispositivos)²⁸, y en otras visitas concurren con odontología. El aislamiento además limita las posibilidades de agremiarse y reclamar por sus derechos en general, aún más por los de salud que genera el propio trabajo.

Para visualizar lo actual que es el trabajo injusto en el arrozal, tomando como referencia el periódico de noticias “La Diaria”²⁹ realizando una búsqueda de las noticias relacionadas al arrozal, todas refieren a denuncias y reclamos de los trabajadores, principalmente de la Arrozal 33, una de las que tiene más persecución sindical (FRANK, 2019). En el año 2017 hubo 14 notas periodísticas de este medio sobre los trabajadores del arrozal, durante este año presidía el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP) el Ing. Agrónomo Tabaré Aguerre, el cual siendo empresario arrocero fue puesto en ese cargo en la presidencia de José Mujica, impulsor además de la Ley de Riego con Destino Agrario, Ley 19.553³⁰, que privatiza el manejo del agua en todo el país, algo de lo que saben muy bien los arroceros desde hace siglos. No existen noticias en el año 2019, y tan solo dos notas en los años 2018 y 2016, una sola en el año 2015³¹.

Entender el trabajo en el arrozal, implica conocer cómo se organiza el trabajo, pero también como ese aislamiento, que Frank (2019) llama la “organización espacial de los complejos arroceros” tiene una vinculación directa con las necesidades de la producción, y agregaría no de las personas. Esto genera cultura, el trabajo en el arrozal tiene un fuerte componente de tradición familiar. Nacer, vivir y crecer en el arrozal reproducirá generaciones de trabajadores (CÁNEPA, 2018). Por todo esto ambos autores coinciden que este tipo de producción condiciona su actitud frente a la agremiación y el reclamo de mejores condiciones de vida, sino que por el contrario son trabajadores que viven en un medio que busca “garantizar la armonía” (CÁNEPA, 2018, p. 108; FRANK, 2019).

²⁸ En una de las escuelas la auxiliar comentaba que habían realizado implantes con anticonceptivos, a muchas de las mujeres, y lo complejo que luego era salir de ahí. También existían relatos de partos complejos, dificultad en el acceso a los controles, que por eso en muchos casos cuando las mujeres quedaban embarazadas preferían ir a pasar la gestación en la ciudad, Río Branco generalmente.

²⁹ Sitio electrónico: www.ladiaria.com.uy. Acceso: 25/09/2020.

³⁰ La Ley fue aprobada por el Parlamento el 18 de octubre de 2017 y finalmente promulgada el 27 de octubre de 2017 bajo la presidencia del Dr. Tabaré Vázquez.

³¹ El detalle de las notas de prensa se presentan en el Anexo II.

En este capítulo, al profundizar sobre el contexto particular del departamento de Treinta y Tres, la producción arrocerá y el PPQC queda más claro el por qué elegir este contraste - a priori - de que ambos paisajes tienen características comunes y contradicciones propias de los territorios en disputa. El contraste y las tensiones son las que harán de estos territorios un caso de estudio interesante para pensar a las ERs como OSAs, sin pretender llegar a un resultado afinado, pero sí brindar las bases para que esa posibilidad emerja, o no, del territorio.

Para seguir profundizando en el territorio, a continuación, se describen las características de las ER en Uruguay, y en particular las que conforman los agrupamientos en los que se desarrolló el proyecto. Entender el funcionamiento del sistema de agrupamiento de las ER es esencial para comprender por qué trabajar bajo esta estrategia, además de respetar la cultura y especificidad pedagógica de la ER, así como su rol social en el territorio.

2. HIPÓTESIS

La Educación Ambiental (EA), crítica y transformadora, es una herramienta para la co-construcción de Observatorios Socio-Ambientales en las Escuelas Rurales (ER) del Uruguay, si parten de las necesidades, problemas y/o CA de las comunidades. Los OSAs deben ser reflexionados participativamente a constituir, que tiene sus *limitaciones* y *oportunidades*, con la finalidad de generar en ellxs EA para la Justicia Ambiental.

2.1. Hipótesis alternativas

Las ER cercanas geográficamente a las Áreas Protegidas (AP), al tener este contexto territorial y cultural, para aprender y definir conceptos de Naturaleza, así como reflexionar con otras instituciones que intervienen por ser un AP, sobre cuáles son las necesidades, problemas y/o CA para dicho territorio, tienen más *oportunidades* de constituirse como OSAs.

Mientras que las ER que se encuentran vinculadas a producciones de arroz, debido a sus lógicas de uso del suelo, manejo de la tierra y las personas, presentan mayores *limitaciones* para materializar los OSAs, profundizando la injusticia ambiental, debido a la dependencia de la comunidad con las empresas.

El rol de las maestras en la ER, el agrupamiento y el territorio de influencia de la escuela, así como el vínculo entre maestras, está condicionado por factores estructurales y hegemónicos como el capitalismo y el patriarcado, además de los factores más específicos marcados por las reglas institucionales, y por otros más íntimos, personales, como el proyecto de vida de cada maestra.

Los OSAs, al relacionar la ER con la comunidad y su contexto, se concretará sólo si maestras, pobladores, niñxs, la comunidad en general, los ven como una oportunidad y no como una limitante más. Siendo ellxs lxs protagonistas en su construcción, considerándolos como algo propio e importante para sus necesidades. Por lo tanto, los OSAs para ser materializados, desde situaciones de desigualdad e injusticia ambiental, deberán ser percibidos por la comunidad como una *oportunidad* para la reflexión, así como para generar mecanismos de lucha y superación de los CA, latentes o manifiestos, para las ER y las comunidades.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Identificar las *oportunidades* y las *limitaciones* que tienen las ER y los Agrupamientos Escolares, próximas al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos PPQC (Agrupamiento de las Sierras - AS) y en áreas de producción arroceras (Agrupamiento del Arrozal - AA) en el departamento de Treinta y Tres, (Uruguay). Además de indagar sobre cómo podrían surgir los OSAs como una *oportunidad más* a partir de su vínculo con las comunidades para reflexionar en los problemas y los CA de sus territorios.

3.2. Objetivos específicos

Realizar un estudio teórico del potencial de las ER como futuros OSAs, para que sean espacios de reflexión de los problemas y CA en el Uruguay.

Analizar las tensiones y relaciones de poder que existen en cada territorio, los problemas y CA de las regiones, identificando las particularidades, semejanzas y diferencias, entre las ER en ambos paisajes y los Agrupamientos como potenciales OSAs.

Caracterizar cómo las ER, y las maestras, se relacionan entre sí, con la comunidad, así como instituciones de la región (SNAP, Empresas, ONGs, CURE, prensa), en instancias de agrupamiento según el territorio donde estén insertadas, sea un Área Protegida o una producción agrícola.

La metodología elegida para abordar los territorios fue la investigación acción participativa (IAP), basado en un abordaje sistémico y complejo, enfocando la observación en los vínculos interpersonales e institucionales, tomando en cuenta las personas que habitan y se relacionan con las ER y los agrupamientos. Además de describir los contextos, el tiempo - personal e histórico - en que se realizó, así como los procesos que se fueron dando entre los vínculos observados. Se definieron categorías de análisis, además de tener en cuenta factores desde lo micro a lo macrosistémico, para llegar a describir cuáles son las *limitantes* y las *oportunidades* para que se puedan materializar los OSAs en las ER en Uruguay.

4. CAPÍTULOS

Los capítulos siguen en parte la estructura de las hipótesis planteadas, con la intención de responderlas, pero sin el afán de que esas respuestas sean acabadas, sin buscar la perfección, pero si la coherencia entre la teoría, la práctica y la reflexión que tuvimos a la hora de llevar adelante esta investigación. Es por esto que se comienza con las bases que sustentan la reflexión entendiendo que la metodología que se utiliza es juez y parte (capítulo I), mirada que interviene en las reflexiones que se hacen de los territorios observados y esta forma de mirarlos, desde cerca o de más lejos (capítulo II y III). Por esto entendimos que, para cerrar, o abrir la discusión, era necesario fundamentar desde qué perspectiva de EA nos posicionamos para pensar los OSAs (capítulo IV), para finalizar proponiendo atrevidamente una posible e inacabada forma de pensar los OSAs en ER y agrupamientos en Uruguay (capítulo V).

En el *Capítulo II* se describen los territorios y la metodología, basados en la Teoría del Abordaje Ecológico del Desarrollo Humano, el análisis desde una mirada sistémica de los agrupamientos de ER en los dos paisajes, sierra y arrozal. Para en el *Capítulo II* detallar las Personas, los Procesos, el Contexto y el Tiempo (PPCT) que integran las ER, por lo tanto son quienes mejor describen y constituyen el paisaje de las escuelas y agrupamientos, para mejorar el entendimiento los Procesos ahí ocurren. Todo está elaborado en base a las visitas a las ER y los agrupamientos, las convivencias e intercambios formales e informales. Se presentan algunos relatos característicos para describir las situaciones sin exponer la palabra textual de las personas. En el Anexo I se colocaron algunos relatos de la visita para ejemplificar la forma de mirar el territorio. Este capítulo en articulación con la teoría dio origen al primer artículo titulado “Observatorios Socio-Ambientales y Escuelas Rurales: repensando una educación para la Justicia Ambiental” (GONZÁLEZ *et al*, 2019).

Luego, en el *Capítulo III*, gracias a la indagación realizada en los territorios que se presentaron en el primer capítulo, se comienzan a describir los vínculos que tienen cada agrupamiento - AS y AA- con su comunidad, pobladores y dinámicas cotidianas, para comenzar a esbozar las *oportunidades* y las *limitantes* que se observaron en este nivel de análisis para la implementación de los OSAs. Aquí veremos que hay una dimensión que tienen en cuenta a la escuela con su entorno, otro que analiza a las escuelas en su agrupamiento, y al finalizar se presenta un vínculo más íntimo que explora la relación de las maestras como mujeres trabajando en la ruralidad y esto con las ER. Este capítulo es la base del segundo artículo donde se profundiza en los factores que originan el despoblamiento, las tensiones y las relaciones de poder que ahí se expresan. Aquí observando los diferentes territorios y los datos reales del despoblamiento se describen en el artículo “Despoblamiento de las Escuelas Rurales en Uruguay: un indicador de los conflictos ambientales de sus territorios” (GONZÁLEZ *et al*, 2020).

En el *Capítulo IV* se enmarca la EA en Uruguay, y desde nuestra perspectiva, así como su relación con las ER, la comunidad, lo que circunda, con la premisa que los OSAs serán posibles si las maestras, pobladorxs, niñxs, la comunidad en general, participan en su co-construcción considerándolo como una oportunidad, algo propio e importante para sus necesidades. Basados en que la EA es una herramienta ética y política, útil y necesaria en la co-construcción de Observatorios Socio-Ambientales en las ER del Uruguay, desde una perspectiva crítica y transformadora, sistémica y compleja es que nos animamos a pensar su contribución en este tema. Para finalizar en el *Capítulo V*, se describe desde dónde y cómo estamos pensando los OSAs en general, y particularmente en las ER y agrupamientos. Ya que esto sería posible si los OSAs parten de las necesidades, problemas y/o CA de las comunidades, y por lo tanto asumiendo las *limitaciones* y *oportunidades* es que esta tesis podría aportar en la materialización de los observatorios, activando en ellos un proceso fermental de EA crítica para la Justicia Ambiental.

5. CAPÍTULO I: EL CONTEXTO

5.1. Área de estudio y método de investigación

El estudio de campo pudo realizarse por existir un conocimiento previo de las personas, y esas experiencias previas fueron nutritivas y enriquecedoras para todos. Otro factor que hizo viable el proyecto es el respaldo, interés por la temática y soporte técnico e institucional del CAF, la maestra CAPDER, así como la dirección del PPQC, y el Departamento de Educación de la Facultad de Veterinaria (DEV-Udelar). Las actividades se financiaron por medio de un proyecto CSIC iniciación (Udelar) y lo aportado por el DEV.

El trabajo se llevó adelante en el Departamento de Treinta y Tres, Uruguay, tomando como grupos de estudio dos Agrupamientos Escolares, uno cercano al PPQC que llamaremos Agrupamiento Sierra (AS) y otro inmerso en una zona de producción arroceras cercano a la Laguna Merín que llamaremos Agrupamiento Arrozal (AA) (Fig 9). Se eligió el departamento de TyT, y estos agrupamientos por tener en menos de 100 kilómetros estos dos tipos de territorios, por su contraste, tanto en el paisaje como en el uso del suelo.

Para lograr una mirada compleja de los territorios, además de las vivencias recopiladas por medio de una bitácora, se consideraron diversas fuentes de información, desde documentos institucionales, leyes, así como medios de prensa (periódicos, redes sociales y radio); además se tomaron como referencias producciones artísticas como canciones para ilustrar el paisaje cultural de esta región del Uruguay. Con todos los insumos se realizó la base que estructura la situación, el contexto, en que estaban insertos los agrupamientos y por tanto los OSAs.

Durante todo el proyecto, en todos los encuentros (formales e informales) se registró toda la información relacionada en una bitácora o diario de campo. En ella se anotaron todas las actividades y acontecimientos ocurridos durante el trabajo, ya se considerará en ese momento que pudiera o no ser influyentes en el análisis posterior. De esta forma se pudieron rastrear o historizar con más facilidad los hechos y situaciones (procesos), así como sus contextos según cada persona involucrada.

Como primer paso, para comenzar a viajar a los territorios, se requirió estar interiorizados con el contexto del territorio (PRATI *et al*, 2008; SILVEIRA *et al*, 2009). Para esto se caracterizó la historia, cambios y contexto socio-económico del Departamento de Treinta y Tres, profundizando en el estudio de las zonas donde se realizó el proyecto. Como se planteó en la introducción se analizó la historia del PPQC, en el contexto departamental y nacional, así como su pasaje de reserva departamental a integrar el SNAP. Las mismas

consideraciones se tuvieron en cuenta para la producción Arrocera, en este caso particular la investigación fue más profunda por ser el territorio menos conocido para el equipo.

Cabe aclarar que en el texto se hablará en todo momento de las ER y los agrupamientos como unidad de análisis, reservando el nombre de las maestras involucradas, así como de los referentes territoriales, dado las desigualdades de poder entre las personas en comunidades pequeñas, buscando que no se vean expuestas en los relatos. Por este motivo, se eligió elaborar una bitácora en formato narrativo, donde se pierde la palabra textual, por el contrario se introduce como un relato, para que de esta manera lo personal tenga sentido en el contexto, en su tiempo, y en su vínculo con las demás, y no se centre en los hechos puntuales.

5.2. Los agrupamientos escolares

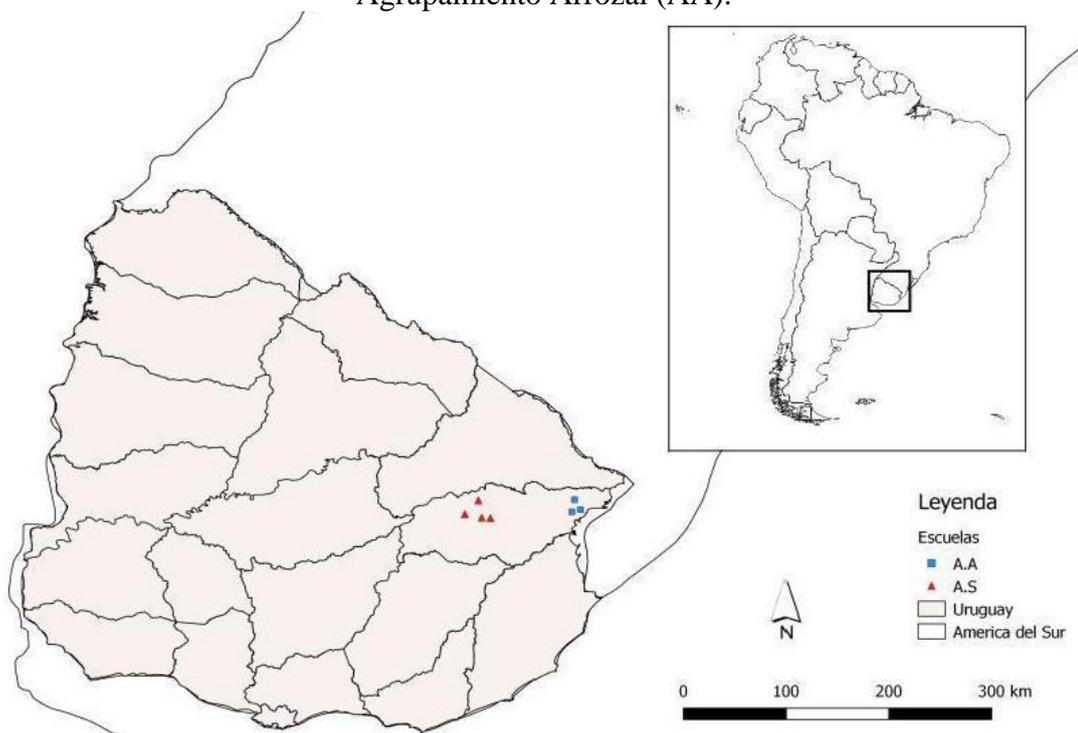
El estudio de campo se desarrolló en el medio rural, en las ER, en dos Agrupamientos de ER (Tabla 4; Fig 7), uno en zona de quebradas, ríos y arroyos, en las sierras (AS, Fig 8)) el que estaba compuesto por 4 escuelas ubicadas en el entorno del PPQC, y el otro en una zona de tierras planas, con canales y zonas inundables, en el arrozal (AA, Fig 9) conformado por 3 escuelas, al oeste de la Laguna Merín. Ambos agrupamientos involucran más de 100 niños/as, entre 3 y 11 años, concentrando la mayoría de la población infantil de su zona. En la Figura 7 se presenta la ubicación geográfica de los agrupamientos. En ambos agrupamientos aunque las escuelas parecen cercanas, las rutas que las conectan se encuentran en muy mal estado, y con frecuencia en época de lluvias - generalmente en el invierno, julio-agosto - quedan aisladas entre sí y de la ciudad - lo que complejiza el trabajo en agrupamiento. El número y nombre de cada ER se reserva para no generar interpretaciones particulares que caigan sobre las maestras o las auxiliares, pretende por el contrario pensar los sistemas de agrupamiento en forma global y vincular. Tomando a estas estas escuelas y agrupamientos como dos ejemplos que bien podrían ser otros con las mismas características.

Tabla 4: Descripción de las Escuelas Rurales integrantes de los Agrupamientos de Escuelas Rurales de las “Sierras” (AS) próximas al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC) y “Arrozal” (AA) en zona arrocera, Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.

Agrupamiento	Nº de maestras	Matrícula
AS	3	31
	1	6
	1	2
	1	3
AA	3	34
	1	9
	2	13
Total	12	98

Fuente: Visita a las escuelas y charla con las maestras. Elaboración propia.

Figura 7: Ubicación de las Escuelas Rurales que integran el proyecto en el Departamento de Treinta y Tres, Uruguay. Los triángulos corresponden a las escuelas que integran el Agrupamiento Sierras (AS) y los cuadrados indican a las escuelas que integran el Agrupamiento Arrozal (AA).



Fuente: Elaboración de la autora.

Los agrupamientos se seleccionaron con el objetivo de tener dos grupos de escuelas insertadas en dos paisajes/modelos de producción que, a primera vista, en el papel, parecieran ser antagónicos. El AS, alrededor del área protegida que primero ingresó al SNAP, el PPQC, está en un sistema de ganadería extensiva con parches de forestación de eucalipto o pino. Ya existía contacto previo entre el equipo y estas escuelas, lo que facilitó - en parte - poder investigar en la zona. El hecho de que las ER estaban en los alrededores de un AP, llevó a que las escuelas estaban desde hace tiempo muy visitadas por equipos de investigación. Este contexto llevó a que una de las maestras decidiera no participar del proyecto. Este y otros factores que se describirán más adelante fragmentaron el vínculo entre maestras y de ellas con el territorio, lo que fue parte de lo que se describe como emergente de este trabajo.

Figura 8: Imagen de una Escuela Rural del Agrupamiento Escolar de la Sierra (AS), próxima al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC), en el Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Imagen de la autora.

En el caso de las ER que integran el AA, se seleccionaron por recomendación de la maestra CAPDER, dado el compromiso de las maestras y la poca llegada de propuestas a estos territorios. Las maestras de este agrupamiento estaban siendo visitadas por una profesora de inglés, de origen estadounidense, lo que a su entender facilitaría que llegarán más propuestas. Esto también fue relativo, porque la llegada de nuevas propuestas generó que las maestras asumieron acompañar las nuevas actividades, solicitando que la institución - inspección principalmente - reconozca, ya sea en forma económica o por medio de la evaluación de su trabajo, esta sobrecarga laboral.

Figura 9: Imagen de una Escuela Rural del Agrupamiento Escolar del Arrozal (AA), próxima a la laguna Merín, en el Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Imagen de la autora.

Aprovechando el encuentro de la comunidad en los agrupamientos organizan para ese día actividades para los adultos que asisten o acompañan a lxs niñxs. Dado que por reglamentación de primaria los niñxs deben viajar acompañados a la escuela que recibe a las demás, se genera el encuentro con los adultxs de la zona. Por esto, y por su compromiso con la zona, las maestras organizan actividades que sean de interés para los adultos, mientras los niñxs están realizando actividades planificadas para ellxs. Cabe aclarar que existen espacios en donde

los niños presentan a sus padres/madres/abuelos/vencinos lo que han aprendido hasta el momento, y han generado, esto ayuda a que los niños y adultos aprendan además a socializar y exponer frente a otros.

En el caso del AA muchas de las visitas las realicé sola, y en algunas ocasiones acompañada con la compañera del CURE, llevando actividades iguales a las realizadas en el AS, y en varios casos adaptadas o realizadas a pedido de las maestras y el tema del agrupamiento. El asistir a los encuentros con las maestras, viajando con ellas y sus niños, o en grupos más chicos facilitó el acercamiento, el diálogo o la posibilidad de observar la intimidad de la ER y el AS. Esto cobró más importancia dada la baja llegada de propuestas extracurriculares a estas escuelas, pero si llegaban otras propuestas como “la ronda rural” del Ministerio de Salud Pública (MSP), que también aprovechando el agrupamiento y el encuentro de la comunidad, realizaban relevamientos sanitarios de los pobladores del arrozal. En estas visitas, según las necesidades, había vacunaciones, entrega de anticonceptivos, así como realización del Prueba de Papanicolaou a las mujeres, en algunas ocasiones concurrían con un dentista con ellos para evaluar salud bucal.

Además, durante los agrupamientos se vieron llegar propuestas directas de Presidencia, como charlas del Comité de emergencia sobre preparación ante emergencias climáticas, como vientos fuertes, rayos o inundaciones. En otros casos se llevó temas como atención de primeros auxilios frente a accidentes cardiovasculares- RCP- o picadura con ofidios venenosos.

En el caso del AS, los espacios para los adultos tenían más que ver con apreciar los aprendizajes de los niños, y/o participar junto a las actividades con las niñas (esto no se observó en el AA). Muchas veces son tan pocos los niños en este agrupamiento que los adultos que se acercan a escuela son vecinos, exvecinos y allegados al lugar, y personas que tienen aprecio por las escuelas cercanas al PPQC. Cabe destacar que durante el año que se desarrolló este proyecto se comenzó a acercarse a las ER, particularmente al AS, el MsC. Ing. Agro. Eduardo Lena, hijo del maestro y músico Rubén Lena³², motivado por el cierre de una de las escuelas emblemáticas en la que había trabajado su padre, generó un proyecto titulado “Todo por mi escuela” (LENA, 2018) el cual presentó a la inspección, con el objetivo de mantener las ER abiertas, mapear su zona de influencia, así como pobladores y ex alumnos. En relación a la ronda rural no se vio en

³² Rubén Lena (Treinta y Tres, 5 de abril de 1925 - Ib., 28 de octubre de 1995) fue un escritor, compositor y docente uruguayo. Compuso una vasta obra musical que fue interpretada por varios artistas de trayectoria; en particular, nutrió el repertorio de Los Olimareños. Su canción A Don José fue declarada «Himno popular uruguayo» y es cantada en las escuelas públicas en homenaje a José Artigas. Fuente: Wikipedia. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Rub%C3%A9n_Lena. Acceso: 27/09/2020

el AS, ya que al lado de una de las escuelas más lejanas de la ruta había una policlínica, y las demás escuelas no estaban tan distantes de la ciudad de TyT.

En varios agrupamientos de la Sierra - y algunos del AS- estuvo presente el programa “Amarguenado con usted” de una de las radios más escuchada según los pobladores, Perfil FM 90.9. El programa transmitía en vivo desde el agrupamiento a todo el departamento por señal abierta, y todo el país por su transmisión online³³. La radio se instala en el patio de la escuela o en el salón de clase sus equipos, transmitiendo el relato del agrupamiento, además de ir entrevistando a maestras, familiares y niñxs sobre lo que allí está sucediendo, así como a nosotras como investigadoras participando del agrupamiento. Este programa es uno de los más escuchados en TyT, y su conductor un referente periodístico para la comunidad, lo que se convierte en una difusión de la ruralidad y de las ER de su departamento.

5.3. Las maestras

En ambos agrupamientos las maestras viven en la ciudad de Treinta y Tres, salvo dos de ellas. Una vivía en el pueblo de Rincón en la zona del arrozal y viajaba a diario a la escuela, y otra de las maestras de las sierras que vivía en el medio rural, en un campo cercano a la Escuela. En relación a la situación laboral, las maestras pocas tienen cargos efectivos³⁴, en el AS eran solo dos - 2/5 -, mientras que en el AR solo una maestra era efectiva y recién ese año (1/6). Las maestras efectivas del AS, si bien eran pocas, su efectividad la tenían hace muchos años, con un peso significativo, simbólico y concreto, en las demás maestras. La mayoría de las maestras llevan trabajando en la zona hace muchos años, pasando por varios tipos de territorio, por lo tanto, conocen a los niños/as, pobladores y funcionamiento de la comunidad. Las maestras del AS tenían una mayor trayectoria y edad que las maestras del AA.

Por la distancia y dificultad de acceso, las maestras del AA se quedaban en la escuela entre semana, volviendo a la ciudad el viernes para pasar el fin de semana con sus familias. Al vivir en la ciudad, y varias de ellas no contaban con locomoción, principalmente las más jóvenes, debían tener mucha previsión para llegar en tiempo y forma a las escuelas el lunes. Esto se hacía aún más complejo para las maestras del AA, ya que muchas de ellas deben pasar por varias escalas para llegar a las escuelas, ya sea un ómnibus y luego por medio de hacer dedo

³³ Programa radial “Amargueando con usted”. Radio Perfil Fm 90.0, Treinta y Tres, Uruguay. Disponible en: <http://www.perfilfm.com/>. Acceso: 27/09/2020.

³⁴ En el Anexo IV, se colocan los artículos relacionados al sistema de acceso a la efectividad, así como el sistema de calificaciones en que se rigen las maestras. Dicho puntaje las colocará en una en la que en forma decreciente irán eligiendo las escuelas cada año (ANEP, 2015).

(carona, autostop) en la ruta, o esperar el traslado de los empleados de la empresa arrocera. Se debe tener en cuenta que desde la ciudad de TyT hasta la arrocera más lejana llegan a tener que trasladarse casi 100 km. Para poder vivenciar estas peripecias, cotidianas para las maestras, decidí ir con ellas a las escuelas, en sus medios, con sus dificultades. Lo interesante de los viajes es que ahí se daban las charlas más profundas, se generaba la confianza necesaria para comprender, en lo posible, su realidad y sus sacrificios.

En relación a las rutinas de las maestras, además de sus dificultades para llegar las escuelas, las maestras directoras deben llevar los materiales didácticos, y además organizar el abastecimiento de alimentos y artículos de limpieza para que las auxiliares - si existen, sino serán ellas quienes limpian y cocinan - comprando todas las provisiones para las escuelas, para cocinar el desayuno y el almuerzo, además de sus cenas para la semana. Por lo tanto, durante el viernes a la tarde, el fin de semana o el lunes a la mañana deben hacer las compras. Luego de llegar a las escuelas, antes de organizar el aula, organizan la comida y las actividades cotidianas de la escuela, por ejemplo, en invierno entran la leña y prenden la estufa para aliviar el frío antes de comenzar.

Ya en horario de clase - de 10 a 15 h - los niños van llegando a la escuela, los espera el desayuno de leche, pan y dulce. Luego unas horas de aula, almuerzo, después el ansiado recreo que siempre es corto, vuelven al aula para finalizar las tareas. Van llegando las madres a buscar a sus niños, conversan con la maestra sobre sus actividades y la escuela queda vacía. Al finalizar el horario escolar, en la tarde hay tiempo para la vida social en la zona, preparar la cena, y armar las clases para el día siguiente. Por suerte tuve la oportunidad de compartir varios de estos momentos con ellas, y eso es lo que se este trabajo quiere visibilizar, valorar y reivindicar el rol de las maestras.

Al llegar el viernes a las 15:00 su trabajo ha terminado, pero el regreso es igual de dificultoso que la llegada. Sobre todo las maestras del AA, ya que dependen de los camiones que salen a la ruta, si es que no está cerrado el paso por la inundación - en ese caso no se sale - para comenzar el retorno. Muchas tardes de viernes al llegar a la ciudad las maestras se reúnen con sus compañeras de agrupamiento para planificar el siguiente encuentro. Esos encuentros son generalmente en un salón que hay en la inspección, ya que muchas veces también deben llevar en mano las rendiciones de los gastos de la escuela para poder cobrar lo que llaman “el rubro”. Luego de esto termina la jornada laboral, y vuelven a su casa a descansar hasta el siguiente lunes, siempre llevando tarea a casa.

Las maestras que integran el AS llevan muchos años trabajando juntas, más de 7 años

algunas, por lo que se conocen las “mañas” de larga data. De hecho, son uno de los agrupamientos con más trabajo sostenido y más antiguo de TyT. Esto sería una ventaja, a lo largo de los años puede traer inercia y estancamiento, lo que en parte se visualizó en este trabajo. Mientras que las maestras del AA, al ser más jóvenes, tienen menor puntaje y por tanto la elección de las escuelas es más incierta, por lo que ellas deben trabajar con otras maestras, lo que no permite estrechar demasiado los vínculos, conocer las dinámicas de trabajo, y así fortalecer el grupo humano. Pero por otro lado esta dinámica las lleva a ser más versátiles a la hora de adaptarse a diferentes contextos, realidades, como podrían ser los problemas o CA.

En relación a la historia de vida de las maestras, un factor fue común a todas, son madres jóvenes, muchas de ellas madres solteras con hijos a cargo desde el comienzo de su vida laboral. Como se mencionó las maestras del AA al ser más jóvenes estaban con niños a cargo, una de ellas viajaba a dar clase con su hija, en la semana la niña formaba parte del aula, su madre era su maestra. Esta realidad era común para las maestras más grandes, incluida la maestra CAPDER, los hijos iban con ellas a trabajar. Esto hace al rol de las maestras rurales un trabajo compatible con la maternidad, la vida laboral por tanto no está muy alejada de la vida familiar. Al poder convivir con ellas fue accesible hablar de cuestiones cotidianas, íntimas y vitales en sus vidas.

5.4. Estudio de campo

Una diferencia que se debe destacar en relación al trabajo en ambos agrupamientos, es que en el AS, este proyecto era acompañada por otras colegas docentes con las que realizamos actividades conjuntas en los agrupamientos. En muchas de las actividades eran acompañadas, sin ser parte de su implementación, por el director del PPQC. Esto coincide con lo que se mencionó de la sobre intervención, en parte porque las financiaciones apoyan más los proyectos desarrollados en un AP que en un arrozal. En el AS el equipo estaba conformado por una geóloga docente del CURE Treinta y Tres y otra compañera que se encontraba realizando en simultáneo su tesis de maestría sobre las prácticas educativas de las maestras en relación a lo que ellas consideraban vinculadas a la EA, naturaleza y ambiente.

El trabajo de campo fue posible gracias a que se conjugó con otro proyecto de Maestría de Angelina Porro, el cual fue financiado por la CSIC de la Udelar. La finalidad de dicha maestría era observar las prácticas educativas de las maestras en las ER alrededor del PPQC. Por lo tanto, las escuelas del AA quedaban por fuera de su investigación, pero se pudo compatibilizar los viajes y el presupuesto para cubrir los traslados a las demás escuelas. Para

este proyecto se tuvo además el apoyo de Leticia Chiglino, geóloga del Centro Universitario Regional Este (CURE) de TyT, de hecho, se convirtió en un gran apoyo para el traslado, pero también pasó a ser integrante del equipo de trabajo de este proyecto y de otras actividades de EA desarrolladas en las ER de ambos territorios. Las tres, Angelina, Leticia y la autora conformamos en este proyecto lo que llamaremos “las investigadoras”, que era la representación que las maestras tenían de nosotras por ser de la Udelar. Además, durante todo el trabajo en territorio se articuló y coordinó con la Dirección del PPQC y la maestra CAPDER. Esta última fue un pilar muy importante para que este trabajo se materializara, así como para coordinar con las maestras y llegar a los territorios. Tal fue el caso de su participación que es, y será, coautora de los trabajos desprendidos de este proyecto.

Si bien se comenzó a trabajar a finales del año 2017, y continúa a la fecha, esta tesis está construida en base a el trabajo de campo realizado durante todo el año 2018. Este es el marco temporal en que se relatará el trabajo, pero se debe tener en cuenta que es parte de un trabajo sostenido, cuidado y constante con las maestras que comenzó con la ONG JULANA en las escuelas del AS. A continuación, en la Tabla 5 se detallan las visitas a las escuela y los eventos compartidos con las maestras en relación al proyecto, así como las actividades realizadas y quienes participaron de las actividades.

Tabla 5: Cronograma de visitas a las Escuelas Rurales de los Agrupamientos de las Sierras (AS) y al Arrozal (AA) en el Departamento de Treinta y Tres (Uruguay) durante el año 2018.

Visita	Fecha	Actividad	Equipo
1 ^{ra}	25 y 26 de abril	primer acercamiento al AS	Investigadoras, CAPDER
2 ^{da}	14 y 16 de mayo	actividad con los AA y AS	Investigadoras, CAPDER
3 ^{ra}	29 y 30 de mayo	actividad con los AA y AS	Investigadoras, CAPDER
4 ^{ta}	25 al 27 de junio	actividad con los AA y AS	Investigadoras, CAPDER
5 ^{ta}	10 y 11 de julio	actividad con el AS	Investigadoras, CAPDER
6 ^{ta}	2 y 3 de agosto	actividad con los AA y AS	Investigadoras, CAPDER

7 ^a	10 de agosto	Coloquio de Educación Rural, TyT	Investigadoras, CAPDER organiza
8 ^a	29 de agosto al 1 de setiembre	Curso para docentes sobre EA en TyT; visita AS con profesoras de PPGEA-FURG	Investigadora, PPGEA-FURG
9 ^a	18 y 19 de octubre	Coloquio de Educación Rural, CAF, Canelones - Presentación del trabajo con las maestras del AS – Rurbano	Investigadoras, Maestras AS y AA, CAPDER
10 ^a	24, 25 y 26 de octubre	actividad con los AA y AS	Investigadoras, CAPDER
11 ^a	22 y 23 de noviembre	viaje de fin de curso a Rocha con AS	Investigadoras, PPQC

Fuente: Elaboración propia.

El equipo de investigación publicó junto con las maestras sobre el trabajo realizado de los agrupamientos de la AS y AA, y la CAPDER en los siguientes eventos durante el 2018:

- 26 al 28 de noviembre, X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (X EDEA); PPGEA-FURG, RG, Brasil.
- 29 de noviembre, Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU), Además del trabajo se presentó una Mesa redonda sobre la EA en latinoamérica, con docentes invitados de Argentina, Brasil, Cuba y Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- 3 al 5 de noviembre - Se presentaron los trabajos en el marco de dos cursos de posgrado y educación permanente, además de una mesa redonda.
- Curso Educación Ambiental: la relación ambiente, patrimonio y comunidad, una mirada desde la complejidad que re-significa su abordaje. Docente invitada de UNLP (La Plata, Argentina). Montevideo, Uruguay. en FVet-Udelar;
- Educación Ambiental en Ciencias desde una mirada crítica. Docentes invitados de UNLP (Argentina) y PPGEA-FURG (Brasil), en Montevideo, FVet-Udelar.

5.4.1. Abordaje Bioecológico del Desarrollo Humano

Para obtener una mirada más global en el trabajo de campo, que fuera un abordaje desde una mirada sistémica, observando el vínculo entre las personas relacionadas a las escuelas, las maestras, y por medio de ellas de las ER y con la comunidad, se utilizó la Inserción Ecológica,

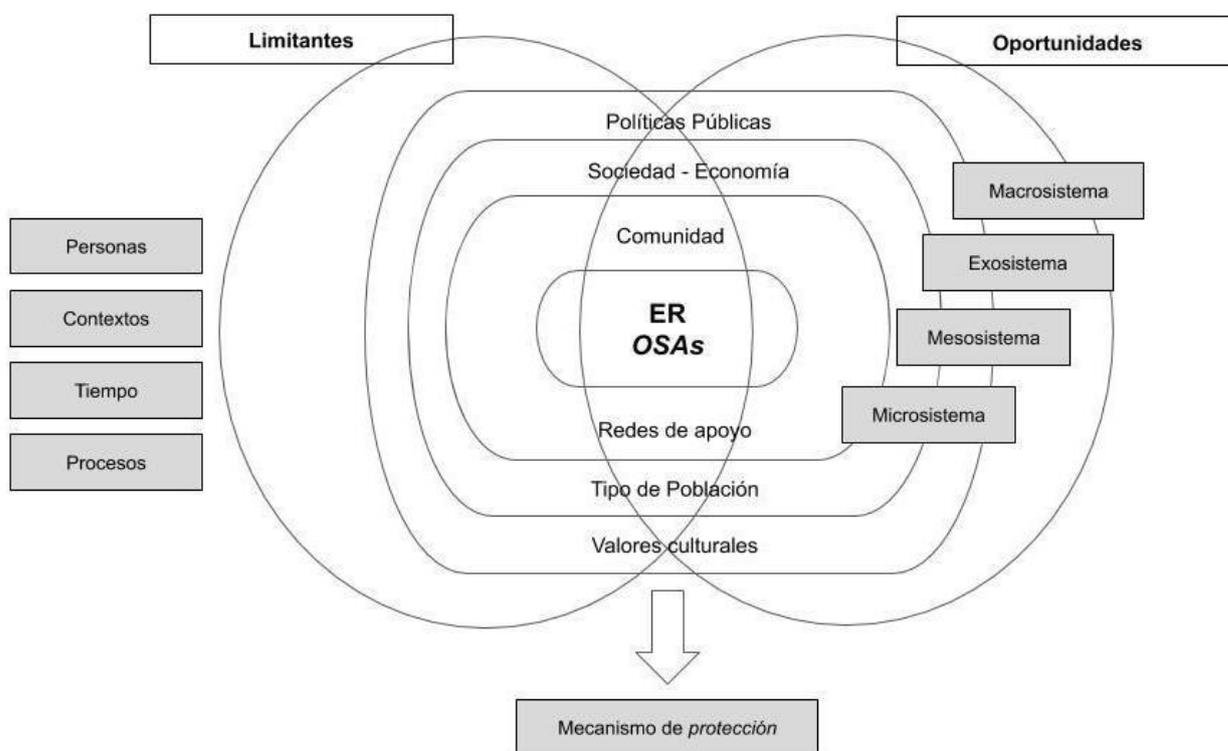
basada en la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (TBDH) desarrollada por el Profesor Urie Bronfenbrenner³⁵. En este abordaje los factores a ser investigados es la comprensión de la intersección, las relaciones, lo vincular, entre dos *dimensiones*, las que *limitan* y las que dan *oportunidad*, para que el desarrollo humano se restrinja u ocurra. En este trabajo en particular se pondrá en discusión las dimensiones *limitantes* y de *oportunidad* ante la creación de los OSAs en las ER y los agrupamientos, tomando como base lo observado en los AA y AS.

Se escogió esta teoría, ya que propone considerar el aula, la ER, el Agrupamiento, como un sistema, donde los factores están relacionados y son inseparables. Si bien las personas son una parte más del sistema, la teoría está basada en los procesos y las interacciones, y de estas con el ambiente (Fig 10). A continuación, se describen con más detalle las interacciones, que se observarán y analizar en 4 núcleos inter-relacionados: *Proceso* (escolar, agrupamiento, comunidad), *Personas* (niños/as, maestras, otros referentes territoriales), *Contexto* (aula, AS y AA) y *Tiempo* (ciclo escolar, y contexto político, social y cultural de la zona en el marco nacional y global; NARVAZ y KOLLER, 2004).

En relación a las *Personas*, es necesario tener en cuenta al observar las oportunidades para su desarrollo, va a depender de sus características biopsicológicas y el ciclo vital en que se encuentre. Sobre el *Contexto*, la teoría define cuatro niveles, que se encuentran interrelacionados en forma concéntrica (Fig 10): 1- microsistema: es el ambiente inmediato, donde ocurren las interacciones interpersonales, como el espacio físico, interpersonal y cultural, desde una percepción individual y emocional de los lugares que transitan las personas (BUKOWSKI, 2004); 2- mesosistema: los espacios que las personas frecuentan en forma interdependiente, que se influyen mutuamente; 3- exosistema: son espacios que no se frecuentan, pero en forma indirecta influyen el desarrollo. 4- macrosistema: conjunto de valores, ideologías, creencias, religiones, formas de gobierno, cultura y subcultura; no sólo la de las personas involucradas, sino de dónde está inserta. Todas estas dimensiones fueron observadas, interpeladas y atravesadas en este trabajo para comprender la complejidad de la sistema que limitan o dan la oportunidad de generar los OSAs en las ERs (Fig 20 a y b), el balance entre estas tensiones serían lo que generaría los mecanismos, que de ser construidos los OSAs, protegerían el espacio.

³⁵Urie Bronfenbrenner (Moscú, 29 de abril de 1917 - Ithaca, 25 de septiembre de 2005) fue un psicólogo ruso que describió la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en su cambio de desarrollo. Su estudio supone una de las teorías más emergentes y aceptadas de la Psicología Evolutiva actual. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Urie_Bronfenbrenner. Acceso: 25/09/2020.

Figura 10: Esquema del sistema desde la perspectiva del Abordaje Bioecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner, donde se describen las interacciones, o Procesos Proximales, entre las Personas y sus diferentes Contextos (Microsistema; Mesosistema; Exosistema; Macrosistema) y se describen posibles factores de riesgo y protección de las Escuelas Rurales (ER).



Fuente: Adaptado por la autora de (MORELATO, 2011).

La dimensión del *Tiempo*, permite analizar los cambios y continuidades a lo largo del ciclo de vida de las personas. El modelo describe tres niveles de tiempo: 1- microtiempo: lo que se da en pequeños episodios del PP, por lo tanto, con interacciones recíprocas, cada vez más complejas y durante un tiempo regular; 2- mesotiem po: episodios de PP con distancia mayores a días o semanas, acciones rutinarias en las interacciones; 3- macrotiempo: cambios en la sociedad a través de las generaciones, que tendrán efecto en el desarrollo en el ciclo de vida de las personas. Dentro de la teoría se consideran situaciones que puedan determinar vulnerabilidad, conflicto o riesgo que permitan promover los procesos (POLETT O, KOLLER, 2008). El tiempo es indispensable ser pensado en este trabajo, porque está el tiempo del aula, de los niños de ese año, pero está el tiempo de la historia de vida de las maestras, el de las

políticas públicas, el de la política partidaria, y los tiempos globales que marcan ritmos globales (ej: capitalismo y patriarcado).

5.4.2. Fase exploratoria

Como menciona Fals Borda (1981) en este trabajo se considera el “saber popular”, por medio de la IAP, como fuente y espacio de creación de conocimiento, respetando la forma en que las clases trabajadoras construyen ese saber, por medio de los que Gramsci llamó “filosofía espontánea”, contenida en el lenguaje, el sentido común y un sistema de creencias, que aunque parezcan incoherentes y dispersas tienen valor para articular la práctica diaria.

Debiendo el/la investigadora 1) autenticidad y compromiso, expresada por la honestidad científica de los investigadores con los trabajadores con los que realizará su proyecto; 2) antidogmatismo, ya que obstaculizan el avance de iniciativas que pueden ser positivas para la lucha de clases, buscando una ciencia para los pueblos, entendiendo el conocimiento de los pueblos como genuino que la ciencia sirva para defender sus intereses; 3) devolución sistemática, dado el dinamismo y las contradicciones que se generan en el medio rural por la imitación de valores sociales urbanos, alienando sus acciones Por esto la devolución del conocimiento debe ser sistemática y ordenada sin arrogancia intelectual, buscando desalinear, generando nuevos conocimientos, basado en el diferencial - niveles a quienes es comunicado - y simplicidad en la comunicación - lenguaje y cuidado en el uso de la información-, y la autoinvestigación y control - las bases definen *qué* investigar que sea *para* los trabajadores; finalizando con la vulgarización técnica - técnicas de investigación simples al servicio del pueblo para que puedan autoinvestigar; 4) reflujo a intelectuales orgánicos: flujo dialéctica de las bases hacia los intelectuales una consecuencia es la identificación de roles/papeles en el territorio para que el investigador no debe camuflarse de campesino, generalmente se conforma un grupo de intelectuales orgánicos para trabajar juntos. Siendo esto una consecuencia y condición para que sea reconocido y respetado. 5) ritmo reflexión-acción: articulación del conocimiento concreto con lo general, regional a lo nacional, teoría y práctica.

Para que sea eficiente es necesario que el ritmo de trabajo como un péndulo que va y viene entre la reflexión y la acción, en una espiral que va de lo sencillo a lo concreto, lo conocido a lo desconocido, se realiza una devolución madura, se estudian los efectos de esta devolución, dentro de los plazos que determina la lucha y sus necesidades. 6) ciencia modesta y técnicas diagnóstica: la ciencia puede avanzar en las situaciones modestas, en la técnica y usos de recursos locales, lo que no quiere decir que sea ciencia de segunda. Así como descartar la

arrogancia y la relación asimétrica, además de incorporar a las personas de las bases.

Como se comentó anteriormente, ya se tenía contacto con las maestras y las escuelas del AS. Como integrante de la Organización JULANA se desarrolló un proyecto de EA solicitado por el SNAP, con la finalidad de dar a conocer el monitoreo de fauna realizado el año anterior en el área. El AA nunca había trabajado ni tenido contacto previo con el territorio ni con las maestras, lo que implicó un doble desafío.

El primer acercamiento, para comenzar a trabajar en el proyecto calificado en el PPGEA-FURG en diciembre del año 2017, fue en setiembre de este mismo año. En esta ocasión se visitó la inspección de primaria en la ciudad de TyT, con Angelina que ya se mencionó comenzaría a realizar su tesis de maestría en EA, además del coordinador del DEV y el director del PPQC. Al llegar a la reunión nos esperaban la maestra CAPDER y algunas de las maestras del AS. En esa reunión se plantearon los objetivos del trabajo, el de doctorado y el de maestría, así como el interés por acompañar durante ese año su trabajo y aportar desde la Udelar lo que esté a nuestro alcance. En la tarde se decidió ir hasta alguna de las escuelas del AA, dada la distancia se llegó a una de ellas y se dejó planteado el proyecto. Dada la rotación de las maestras en esta zona, al siguiente año hubo que reanudar el contacto luego que comenzaran las clases.

5.4.3. Análisis del contenido

La bitácora, o diario de campo, se analizó en base a la metodología cualitativa sustentada en el “Análisis de Contenido” desarrollado por Laurence Bardin (1977). Esta metodología fue utilizada para generar inferencias sobre los datos, en base a la siguiente definición de Bahniuk Mendes (2018):

O ponto de partida da análise de conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais, elaboradas mentalmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Visualiza-se que é reconhecido o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. Por conseguinte, torna-se indispensável considerar que a emissão de mensagens está umbilicalmente vinculada ao contexto de seus autores. (MENDES, 2018, p. 8)

En este marco, los autores plantean como requisitos de un buen análisis la importancia de la contextualización, sumado a la relevancia teórica descubrirá, al darle *sentido*³⁶ al mensaje. A partir de esto se generaron *categorías* (rúbricas o clases, Tabla 7) agrupadas por un juicio, por una característica común. Luego de generarlas, en base a la teoría se debió *inferir* para

³⁶ “*sentido* implica a atribuição de um significado pessoal ao objeto, pautada por práticas sociais subjetivas, valorativas, emocionais, necessariamente contextualizadas”

luego *interpretar* la realidad por medio de los resultados obtenidos. Específicamente dentro de las técnicas de análisis de contenido se basó en el “*análisis de las relaciones*”.

Tabla 6: Definición de las categorías observadas en el estudio de campo, discriminando las categorías que integran las dimensiones de *Oportunidades* y *Limitantes* en relación a los vínculos interpersonales y comunitarios.

Dimensiones	Categorías	Rúbrica
Oportunidad	Empatía	Capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, principalmente frente a las dificultades.
	Colaboración	Capacidad de colaborar en proyectos comunes. Ser parte de un grupo o colectivo.
	Organización	Capacidad de planificar y organizar actividades en un proyecto común, principalmente liderando las actividades.
	Sororidad	Capacidad de generar y fortalecer proyectos entre mujeres, con objetivo de fortalecer los lazos entre mujeres.
Limitantes	Competitividad	Actitudes que tienden a competir y no a colaborar en los proyectos comunes y de vida.
	Crítica destructiva	Discursos y actitudes que tienden a criticar a otras personas con la finalidad de degradar o perjudicar a sus pares.
	Subordinar	Someter a otra persona a su cargo, calificando de inferior (por discursos o actitudes) a un par o directamente inferior en el cargo.
	Ejercer el poder	Actitudes de ejercicio del poder sobre personas que estén en inferioridad de recursos económicos, sociales o culturales, con la finalidad de someterlos a sus necesidades.

Fuente: Elaboración de la autora.

5.4.4. Bitácora - Diario del viaje

Todo lo mencionado anteriormente fue registrado por medio de una Bitácora, en muchos casos grabado en audio o luego escrito en un diario de campo. Esto fue acompañado por un registro fotográfico de todas las actividades para ilustrar el relato. Al comienzo del proyecto, por tener menos confianza con las maestras del arrozal y la maestra CAPDER realicé entrevistas semiestructuradas, una charla grabada con algunas preguntas guía, pero rápidamente entendí que ese no era el tipo de vínculo que quería tener con las personas, me alejaba y yo quería acercarme.

En todo el recorrido de las charlas y observaciones nos posicionamos y asumimos que este contexto no es neutral, existiendo en esta investigación una posición ideológica, teniendo en cuenta que nuestras visiones son productos de nuestros intereses, contextos, historia y visiones, así como sus relaciones, por tanto, la información extraída es de carácter cualitativo (MINAYO, 2007). En este sentido las entrevistas, apuntes, diálogos, son un insumo para elaborar de conclusiones, reflexionadas desde la dialéctica, teniendo en cuenta un marco socio-económico, histórico y cultural, así como asumiendo la ideología y contexto del investigador que observa dicha realidad (VALLES, 2000).

5.4.5. Observación de los agrupamientos y las escuelas

Como se mencionó más arriba este proyecto fue realizado en simultáneo con otro proyecto de maestría. Dicho proyecto permitió ser parte de la construcción de las planificaciones de las maestras en el marco del agrupamiento, desarrollar la IAP, pero también cierta autonomía de trabajo entre ellas. Esto facilitó que las maestras vieran nuestras actividades como un aporte y no como una sobrecarga en su trabajo. La descripción detallada del proyecto llevado adelante en el subagrupamiento de las Sierras, el proyecto Rururbano es desarrollado en el artículo Porro *et al* (2019). Este trabajo relata la co-construcción de un proyecto donde la pregunta y el tema emerge de la realidad de las maestras, su preocupación, el despoblamiento de las aulas y el cierre de las ER. En este marco, trabajamos bajo el marco teórico de la “pedagogía de los conflictos” desarrollado por Boaventura, entendiendo que el aula es un espacio en donde el CA enseña, pero también se construyen nuevos significados y puede surgir estrategias creativas para “crear otros mundos posibles”.

Para la observación de los agrupamientos, tomamos como sustento la “Metáfora de las coreografías y ritmos de baile, danzas didácticas, coreografías innovadoras en EA” desarrollada por Rivarosa, Garcia y Morone (2004). En esta metáfora indica algunos pasos a seguir, en primer lugar es necesario descubrir el CA, luego se debe aprender a mirarnos con el otro (diálogo de saberes, comunidades aprendientes); como tercera etapa plantea “crear posibilidades”, articulando pensamiento y acción. Como cuarta etapa plantea “una ética de mínimos”, sobre qué pasa con la ética de los educadores, tienen el poder de los contenidos en parte, ¿o el poder lo tiene el currículum? coincidiendo en que “hay ética cuando no hay indiferencia”! Siendo el quinto punto enfocado en dar “tiempo y espacio” para hacer “hacer sustentable”, lo que es un obstáculo en la educación formal, ya que se necesitan tiempos prolongados en los procesos transversalizar la temática, donde se necesita el reconocimiento de tramas conceptuales, ideológicas y actitudinales que atraviesan la conflictividad humana (RIVAROSA, GARCIA, MORONE, 2004).

Este trabajo se encuadra en el paradigma cualitativo con un diseño transversal de alcance exploratorio-descriptivo, tomando en cuenta los pocos antecedentes concretos sobre el análisis de contenidos y prácticas de los maestros rurales. Se tomó en cuenta un enfoque de tipo fenomenológico y etnográfico, el primero desde la perspectiva fenomenológica de Van Manen citado por Jordán Sierra (2008) planteando que el objetivo es lograr una aproximación reflexiva al significado de la experiencia vivida; por otra parte se toma el enfoque etnográfico ya que se pretendió describir las prácticas educativas en los agrupamiento tal como acontecen en el contexto de las ER sino también tomando en cuenta las creencias de algunos de sus participantes, principalmente las maestras (GOETZ, LECOMPTE, 1988).

Otro aspecto que se observó fueron las interacciones entre maestros y niños, teniendo en cuenta que se trabaja en un entorno multigrado-multiescuela y que el abordaje de los temas seguramente persigue diferentes niveles de profundización de acuerdo al avance en la formación de los estudiantes. Se parte de que la interacción educativa es un proceso discursivo con el que se construyen los significados (CURBELO, 2001). También interesó observar qué dimensión en los agrupamientos del carácter “científico” del abordaje de los contenidos, ya que estos se prestan para entender fenómenos naturales de la biología, la química y la física, tomando para esto los trabajos de Lemke (1997) que se focalizan en los modos en que se realiza la comunicación de las ideas científicas en el aula.

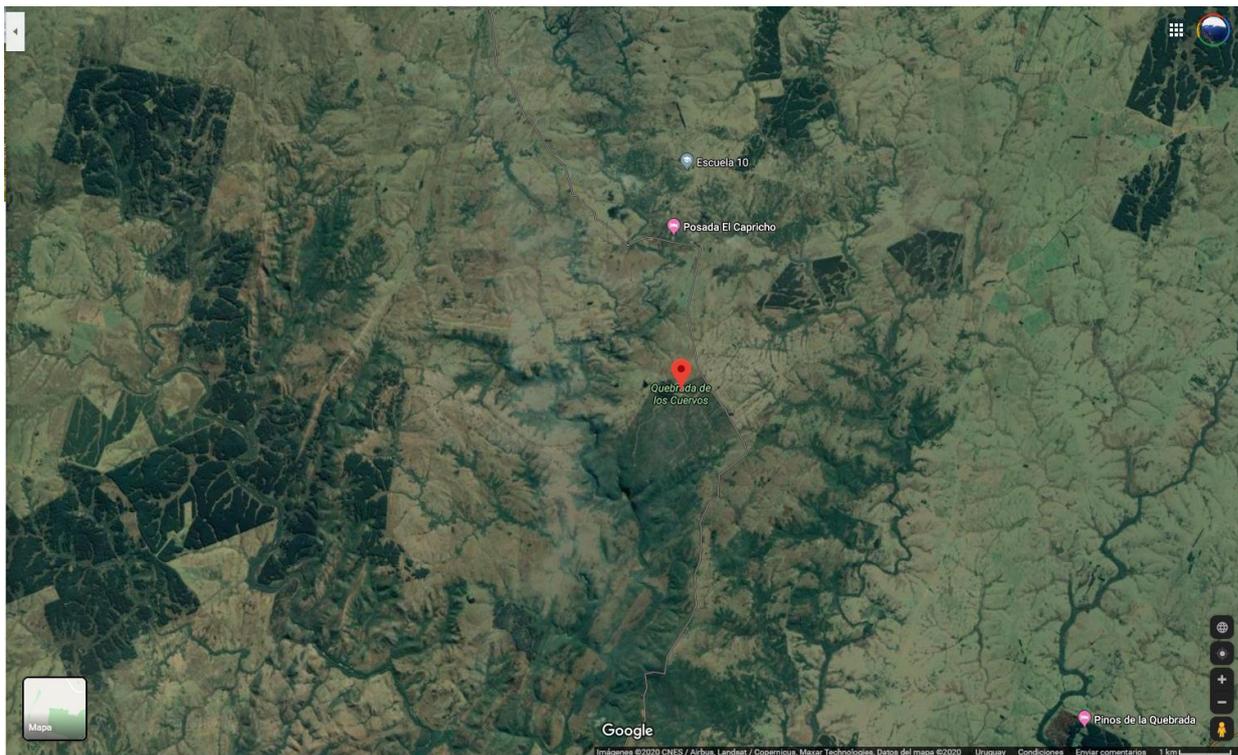
5.5. Análisis geográfico

5.5.1 Paisaje de las Sierras

En la imagen satelital de la zona adyacentes al PPQC (Fig 11) se pueden observar las quebradas típicas de las sierras en Uruguay, los múltiples arroyos, sus montes ribereños y la presión que están ejerciendo las forestaciones que aparecen como zonas uniformes verde más oscuro, más intensa la forestación a la izquierda de la imagen y alguna forestación menor a arriba a la derecha. El globo rojo indica el ingreso al PPQC donde se puede apreciar la diferente tonalidad del suelo comparado con su alrededor, debido a la falta de herbívoros que pastoreen, lo que marca la diferencia de los campos vecinos. Las imágenes de Google Maps son del año 2020. Esto muestra que la forestación marca un claro impacto en el paisaje, interrumpiendo la visión y la cultura ganadera típica de la zona, pero el PPQC también modifica este paisaje, generando un paisaje a proteger que para los locales les es ajeno, en este sentido coincidiendo con Santos y Chouhy (2013, p. 104) que “la protección se introduce unilateralmente, concebida sobre una división a priori entre sociedad y naturaleza”, y ampliando:

La generación de áreas protegidas de ningún modo supone límites al avance de la expansión del capitalismo sobre la naturaleza, al contrario. Al entenderse como territorios de conservación circunscriptos, estarían legitimando la desprotección del resto del territorio (Santos, 2011), lo que plantea el cuestionamiento al respecto de los impactos de esta política, tanto a escala nacional como local: ¿por qué se prohíben actividades extractivas de subsistencia y a pocos metros de distancia el agronegocio se desarrolla a escalas históricas nunca antes registradas, generando una serie de beneficios que no son distribuidos, por lo menos a nivel local? (SANTOS, CHOUHY, 2013, p. 104).

Figura 11: Imagen satelital de la zona adyacentes al PPQC indicado con el globo rojo, Treinta y Tres, Uruguay.

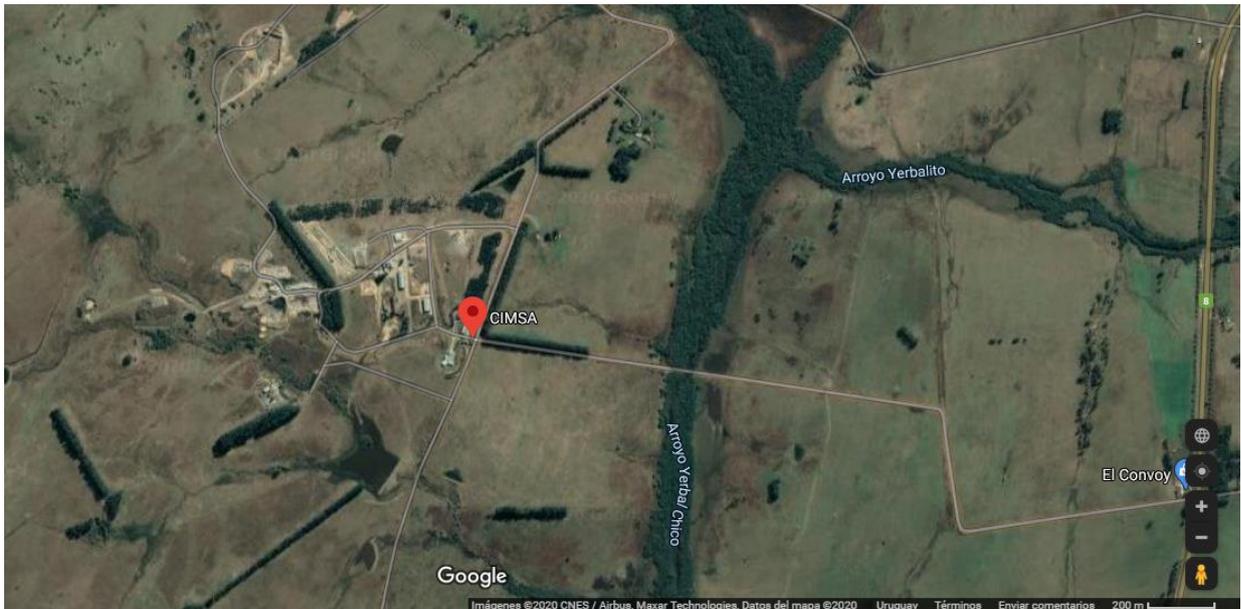


Fuente: Google Maps. Uruguay. Disponible en: www.google.com.uy/maps. Acceso: 27/09/2020.

En relación a las presiones que ejercen en la zona de las Sierras, son las mineras, en la cuenca ya existen 3 proyectos de extracción de caliza. Las siguientes imágenes son a modo ilustrativo, de una de las mineras para apreciar su dimensión, su impacto en el territorio como el caso de la empresa CIEMSA (Compañía Industrializadora de Minerales S.A) y Cementos del Plata, ambas en la cuenca del Yermal (Fig 12).

En la siguiente imagen satelital muestra la dimensión del impacto cementera Cementos del Plata, en esta ya los montes de abrigo sin forestaciones (Fig 13, izquierda). En la siguiente imagen, tomada desde la ruta (Fig 13, derecha), se puede apreciar la producción de caliza, una montaña blanca de polvo blanco. Si bien existen montes de abrigo para evitar la dispersión como se ve en la imagen satelital (árboles alineados), los días de viento el polvo llega muy lejos, y es algo habitual para los pobladores y la escuela cercana. Durante uno de los viajes a la escuela que pasa por este lugar, la maestra comenta que “no se les había ocurrido mejor idea que rellenar la ruta con la caliza, lo que en los días secos hacía insoportable el polvo”.

Figura 12: Imagen satelital de la empresa cementera CIMSA en la ruta de entrada deL PPQC, se puede apreciar la confluencia del arroyo yerbalito y el yerbal chico, Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Google Maps

Figura 13: Imagen satelital de la cementera Cementos del Plata (izquierda) y una imagen desde la ruta (derecha). Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Google Maps; Imagen de la autora.

La instalación de un nuevo proyecto minero de la empresa Cielo Azul Hormigones, que se instalaba en la zona, en el año 2017 generó desconfianza entre lxs pobladores frente a la DINAMA (MVOTMA), expresándose en la presa de esta forma:

La discordia con la Dirección Nacional de Medio Ambiente (Dinama) surge en torno a un proyecto de extracción de piedra caliza en el Yacimiento Yermal Grande, a una distancia de 2.000 metros del área protegida Quebrada de los Cuervos. El proyecto es de Cementos del Plata SA, una empresa del grupo ANCAP³⁷; comprende la apertura y la explotación de una cantera por un plazo de cinco años (que se puede extender), para extraer 120.000 toneladas de caliza para procesar en la planta de cal de la empresa en Cerro Méndez, próximo a Isla Patrulla, para exportar a Brasil. La audiencia pública sobre el proyecto se llevó a cabo en setiembre de 2016 y, tanto en esa instancia como en el Consejo de Ministros que tuvo lugar en Santa Clara de Olimar dos meses después, los vecinos les plantearon a las autoridades de la Dinama que, de aprobarse este proyecto, se corría el riesgo de que dejaran de creer en esa institución, cayendo, también, la credibilidad de la posibilidad de construir una gobernanza (MUÑOZ, 2017, s/p.).

Durante el trabajo de campo en el año 2018 continuaron los coletazos y comentarios sobre este tercer proyecto minero, esto se mezclaba con los discursos de la ampliación del AP, qué implicaría y qué no, sumado al despoblamiento del campo y la falta de trabajo en la zona, que llevaba a la migración de lxs pobladores a la ciudad de TyT o a la frontera (Río Branco), a donde estuviera el trabajo. La desinformación, la falta de espacios sanos de discusión, y el réditto del “río revuelto” generaba que los pescadores de siempre sean quienes se beneficien.

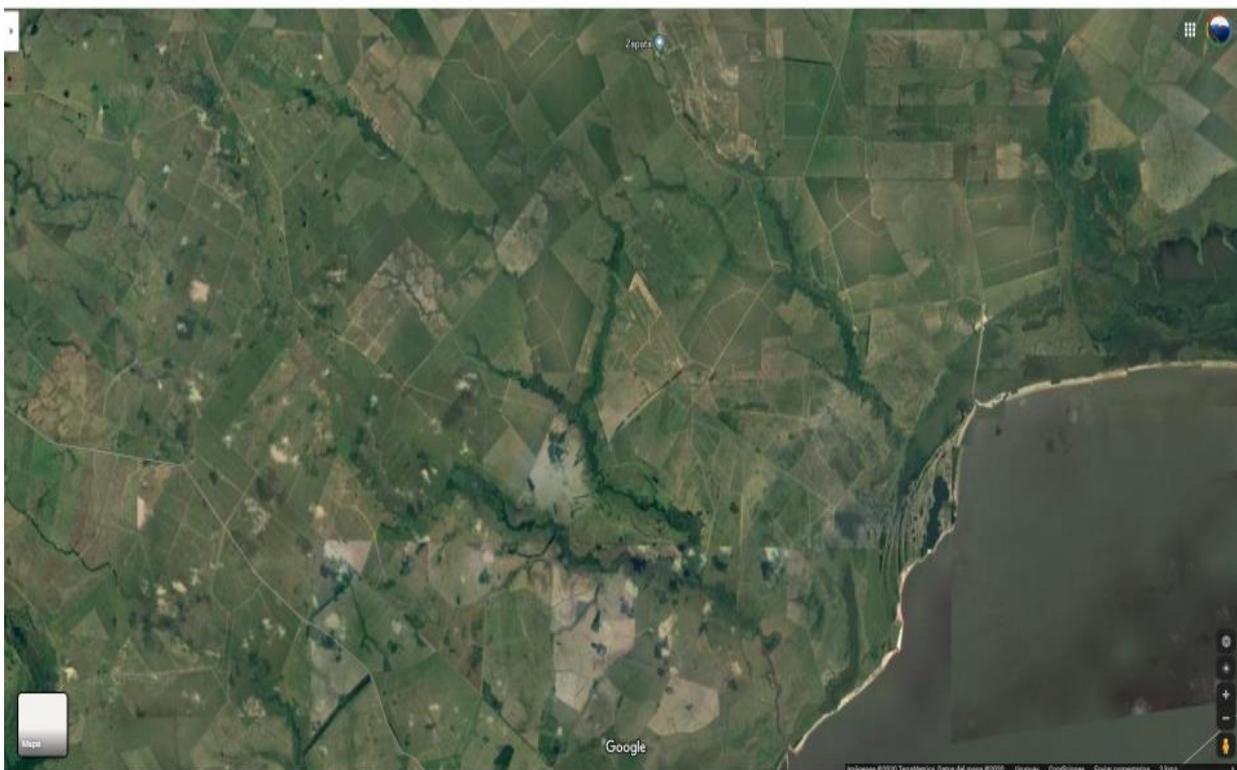
5.5.2. Paisaje del Arrozal

Al observar el arrozal desde una imagen satelital de uno de los arrozales donde se desarrolló este trabajo (Fig 14) se puede apreciar la parcelación de los cultivos de arroz, la cercanía a la Laguna Merín, los cursos de agua con sus montes ribereños que desembocan en la laguna, la arena que la bordea, y los diferentes tonos de verde de los cultivos. En la siguiente imagen (Fig 15), como ejemplo de la disposición del pueblo arrocero, se aprecian las pequeñas 12 casitas a los lados del camino vecinal. Se ve además con techos azules el casco de estancia “del patrón”, donde se puede ver la dimensión de la misma en relación a la de los pobladorxs. Una de estas pequeñas casas es la ER, adaptada con esta finalidad. Cabe destacar que en varios

³⁷ Ancap (Administración Nacional de Combustibles, Alcohol y Portland) es una empresa pública uruguaya encargada de explotar y administrar el monopolio del alcohol y carburante nacional, el cemento portland así como importar, refinar y vender derivados de petróleo. Para más: <https://www.ancap.com.uy/>.

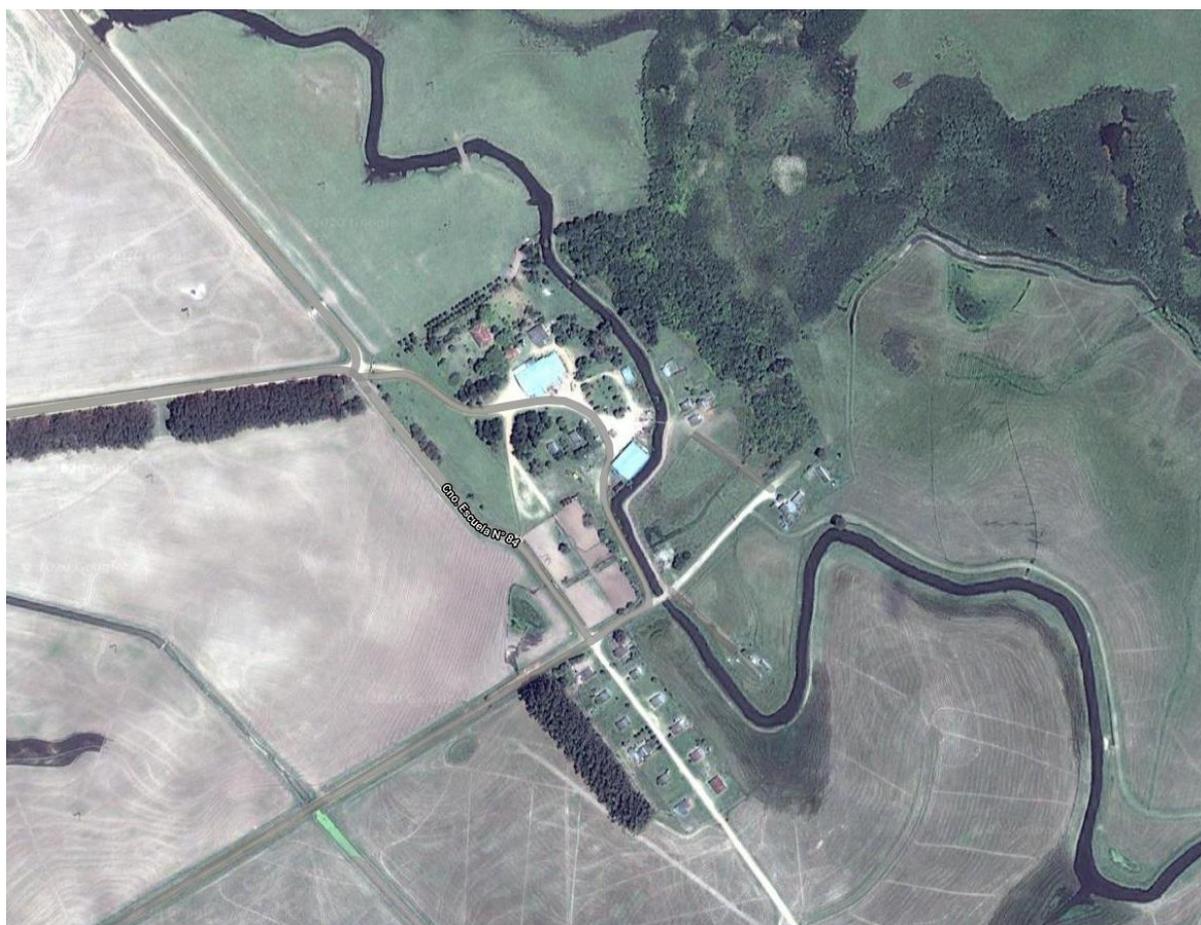
de los arrozales las casas destinadas a una familia en realidad viven dos familias, divididas al medio por una pared.

Figura 14: Imagen satelital de la zona arrocera donde se encontraban las ER del AA, cercanas a la Laguna Merín, Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Google Maps.

Figura 15: Imagen satelital de un pueblito arrocero y el casco de estancia en la cuenca de la Laguna Merín, Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Google Mapas.

Según Alegre *et al* (2015) las condiciones de vida de los pueblos arroceros, evaluado por medio de las “problemas múltiples” de las viviendas, está por encima de los demás poblados arroceros, pero no de las condiciones de vida de los centros poblados cercanos. Los autores también destacan y manifiestan la preocupación que la dignificación de las condiciones de vida, por más que unas sean mejores que otras, siguen siendo indignas que van más allá de la vivienda, tienen que ver con el aislamiento, el acceso a la alfabetización, la educación y a la salud.

6. CAPÍTULO II: MIRADA SISTÉMICA DE LOS TERRITORIOS

A continuación, se describen las observaciones, basado en la Teoría del Abordaje Ecológico del Desarrollo Humano, para analizar desde una mirada compleja y sistémica los dos agrupamientos de ER en los dos paisajes. En este capítulo se detallarán las observaciones sobre las Personas, los Procesos, el Contexto y el Tiempo (PPCT) que conforman y constituyen los paisajes de las ERs. Para mejorar la comprensión de los Procesos se describen al final. Las observaciones están fundadas en lo que la teoría le llama *Lente ecológica* (NARVAZ, KOLLER, 2004), donde la visión de la persona que realiza la investigación es dinámica y amplia, estuvo siempre enmarcada en el ciclo de vida de quien observó el proceso, y asumiendo que fue parte del. En este sentido las descripciones están elaboradas desde una mirada propia durante las visitas a las ER y los agrupamientos, las convivencias e intercambios formales e informales. Se presentan las observaciones en forma de relatos para describir las situaciones sin exponer la palabra textual, ni la intimidad, de las personas.

6.1. Las *Personas* que habitan los territorios

Las personas que fueron, y son parte, de los territorios que se describen son diversas y plurales, haciendo un intento aquí de proponer los que nos encuentra y por tanto nos agrupa. Se detallan las “personas” más destacadas, o visibles a la mirada de quien observa, y por esto la lista es acotada pero abierta.

Maestras del AS

Las maestras con las que se compartió, se encontraban en una etapa de su vida donde el proyecto laboral parecería haber llegado su máxima expresión, por esto alguna de ellas quería seguir estudiando³⁸ o “no complicarse” con sumar este tipo de proyecto que “no les sumaba puntaje” para luego elegir escuelas si no eran efectivas. Las maestras que integran el proyecto Urbano³⁹ estaban preocupadas por sus escuelas, su comunidad y el cierre de las escuelas⁴⁰. Apostando a los agrupamientos como un espacio de visibilización de la comunidad a integrar a

³⁸ En el estudio de GOMAR (2017, p. 46) donde investiga sobre el “aprender a ser maestra”, indica que “El relevamiento para este trabajo muestra que para la mayoría (65,6%) estudiar magisterio es la primera opción de Educación Superior, mientras que para el porcentaje restante (34,4%) no lo es, ya que anteriormente se habían inscripto a otra carrera de Educación Superior. Si se observan estos datos en el censo del CFE de 2015, esta distribución es algo diferente: solo el 11,6 declara haber cursado o estar cursando estudios previos de nivel terciario o universitario”.

³⁹ Este proyecto se describe en uno de los los relatos que aparecen en los Anexos, y parte de él fue publicación en Porro et al (2019).

⁴⁰ El por qué del cierre de las escuelas se abordará con más profundidad en el Capítulo II.

más personas que los vecinxs. Aquí se evidenció el contraste entre los proyectos de vida de las maestras, y cómo esto repercute en la forma en que se integran las actividades del agrupamiento, y por tanto su didáctica, en el aula. El propio sistema de evaluación de su trabajo conspira y fomenta la *competitividad*, y esta lleva a la *crítica* de las colegas, por ende, poca *empatía* y *sororidad*, entre las maestras que aún no tienen la efectividad. Todo esto repercute en las oportunidades que los niñxs tuvieron ese año de agruparse o tener contacto con este proyecto, por ejemplo, aquí las maestras *ejercen su poder*, hay una relación asimétrica, lo que las maestras decidan de cómo y con quiénes trabajar, repercute directamente en lxs niñxs y su desarrollo, para bien y para mal.

Maestras del AA

El proyecto de vida de las maestras en ese territorio iba por otro lado, salvo una de ellas que había logrado la efectividad ese año, el resto estaba de paso en estas escuelas hasta conseguir trabajar en otras escuelas con menos dificultades. En relación a la etapa de vida⁴¹, estaban recién - excepto la maestra efectiva - consolidando sus proyectos de vida con sus hijxs pequeños. La demanda laboral y familiar se solapaba todo el tiempo en este territorio, pero no llegaban a estar tan involucradas, por estar de paso también en la semana, el trabajo era de lunes a viernes, en ese tiempo están dedicadas 100% a la escuela, pero deseando que llegue el viernes a las 15:00 cuando termina la escuela para regresar a la ciudad, a su casa. Este componente podría limitar la organización de la comunidad, por lo menos a cargo de las maestras. Sumado a esto vimos que, al ser la escuela del arrocero, “del patrón”, que siempre está presente aunque nunca se vea físicamente, generando una *subordinación*, *ejerciendo el poder* como un ser omnipresente, que en el contexto de estar de paso suma a no complicarse con otros temas que específicamente de su tarea como maestras.

Algo a destacar, es que era frecuente que surgiera el tema del económico entre las maestras del AA, mencionando que elegían ser maestras rurales unidocente porque se gana un poco más, así también por agruparse y acompañar otras actividades como por ejemplo el dictado de inglés a distancia. Aquí la superación personal y la mejora de la calidad de vida estaba entre sus metas, el poder acceder a un vehículo para poder entrar al arrozal o mudarse con sus hijxs,

⁴¹ Coincidiendo con lo relevado por Gomar (2017, p. 139) sobre “los cambios de ser maestra” donde indica que se “Distinguen algunos cambios en su concepción sobre lo que significa ser maestra, si comparan con la que tenían al egresar y ahora luego de unos años de ejercicio profesional. Reconocen que ello depende, en gran parte, de las escuelas dónde elijan o puedan trabajar. Aprenden sobre todo acerca de la alta carga de trabajo que conlleva la profesión, y el compromiso que exige. A su vez esto les lleva a comprender el trabajo de sus anteriores maestras adscriptoras”.

era para ellas un gran paso. El seguir estudiando también fue mencionado en las maestras de ambos agrupamientos, no solo porque les permite acceder a mejores trabajos sino también en vínculo con su rol social y ejemplificante con sus hijxs.

Niñxs

En ambos paisajes la ER parecía ser en un lugar de mucha felicidad y cuidado para lxs niñxs. Si bien siempre hay excepciones, los abrazos y palabras de afecto son comunes entre maestras y niñxs. En este espacio quise hacer el esfuerzo, con la utopía de que la infancia debería ser igual en todos los rincones, pero no pude, no sería honesta con lo observado. Por esto detallaré algunas diferencias entre lxs niñxs de la sierra y del arrozal, con el deseo que la infancia sea en el futuro de estos territorios, y de todo el país, un recreo constante.

Niñxs del Arrozal

En el caso del arrozal atravesaba su realidad la zafralidad y la continuidad educativa estaba atada al trabajo de los padres. La precariedad laboral permea la precariedad de su educación primaria, lo que repercutirá en su futuro y posibilidades. Es posible que la ER fuera, y sea, una de las pocas oportunidades que tendrán estxs niñxs, en esta etapa de su vida, de tener la leche caliente que los espera a la mañana, el almuerzo calórico y el juego en el recreo. En este calor la vida parece ser un montón de posibilidades. La escuela parecía ser un lugar seguro y estable, en el nomadeo de la vida arrocera les espera quizás a lo largo de toda su vida, ya que el trabajo en el arrozal es un trabajo transmitido de generación a generación, así también sus injusticias. Aquí desde pequeños entienden que su vida no será como la de los demás, aquí el tiempo, la etapa de vida se evidencia como un espacio que marcará las posibilidades de estos niñxs, la *subordinación y el ejercicio del poder*, silencioso del patrón, en la infancia, aislada y poco educada, es la la injusticia más cruel que se puede ejercer.

En relación al trabajo en el aula, una maestra comenta que a “lxs niñxs del arrozal les cuesta mucho hacer trabajo en grupo, que es algo que también ha observado en los adultos, y se refleja en los niños”. Agregó además que los niños son “más lentos”, y los varones dicen que “las niñas son más prolijas”. Para ejemplificar esto, la división de las tareas por género, al finalizar una de las actividades en aula en donde estaban haciendo manualidades y dejaron el salón sucio, fueron las niñas las que rápidamente fueron a buscar la escoba y la pala. Pero la división por género también se daba cuando las maestra asignaba las tareas, los varones trabajaban juntos y las niñas con las niñas. En el recreo esa división se perdía. En relación a las

niñas, una maestra comenta que hay muy poco para hacer en el arrozal, que las niñas salen de la escuela con 12 o 13 años, ya se ponen en pareja con alguno de 20 y pocos años, quedan embarazadas, y “todo queda ahí dentro”.

Niñxs de las Sierras

En lxs niñxs de las sierras, a nuestro mirar la injusticia la generaba el despoblamiento ya que los niñxs no tenían otrxs niñxs con quienes compartir el aula, para que el multigrado se desarrolle, ni con otrxs para jugar en el recreo. Esto se resolvía cuando se daban los agrupamientos, al ver los recreos y el aula repleta de niñxs. La felicidad y la potencialidad que se ve en los niñxs en las aulas multigrado se manifiesta en estos encuentros. A veces las maestras comentaban que los niñxs rurales son más callados o tímidos, pero a nuestro entender esto tenía más que ver con la modalidad y forma de exponer en los encuentros, que con sus capacidades comunicacionales. Aquí el aislamiento complejiza la posibilidad de entender la *organización y colaboración* en un colectivo social, porque la ruralidad en las sierras es muy ermitaña, por eso son tan potentes y necesarios los agrupamientos.

Observar la infancia en este proyecto, fue ver la crianza de los que hoy son adultos, no parece haber cambiado mucho la situación, ya sea el aislamiento en el AA o el despoblamiento en el AS, sino que se ha agravado en los últimos 10 años. La posibilidad de que los OSAs se creen en estos contextos tendrá mucho que ver con lxs ciudadanos que las ER forma- o deforma -, con las oportunidades y limitaciones que también se les proporcionan a lxs niñxs en esta etapa de su vida.

Mujeres del Arrozal

Aquí se destaca que quienes aparecen en los agrupamientos escolares son las madres y abuelas, esto fue aún más marcado en el AA. Los padres siempre están trabajando, más aún en el horario escolar, y los niñxs están en esa escuela porque hay trabajo, sino quizás estarían en otro lado. De hecho, una de las pocas instancias de encuentro de las familias en el arrozal son estos agrupamientos. Son mujeres tímidas, de pocas palabras, que observan orgullosas, o en algunos casos exigentes, las exposiciones de sus niñxs. Por momentos fue preocupante las pocas actividades destinadas a ellas en el agrupamiento, lo invisibles que eran. Su preocupación estaba en sus hijxs, en la continuidad educativa de sus niñxs después de la escuela. Por esto en uno de los agrupamientos la maestra organizó que estudiantes de trabajo social dieran información sobre la oferta y opciones educativas en el bachillerato, y las madres se mostraron muy

interesadas y motivadas. Lxs de niñxs que tenían posibilidades de continuar estudiando, ya sea en Rio Branco o en la UTU Agraria de Rincón, el proyecto de vida de las madres iba a ser de acompañarlx, para que pudieran seguir estudiando mientras que los padres continuaban el trabajo en el arrozal. En el caso de que existieran hermanxs menores que debían seguir en la escuela, tocaba viajar todos a la ciudad, agravando esto y explicando un factor más de disminución de matrícula.

Comunidad de las Sierras

Por el contrario, en los AS el clima era de una verdadera fiesta de la comunidad. Si bien predominan también las madres y abuelas, aparecen invitados especialmente por las maestras exalumnxs que ya no viven en la zona, pero asisten igual. Además, participan vecinxs sin hijxs en la escuela, otrxs investigadorxs, así como interesadx en conocer el agrupamiento. Se hace una gran difusión de los agrupamientos de estas escuelas, en la mayoría estaba la radio local invitada, por lo que son realmente abiertas y accesibles para asistir. Aquí la *organización, colaboración y la empatía* se hicieron muy visibles en todos los AS.

Maestra CAPDER

El rol de la maestra CAPDER fue relevante en el territorio, ya que conoce todas las ER de TyT. Dado que hacía un año venía desempeñando su rol (asumió el cargo en abril del 2017), luego de que el CAPDER anterior hubiera desarrollado su rol durante 16 años (desde el año 2001), por lo que se hacía complejo desarrollar una impronta del trabajo diferente, la que ella quería desarrollar, se podía percibir que se le hacía difícil y llevaría tiempo desplegar más su tarea. Aquí la tensión, aparente competencia entre ella, de que una colega - podríamos inferir que por ser mujer - fuera CAPDER de las demás maestras, algunas de ellas mayores en edad, parecía pesar mucho en el vínculo CAPDER-Maestras.

Para dar algunos ejemplos, muchas veces la CAPDER se enteró por nosotras la dinámica del agrupamiento, o no fue convocada a eventos que a nosotras si nos habían invitado. Por el contrario, el ex CAPDER si estaba enterado. Así como en estos ejemplos, en varias ocasiones se notó que su rol no era validado por las maestras. Aquí surgió a nuestro entender la falta de *Sororidad* y apareció la *crítica destructiva*, que, si bien no era explícita o verbalizada, con las actitudes de exclusión del rol de la CAPDER pero se percibieron. A pesar de muchas resistencias, la CAPDER logró durante este año generar vínculos, actividades y propiciar a los agrupamientos sostén didáctico y pedagógico.

Auxiliares

En términos formales, las auxiliares tienen como tarea hacer la comida y el mantenimiento de la limpieza de las ER. Estas mujeres son además las fuentes vivas de la historia de las ER y los agrupamientos. Esto es porque son quienes permanecen cuando las maestras van rotando, y además son pobladoras de los territorios en los que están las escuelas, y casi todas madres de algunxs de lxs niñxs que asisten a la escuela. Estas mujeres además son las creadoras del alimento, espacio de encuentro tan importante en las escuelas, tanto cuando se cocina, cuando se sirve como cuando se recogen los platos. Son mujeres cautas, observadoras y con una templanza, amor por esas escuelas y “sus” niñxs, que sin dudas maternan en todos los sentidos de la palabra. Ven crecer lxs niñxs, lxs ven irse, y tienen un vínculo estrecho con la comisión fomento que administra la escuela. El vínculo con las maestras de sus escuelas es de compañeras, mucha *sororidad*, así como con las madres, dado que ellas también son madres de alguno de lxs niñxs de la escuela, pero en el vínculo todxs parecen sus hijxs. También por todo el trabajo que desarrollan se les ve tienen mucho grandes capacidades de *colaboración* y *organización* en los agrupamientos.

Director del PPQC

Este rol era muy importante para maestras y los niñxs del AS, era la representación más clásica del guardaparque de un AP y cuando asistía a los agrupamientos no pasaba desapercibido. Ejerce este rol de dirección desde el año desde julio de 2014 (siendo asistente de dirección de marzo 2013 hasta asumir la dirección). Con un semblante muy diferente a los hombres locales, por ser rubio de ojos claros, vestido con ropa caqui, diciendo palabras en guaraní y tocando la quena con melodías andinas, vecinxs, niñxs y maestras se sentían muy atraídas por él. Generalmente era quien traía a las escuelas de las sierras visitas de muchos investigadores o educadores de todo el país (*Colaboración*). Si bien era su forma de visibilizar a la ER también por momentos era una sobrecarga para las maestras, difícilmente decían que no a sus propuestas (*Ejercer el poder*). En varias ocasiones las maestras mencionaron irónicamente sobre el formato de trabajo con el director del AP, aludiendo al trabajo improvisado y sin mucha coordinación previa. Durante el año que se desarrolló este proyecto (2018) la dirección del PPQC estuvo enfocada en la redacción del proyecto de ampliación del área- que se desencadenaría en el año 2019 - por lo tanto, el agrupamiento sintió la falta de este liderazgo. La dirección cuenta con locomoción lo que facilita la movilidad en el AS, por tanto, la colaboración y *organización*, así como tiene *acceso a recursos* para generar actividades con

las escuelas en otras AP (*poder*), un ejemplo de esto es el viaje de fin de curso organizado por el director.

Inspección de Primaria

Las inspectoras, porque son varias para el departamento, son la autoridad de primaria en las ER. Ellas al llegar, como dice su rol, inspeccionan los cuadernos de actividades de las maestras, sus planificaciones, además de la alimentación, las instalaciones y todo lo relacionado a la escuela. Los agrupamientos se vuelven muy tensos cuando “cae” la inspección, porque si bien siempre están invitadas y convocadas, es una incertidumbre si vendrán o no. Cuando ellas asisten el agrupamiento pierde su frescura, ya que las maestras son evaluadas en esos momentos, y esa tensión se transmite a las actividades y a lxs niñxs. Se percibe claramente la *crítica destructiva*, la falta de sororidad, la *subordinación* y el *ejercicio del poder*. Los días de agrupamiento que no asisten la inspección todo es más relajado, más real, ya que al liberar a las maestras de esa presión el trabajo con lxs niñxs también es más relajado. Las maestras se sienten subvaloradas, solo inspeccionadas por lo que falta y no por lo que ya hacen, con el esfuerzo que implica. Aquí es interesante destacar que todas son maestras, saben lo que implica ser maestra rural, el sacrificio, pero está como instaurado que eso es parte del rol, que todas han pasado por eso y no se reflexiona en cómo trabajar juntas, sin competir, para en el futuro esto sea más fácil para todas. Aquí ni el sistema de evaluación ni el patriarcado colaboran para que esto se revierta. Con esto se puso en evidencia, el sistema jerárquico⁴² y machista - como mencionamos las autoridades son varones - lo que pone en riesgo la implementación y co-construcción de los OSAs en las ER.

Las maestras mencionan lo injusta que es la carrera de las maestras, lo mucho que se hace y lo poco que se valora lo que se hace. Cuentan todas las cosas que han desarrollado para que la inspección le de solo un punto más, que todo lo que se trabaja en un año se juega en un día o dos de inspección.

⁴²Coincidiendo con Segato (2012) en relación a la jerarquía en el estado: “Ambas respondem à expansão dos tentáculos do Estado modernizador no interior das nações, entrando com suas instituições de um lado e com o mercado do outro: desarticulando, rasgando o tecido comunitário, levando o caos e introduzindo uma profunda desordem em todas as estruturas que existiam e no próprio cosmos. Uma das distorções que acompanha este processo é, como tentarei demonstrar, o agravamento e a intensificação das hierarquias que formavam parte da ordem comunitária pré-intrusão [...] exacerbaram e tornaram perversas e muito mais autoritárias as hierarquias que já continham em seu interior – que são basicamente as de status, como casta e gênero (SEGATO, 2012, p. 113- 114).

Radio local

Las maestras suelen convocar a la radio local, específicamente al programa “Amargueando con usted” de la radio Perfil FM 90.0, a los agrupamientos. Es más frecuente en el AS, pero también visitaron el AA. Instalan todos los equipos necesarios, y el programa radial va transmitiendo en vivo lo que sucede en el agrupamiento, intercalando con noticias y publicidad local. Es frecuente que entrevisten a los niños y a las maestras, así como a los visitantes. Es un programa con mucha audiencia en todo TyT, en el medio rural pero también en la ciudad. Le da una visibilidad enorme al trabajo de las maestras, al hecho social y cultural del propio agrupamiento. Este rol proporciona difusión, así como *organización y cooperación*, siempre teniendo en cuenta que es una radio que su propietario tiene vínculos con la intendencia de TyT. Algunos integrantes de la comunidad dicen que la radio, y el programa en particular, tiene un corte oficialista y poco crítico, pero las maestras por el contrario lo aprecian mucho. En este rol se da una fuerte confrontación de subjetividades, por un lado no hay apoyo al programa por su rol incitador en el caso de los CA del PPQC, esquivando ser entrevistados y que su imagen se vincule con el programa, y por el contrario el respaldo absoluto de las maestras.

Nosotras, investigadoras de la Udelar

Nosotras somos tres, la autora de esta tesis, una compañera del FVet como ya se mencionó que se encontraba desarrollando su proyecto de maestría en el AS, y la tercera integrante era docente e investigadora del CURE de TyT. Durante este proyecto conformamos un equipo, en el que pensamos las actividades y aprendimos a trabajar juntas en estos territorios. Si bien llegamos a tener una gran confianza con las maestras, cada vez más profunda a medida que avanzaba el proyecto, nunca pudimos ser parte de sus planificaciones, siempre nuestras actividades eran un anexo de sus actividades. En nuestros diálogos también se veía las diferentes subjetividades frente a un mismo evento, por lo que sirvió para reflexionar mucho juntas, que se vuelcan en este trabajo. Este equipo tuvo mucha *sororidad, organización y colaboración* interinstitucional y personal. Las maestras esperaban que siempre lleváramos alguna actividad, pero cuando no lo hacíamos, y la idea era acompañar e integrarnos, no era bien visto y alguna vez nos hicieron el gesto de bajar el pulgar. Luego de eso entendimos que con nuestra visita

tenía algo de ofrenda, cada una lleva algo al encuentro, al comienzo no lo entendíamos, pero luego aprendimos que era parte del proceso.⁴³

Neorurales

Estas personas están presentes solamente en las charlas del AS, ya que viven en un campo de 37 ha. muy cerca del PPQC, se pueden ver las casas camino al AP. Es una comunidad de Osho, llamada Oshoasis⁴⁴ creada en el año 2014 a partir de una comunidad que se encuentra en Alemania. Por la información que aparece en su web, en la comunidad viven 13 integrantes, todos europeos (Alemania, Francia, Holanda y Suiza), todos adultos, no hay niños en la comunidad. Son nombrados principalmente por las maestras y auxiliares en relación al poco vínculo, desde un lugar misterioso, lo cerrado que es la comunidad, sin contacto con las escuelas en el tiempo que se hizo el proyecto ni antes por lo relatado.

El patrón

El patrón también es una figura que aparece en las charlas, pero no presencialmente, siempre es masculino, y está asociado solamente al AA. Aparece en el relato de las maestras, auxiliares y niños. Es la persona que habilita muchas de las acciones, por ejemplo, el traslado de las maestras, el arreglo de la escuela y provee de los alimentos para hacer el almuerzo de los niños. Es una figura que está omnipresente, desde el respeto - o miedo - hasta la preocupación por su vínculo con los temas que se hablan.

6.2. Los Contextos de las ER

Lo cercano: los agrupamientos, las escuelas y el aula

En la ER se dan muchos espacios de encuentro e intercambio cara a cara, muy cercano, si bien el más claro es el aula, en este proyecto los espacios que generaron más cercanía fueron la cocina, el almuerzo, el recreo y los talleres. Estos espacios eran aún más ricos y exacerbados cuando las escuelas y la comunidad se reunía en los agrupamientos. En todos esos espacios la *empatía, colaboración y organización*, se sentía, se genera una sensación de gran familia, con

⁴³ Luego de tres años de trabajo con las maestras del AS recién comenzamos a planificar juntas los agrupamientos, comenzar a ser parte de cómo y qué actividad se harán en el agrupamiento. Los procesos llevan tiempo, lo sabíamos, pero lo vamos confirmando.

⁴⁴ Para más: <http://www.oshoasis.net/es/>. Acceso: 27/09/2020.

mesas largas, charlas simultáneas de diversos temas en la que hay de todo, pero sin duda lo que predomina es la celebración del encuentro.

Las aulas son espacios más íntimos, en las cuáles sí se pudo observar más - aunque se observa también en la presentación de trabajos en agrupamiento - el rol de la maestras y su formación magisterial, controladora, poniendo límites claros - no necesariamente negativos-, *ejerciendo su poder* y aplicando la asimetría docente-estudiante (*subordinación*). Una forma que se destacó de su vínculo con lxs niñxs es que lxs llamaran “compañero/a”, con un tono que parecía apelar a la madurez y disciplina de lxs niñxs. Había en muchos niñxs un temor ante el regaño de las maestras, esto era más marcado en el AA, donde el paisaje y el sistema productivo parecía reproducir los mismos patrones de disciplinamiento y *subordinación*. Si bien en el AS la disciplina escolar estaba presente parecía haber más espacio para el abrazo y el afecto. El rol maternal en el aula y en todos los espacios más íntimos de la escuela (ej recreo y almuerzo) estaba muy presente.

Los salones y la infraestructura con que cuentan las escuelas del AA y el AS era muy diferente y contrastante. Los salones del arrozal eran más precarios, con divisiones livianas o en algunos casos no existían entre aulas. Aquí quedó evidente que las escuelas con más niñxs, las del AA, tenían menores condiciones que las escuelas del AS, que relucían y tenían maestras ansiosas por más niñxs, esto quedó reflejado en el proyecto RURBANO (Anexo I). En el AA había poca infraestructura para recibir tantxs niñxs, muchas veces sobrepasadas con el propio agrupamiento. En el caso de pensar lxs OSAs la infraestructura de la escuela podría no afectar, pero pensando que son lugares muy aisladxs, tanto el AS como el AA, la limitación sería la caminería a la hora del encuentro presencial.

Si bien los contenidos elegidos por las maestras para trabajar el aula no fue el centro de este proyecto, si es interesante mencionar lo que ellas consideraban temas ambientales ya que hacen a su visión de lo ambiental y a lo que posibilitarían ser temas en los OSAs. Lo que quedó de manifiesto en las visitas es que los temas elegidos estaban centrados en lo que la inspección les pedía cada año. Este año en todas las escuelas se hablaba de armar una huerta o en su defecto un invernáculo, ya fuera en el AA como en el del AS. Las huertas era más un proyecto institucional impulsado por la inspección, pero algunas manifestaron en el AS que “ya no quieren nada con lo ambiental”. En el caso del arrozal, las escuelas trabajaban la producción de arroz o ganadería como un tema en el aula, hablando de cómo se siembra y cosecha, además de cómo era el procesado de almacenamiento y secado del grano para su venta.

Por nuestra parte los temas que llevamos cuando participamos con talleres en los agrupamientos, apuntaban a revalorizar sus saberes, y complementarlo con algunos contenidos que desde la biología o la geología -ya que nuestro saber era ese-, pero siempre nos sorprendía todo lo que ya sabían lxs niñxs. Los talleres tenían como objetivo que por su dinámica los niñxs compartieran lo que sabían, los que tenían más información la socializaban, estimulando el aprendizaje *colaborativo*, complementario y trabajando en equipo. Otro aspecto de nuestros talleres apuntaba al juego, que aprendieran haciendo, mientras nosotras aprendíamos con ellxs, a trabajar el multigrado ya que las actividades estaban pensadas para que todxs lxs niñxs trabajaban juntos, desde inicial hasta 6^{to} año.

Un espacio también de mucha cercanía, era cuando la escuela se convertía en la casa de las maestras, después de las 15:00 y los fines de semana en que se quedaban. Estos fueron los espacios de más *empatía, sororidad, organización y colaboración* que percibí con las maestras. En ellos las maestras podían relajarse, mostrarse en sus otras facetas, evidenciando sus angustias y alegrías, proyectos y frustraciones. Principalmente esto se dio en el AA, dada la dificultad de acceso tuvimos viajes y quedaré con ellas, en el caso del AS el viaje hasta la escuela y a los agrupamientos propició muchos espacios de confianza, que podríamos enmarcar como generadoras de *empatía*.

Otro espacio de mucha cercanía para las escuelas del AA, era “La cantina”. En el agrupamiento que integra este proyecto había cantina en solo uno de los pueblos. Cuando el agrupamiento era en ese lugar se aprovechaba para comparar en ella. Es un lugar muy simple, un galpón más adaptado como almacén que vende principalmente comestibles traídos de Brasil, pero también hay artículos de limpieza y de uso diario, y algo de verdura. Las auxiliares también compran en la cantina los alimentos que necesitan para el almuerzo de la escuela. Pude acompañar a la auxiliar a la cantina, emocionada por enseñarme algo de su lugar, me muestra su libreta donde se anotan los gastos. Al entrar a la cantina se ve una torre de libretas, me cuenta que todos los trabajadores tienen una libreta de gastos, se van sumando las compras y el que paga es el patrón, lo que queda del sueldo se lo da al empleado. En el caso que los pobladores necesitan algo de la cantina y no puedan ir, o no tenían transporte, se lo piden al chofer del ómnibus que traslada a los jóvenes a la UTU, viaja con las libretas a la mañana y regresa con el pedido a la tarde. Me comenta que “con esto de pagar con la tarjeta” - Ley de inclusión financiera⁴⁵ - “no sé cómo se hará”. Queda clara la *subordinación y el ejercicio del poder*, la

⁴⁵ LEY N° 19210 - Inclusión Financiera. Promulgación: 29/04/2014. Los objetivos y los instrumentos del Programa de Inclusión Financiera son entre otros es la “Universalización de derechos y democratización del

preocupación por cómo se adaptaría el patrón a esta nueva forma de pago y el sistema de compra, dado que hasta ahora todos se reinvierte dentro del pueblo y bajo el control del patrón. Este espacio hace explícito nuevamente el vínculo de las escuelas con el patrón por medio de la cantina, pero además el nivel de control sobre sus compradores, un factor *limitante* para pensar los OSAs en esta zona.

El entre: que a veces es puente y otras grietas

En este apartado se relatarán los contextos que inciden en las ER y los agrupamientos, aquellos que no son tan visibles en lo cotidiano, sino que su vínculo en general es jerárquico. En este espacio entraría la inspección de escuela (CEIP), en las personas ejerciendo el rol y como institución evaluadora de las escuelas a nivel central, en este espacio quedaría también el proyecto del PPQC (SNAP) en el AS, así como “la empresa” en el AA. Además, se consideró el Plan Ceibal dado que es una red que llega a todas las ER, por un programa de Presidencia.

En el rol de las inspectoras se describió como personas, pero también está el rol institucional, el espacio físico de la inspección en la ciudad, siempre presente en el relato de las maestras. La inspección, como la llaman, era el lugar donde generalmente luego del trabajo debían llevar papeles, a notificarse, a “cobrar el rubro”, dinero que les corresponde para los gastos de la escuela. Los trámites siempre eran a las corridas, son poco tiempo entre semana, o el viernes a la tarde al volver a la ciudad. Como toda gestión, aparecía como un peso y suma de trabajo, las maestras se revelaban, pero al final había que hacerlo (*subordinación, ejercicio de poder*). En primaria mucha gestión se sigue haciendo presencial, lo que sí comentaba que había cambiado era el registro de asistencia y pase de los niños que se podía hacer todo por la plataforma Guri⁴⁶, comentando que eso sí había sido un alivio en su trabajo. Antes el registro de la actividad en la escuela “eran planillas eternas” que debían entregarse al cierre de la escuela, ahora eso lo hace todo en forma automática la plataforma.

Sobre los proyectos desarrollados en el marco del PPQC solo llegaban a influenciar el AS, y algunas escuelas de la zona, esporádicamente a alguna escuela urbana y claro a las que visitaban el AP durante todo el año. Como se comentó hay una articulación entre el AP y el AS,

sistema financiero: Promover un acceso universal a un conjunto de servicios financieros básicos de calidad y que atiendan efectivamente a las necesidades específicas de quienes lo utilizan: medios de pago electrónicos, instrumentos de ahorro y acceso al crédito en condiciones más favorables. La promoción del acceso y uso de más servicios, por parte de una mayor cantidad de usuarios, en condiciones de mayor competencia y en un entorno regulado y supervisado, sentará las bases para una mayor democratización en el acceso al sistema financiero”. Comenzó a implementarse en octubre de 2016, pero para localidades menores a dos mil personas no era obligatorio hasta la fecha de este trabajo. (URUGUAY, 2014).

⁴⁶ Para más: <https://guri.ceip.edu.uy/>.

sobre todo en las escuelas más cercanas, lo que por momentos era sobrecargado a las maestras, si bien la intención es generar conexiones, por momentos había una *subordinación* ante la propuesta o no estaba trabajada previamente, sino que “caían” a las escuelas. Además, que la mayoría eran intervenciones con escasa devolución a la escuela, y menos aún trabajos en procesos sostenidos con ellas. Posiblemente por el perfil de la gestión más espontánea e improvisada, y el apoyo que este rol ejerce en las escuelas del AS se hacía muy complejo para las maestras. Esto sería una *limitante* a la hora de pensar los OSAs, ya que las ER no están acostumbradas a trabajar con otros en procesos, por su dinámica de rotación de maestras, pero también por este tipo de vínculo poco sostenidos con otras instituciones.

Al hablar de “la empresa” arrocera, en un relato asociado al tema de las huertas en las escuelas (Anexo I), en una de las escuelas del AA, surge la conversación que “no se puede tener una huerta si el avión pasa y mata todo”. Si bien se amplía más adelante, aquí queda explícita la nula posibilidad de hacer planteos a la empresa que tengan que ver con su funcionamiento, lo que suma limitaciones para el OSA. Si bien existe una resolución del MGAP que ampara a las escuelas desde el año 2011, donde indica que los aviones fumigadores no pueden pasar a menos de 500 metros de las escuelas⁴⁷, claramente esto no se respeta en esta zona. Una *clara subordinación y abuso de poder*, factores limitantes para la creación de los OSAs.

El Plan Ceibal ejercía un rol poco claro en lo que fue este proyecto, dado que muchas veces las maestras se veían forzadas a incorporar las TICs como metodología porque así el plan lo exigía. En el AS el acceso a internet era mejor que en el AA, por lo que muchas veces aunque quisieran la conectividad dificultaba la implementación de algunas herramientas. El Plan Ceibal si trajo, en forma colateral para acceder a internet, la electricidad y por tanto la luz a muchas escuelas, así que este fue su beneficio primario para las escuelas, quizás secundario para la Plan. A los niñxs no se los veía conectados todo el tiempo a las computadoras, por el contrario, eran actividades muy puntuales en las que se utilizaron las ceibalitas y estaban planificadas en el marco de algún contenido. Lxs niñxs tenían más herramientas ya que tenían acceso a los teléfonos móviles de sus padres y madres, y al momento de acceder a las ceibalitas lo hacían sin problema. Este avance en la conectividad del país, a herramientas informáticas, así como la formación en TICs de maestras y niñxs es una gran *oportunidad* pensando en la posible organización y colaboración en la creación de los OSAs. Toda herramienta democratizada, realmente democratizada, es una gran oportunidad.

⁴⁷ Resolución del MGAP Noviembre 2008, modificada por Resolución del MGAP N° 188 de marzo de 2011. (URUGUAY, 2011).

Una de las maestras del AA habla de la importancia de “lo digital para estas generaciones”, que si bien entiende que lxs niñxs deben aprender como todos lo hemos hecho - haciendo referencia al estilo tradicional - ve que los niñxs se motivan con los juegos digitales y competencias de matemáticas online con niñxs de todas partes del país. Y continúa diciendo, “que ella no le tenía mucha fe”- haciendo referencia a lo digital - pero hoy se da cuenta de la motivación que tienen en eso. Algunos de lxs niñxs tienen con frecuencia las ceibalitas rotas y están esperando que las arreglen en la ciudad. Me comenta también que hoy en día todo lo relacionado con la escuela, asistencia y calificaciones se suben a la plataforma GURÍ, tanto las maestras como los padres si quieren ver las calificaciones de sus niñxs, por lo que ha llevado a que lxs padres deban aprender también en este proceso.

Si vamos a mirar la siguiente capa, esa donde están ubicados los vínculos que no tienen contacto directo con las ER, pero que si la influyen. En este caso lo que llamaríamos *exosistemas*, entraría el trabajo de los padres, los apoyos sociales y de la comunidad (urbano-rural), además la posibilidad de agrupación-asociación que tengan los trabajadorxs. Este contexto, por ser el que no se contacta directamente se describió como lo que relataban las maestras y lo que otrxs han publicado sobre el tema.

Comenzando por las figuras paternas, aparecían en el discurso de las maestras, tanto en el AS como en el AA, cuando había que hacer una obra para mejorar la escuela, ya fuera un vivero, instalar juegos en el patio, o armar una división en el salón de la escuela. En el AS los padres por ser trabajadores rurales en la ganadería podían organizarse para asistir al agrupamiento, más si eran convocados especialmente. En el caso del AA para nada era frecuente ver hombres, y menos en el agrupamiento, a lo lejos o de pasada, pero si los niñxs los nombraban durante las clases o al elaborar las tareas. Por lo tanto, en ambos los padres eran convocados por las maestras a realizar tareas manuales, por lo que se evidenciaba el poder de *colaboración y organización*, principalmente en los fines de semana.

Las arroceras también realizan ganadería, las empresas de la zona en que se trabajó son todas de brasileños desde los años 70s. Uno de los pocos trabajadores con los que pude hablar comentó que en esa producción son unas 70 mil hectáreas y que tienen unos 5 mil novillos solo de engorde - “millonarios” comenta-. En el invierno están cosechando la soja, al consultar sobre cuándo es la siembra del arroz, me dice que en febrero y que se cosecha en noviembre. En relación al origen de los empleados de la arrocera, en su mayoría los que trabajan en el arroz son brasileros y le dicen “la chacra”, los que trabajan con la ganadería son uruguayos. El patrón vive en Río Branco, en la casa - mansión podríamos decir en relación a las casas de lxs

trabajadorxs, ver fotos satelitales (Fig 15) - está totalmente equipada con una camioneta 4x4, lancha y casa rodante. Al lado está la casa del hijo, que se ve menos lujosa, menos cuidada. Alguna de las mujeres de los empleados se hace cargo de la limpieza de ambas casas para cuando los patrones deciden visitar. Este relato está ampliado en Anexo I.

Entre las charlas en los viajes, las maestras del AS comentan que las empresas forestales estuvieron dando talleres en las escuelas sin permiso de la inspección y se prohibieron. En los recreos se podían ver las pelotas de fútbol que les regalaron con el logo de la empresa. También las maestras comentan que quedan en una posición difícil, porque la empresa muchas veces hace las cosas que la institución no resuelve (ej arreglar los baños) y que “por un lado está lo filosófico y por otro la necesidad” (*subordinación, abuso de poder*).

Cuando mencionamos a los apoyos sociales, nos referimos a planes de apoyo como la asignación familiar, la atención de salud y otros, pero que se encuentran disponibles en la ciudad. Los pobladores y maestras tenían más cercanía con la ciudad de TyT, y podían gestionar más fácilmente colaborar, articular y organizar cosas con la capital del departamento. En el caso del AA tienen más vínculo con la frontera, muchos su primer lengua era el portugués, y la ciudad con la que se vinculan era Río Branco, lo que permea la cultura y tradición de sus pobladores, no tanto así de las maestras que su vínculo era con la ciudad de TyT, por tanto era una ventaja para los pobladores que la maestra si viajara a la capital del departamento, pero también era más complejo organizar y llevar actividades a escuelas a más de 100 km. Aquí las limitantes y oportunidades eran diferentes para ambos territorios, principalmente por el vínculo con los centros poblados, la capital de departamento o la frontera, pero también del vínculo de las maestras con la zona.

Sobre el sistema de agrupación-asociación de los trabajadores asalariados es bien diferente el sistema en ambos territorios, las relaciones de dependencia en ambos casos de patrón empleado y en muchos casos jornaleros o peones rurales. En el AS los padres tenían trabajos de peones rurales o en la minera si estaba en funcionamiento. Con la crisis de la producción ganadera y minera parecía muy inestable, lo que sí se destaca que aquí eran asalariados rurales con mayores libertades. Como se mencionó antes en el arrozal el trabajo era en la chacra (arroz) o en la estancia (ganadería). En todos los casos en TyT igualmente predominaba una cultura de trabajo en solitario, como dice la canción:

“La gente no anda mostrando
así nomás su amistad;
tiene el afecto escondido ¡Cómo no!
como el agua del lugar.”⁴⁸

En el caso del AA, los padres eran empleados, predominaba el contrato zafral acoplado a la etapa de siembra y cosecha, algunos de ellos trabajaban en la estancia con la parte ganadera que era más estable el trabajo, ya que por la rotación los cultivos siempre había recría en la zona. Si bien este trabajo no pudo, no era el objetivo, indagar demasiado en el sistema relación laboral, se consultó a las maestras solo para confirmar que los empleados no estaban agremiados. El trabajo de los empleados arroceros estudiado por Nicolás Frank (2019) indica a estas comunidades como unas de las más vulnerables y poco asociadas a espacios colectivos de las arroceras de la cuenca de la Laguna Merín.

Si bien este tampoco fue el foco del trabajo, sino las ER, es una dimensión importante y en la que hay que seguir profundizando, ya que el vínculo entre las escuelas y los “patrones” es central en las limitantes. Porque para el caso de que los OSAs sean espacio de encuentro y círculos de cultura (FRANCO, LOUREIRO, 2012), estos vínculos laborales serían una limitante clara, ya que la *subordinación* y el *ejercicio de poder* está claro en el territorio y en los agrupamientos, en algunos con más potencia que en otros, dado que en el arrozal el aislamiento potencia la desigualdad, y en el AS el despoblamiento indirectamente lleva a un aislamiento social, pero más conectados físicamente y con articulación con otras instituciones.

El contexto, que aquí llamaremos *macrosistema* tiene que ver con los sistemas de gobierno de turno (municipales y estatales), por ejemplo, sus políticas educativas y de conservación vigentes en el periodo que se desarrolle el proyecto. Como se mencionó en la introducción, durante el año que se realizó el trabajo el presidente era el Dr. Tabaré Vázquez perteneciente al partido político Frente Amplio, mientras que en el departamento de TyT el gobierno municipal era del Partido Nacional, representado por el Abogado Dardo Sánchez Cal. El 2018 fue un año preelectoral, ya se comenzaban a percibir movimientos a los que la escuela no escapaba, esto fue más evidente en el AS ya que estaba en elaboración la ampliación del PPQC y la aprobación de una nueva minera por parte de la DINAMA, lo que tensó los vínculos entre instituciones nacionales y municipales, así como entre propietarios de empresas y

⁴⁸ De la canción titulada “Isla Patrulla” interpretada por *Los Olimareños* dúo de canto popular uruguayo formado por Pepe Guerra y Braulio López. Olimareño: originario, relativo a, o propio de Treinta y Tres, departamento uruguayo. Disponible en: <https://es.wiktionary.org/wiki/olimareño> . Acceso: 27/09/2020.

tenedores de tierra con un uso político de los CA, con la finalidad de fomentar los posicionamientos según sus intereses.

Otro aspecto a destacar a nivel de macro visión, es que así como nuestra historia no tiene una cultura de pueblos originarios, indígenas, como se puede ver en otros países de la región, si existe una cultura fuerte gaucha y de inmigrantes europeos. Muchas veces esta herencia se ve como una carencia, la falta de los pueblos originarios, principalmente en las concepciones de naturaleza de las AP. Esto parecería mostrar un desprecio por la cultura gaucha ganadera, como un factor a eliminar si queremos conservar esa naturaleza, proteger el paisaje. Pero nos preguntamos ¿cuál es el paisaje natural, ¿quién definió que ese es un paisaje a proteger?, ¿para quién es y de quiénes se protege? Lo mismo podríamos pensar para el AA, porque ese no es un paisaje considerado como tradicional ya que el arroz lleva casi cien años en la zona, ¿porque no enfocar los esfuerzos de que este territorio tenga a sus trabajadores en condiciones digna, porque si somos naturaleza ellxs no deben ser cuidados también?. Claramente problematizar y complejizar esta dimensión macro, de qué es la Naturaleza para cada comunidad en cada territorio, y a partir de eso construir juntxs cómo nos vinculamos con esa naturaleza que hemos definido.

Además de todos los contextos relatados, sabemos que hay uno aún más estructural que cubre a todo el resto como una transparente pero pesada, esta cúpula sería la representación del sistema capitalista y patriarcal que influyen, aunque no lo veamos, hasta en las comunidades más pequeñas. La cúpula que nos deja ver el cielo, pero no volar, esta que estructura a la sociedad, son las culpables y generadoras de la injusticia social que este trabajo intenta exponer en lo más cotidiano.

6.3. El Tiempo que nos tocó

El tiempo de más aprendizaje sin dudas fue el del encuentro. Fueron los espacios de más disfrute y cercanía. Se nota rápidamente al llegar a una ER que el tiempo es otro, para quienes vienen de la ciudad, y más de las capitales, esto puede ser agobiante. Si bien en el tiempo del aula y el agrupamiento, que es muy limitado a veces para todo lo que se pretende hacer (de 10:00 a 15:00), está todo pautado y *organizado*, pero hay lugar para los imprevistos. Esto habla de una capacidad de gestión, de *colaboración* y *organización* - como buenas mujeres todopoderosas, *sororidad* - esto es una característica que ofrece una gran *oportunidad* a la gestión de los OSA en la escuela.

Estuvo también el tiempo del ciclo escolar, marcado en forma anual, tanto para niñxs como maestras y su rotación. Este ritmo ajustaba las rutinas de las maestras, auxiliares, los niñxs y sus padres en relación a la escuela y su territorio. Aquí los tiempos institucionales presionan, les demandan a las maestras demostrar todo el tiempo lo hecho, sobre todo lo que tienen que ver con el papeleo y gestión como maestras directoras, mantener al día las planificaciones, ya que de no hacerlo en tiempo y forma pueden ser sancionadas. Las rutinas familiares, como se comentó más arriba, está muy acoplada a la rutina de la escuela, como madres trabajadoras. En el AA el ritmo de siembra y cosecha marcaba el ritmo en que llegaban o que se iban los niñxs, dada la zafralidad de estos trabajos. Las maestras tenían bien presente este tiempo porque sabían que debían acelerar en el aula el ritmo de enseñanza antes que se fueran, y cuando llegaban ya comenzadas las clases debían acelerar para que pudieran ponerse al día.

El siguiente nivel de análisis del tiempo en el que se enmarcó el trabajo, tiene que ver con estar atentxs a los cambios más macro, a largo plazo, desde lo que está relacionado a la historia de vida de las personas más allá del marco temporal de este proyecto, como a las políticas educativas, así como de gobiernos y políticas internacionales (MERCOSUR, ONU, etc) que permean la discusión de lo que pasa a niveles más micro.

Como se mencionó en la descripción de las características de las maestras, había diferencias según el agrupamiento al que pertenecían. Ellas estaban en procesos vitales diferentes y atravesadas por necesidades diferentes. A su vez, el sistema de elección de escuelas determina que todos los años, debían elegir escuela salvo que sean maestras efectivas, y esto está determinado por una reglamentación superior que las *subordina y ejerce su poder*. Este sistema es muy perjudicial para la enseñanza de los niñxs ya que en un ciclo escolar de 6 años pueden haber tenido más - por si hay suplencias - de 6 maestras. Además, genera en las maestras la incertidumbre, y el desgaste, de repensar cada año cómo van a organizarse para viajar a las escuelas, además de compatibilizar su vida personal con ese cambio, esto trae un desgaste físico y psicológico en las maestras muy grande.

Este sistema de elección de escuelas anual también tiene efectos en la comunidad, ya que todos los años hay una nueva maestra, por lo que se debían rehacer los lazos con lxs vecinxs y auxiliares. Si bien siempre es interesante que llegue gente nueva a las comunidades aisladas, que esto sea todos los años genera un desgaste, además de que disminuye el involucramiento de los padres con la escuela y la comunidad. Esto se pudo notar en los territorios, hay grandes diferencias en lxs vínculos cuando las maestras eran efectivas o les tocó la escuela varios años, con las que eran nuevas en la zona. Aquí entrarían en juego la poca o mucha - dependiendo el

cargo de la maestra- capacidad de empatía, colaboración y organización, dado que la alta rotación y el poco arraigo con la comunidad de las maestras se presenta como una fuerte *limitante* a la hora de pensar los OSAs en las ER. Aquí se pondría en juego el rol de las auxiliares, que sí son parte de la comunidad y se mantienen en las ER durante muchos años.

A su vez debemos no dejar pasar que con la globalización las ER, estén donde estén, se encuentran regidas por los tiempos políticos. Como mencionamos, y recalcamos, durante este proyecto se percibía un cambio de gobiernos, y además por el sistema hegemónico y patriarcal que lleva todo a la aceleración de la hiperproductividad y la competición constante, lo que son todas *limitaciones* en el diálogo de saberes y fortalecimiento de los vínculos.

Ya que hablamos del tiempo global, es importante repasar cuáles eran las noticias internacionales que llegaban a Uruguay en el año 2018. En la región fue el año el que asumió la ultraderecha por medio de Jair Bolsonaro en Brasil, y meses después fue brutalmente asesinada la concejal de Río de Janeiro Marielle Franco. En Argentina Mauricio Macri lleva al país a una crisis económica y la inflación se dispara, y en Chile asume la derecha nuevamente con Sebastián Piñera, mientras que en Cuba termina la era de “los Castro”, Raúl Castro cede el mando a Miguel Díaz-Canel. En Venezuela seguía la emigración masiva, llegando miles de venezolanxs a radicarse en nuestro país. A nivel internacional, trascendieron noticias como la cumbre entre Donald Trump y Kim Jong Un, el asesinato de Yamal Jashogyi (periodista exiliado en EEUU por sus críticas a Arabia Saudí). En Europa se registró el récord de temperaturas e incendios Grecia, España y Portugal, mientras que en Francia los trabajadores de “chalecos amarillos” reclamaban a Macrón mejoras laborales, y su selección de fútbol se coronó como la mejor en el Mundial de Rusia. La Unión Europea aprueba la salida del Reino Unido luego del “brexit”, y varios niñxs eran rescatados de una cueva en Tailandia.

6.4. Los Procesos que hacen emerger la utopía

Aquí se relatan los momentos significativos donde se generaron procesos de encuentro y transformación, profundizando en el vínculo, para ejemplificar los espacios de construcción común como *oportunidades*, y otros que por el contrario lo *limitan*. La mayoría son con las maestras, ya que son las habilitadoras del trabajo en los demás espacios.

Procesos de Oportunidad

En el AS:

Si bien al comienzo hubo muchas resistencias por parte de las maestras para destacar su trabajo y escribir sobre lo que ellas hacen, en parte porque muchas veces el pedido venía desde

arriba y quizás por no reconocer el rol de la nueva CAPDER (*competencia*), por nuestra parte estimulamos y apoyamos la escritura y presentación en eventos de su trabajo. Luego de insistir las maestras se animaron a escribir sobre el proyecto RURBANO. Fue llamativo conocer y ver la timidez, y la inseguridad que les generaba mostrarse, por un lado, comentaban las pocas herramientas para investigar, escribir sobre eso y luego exponer en público, por esto consideramos que podíamos aportar, escribiendo y presentando el trabajo con ellas.

Elaboración de una publicación conjunta y presentación del trabajo en el Seminario de Educación Rural en el CAF sobre el proyecto RURBANO. La ponencia se tituló “Rurbano: Contagiando experiencias, una propuesta para enfrentar la nueva ruralidad”. Este trabajo fue elegido entre los 15 mejores trabajos del evento y convocado para ser presentado en el encuentro anual de Educación Rural en Montevideo, al que también asistimos con las maestras. Para las maestras esto fue un reconocimiento, un acercamiento entre ellas y la CAPDER, fomentando la *Sororidad*. Este reconocimiento se pudo dar frente a la inspección y el DER, así como compartir con otros colegas, nosotras estábamos ahí solo como sostén y respaldo, el trabajo era de ellas.

Otro momento de mucho encuentro fue el curso “Prácticas de Educación Ambiental en la educación rural de Brasil y Uruguay” que organizamos abierto a educadores en la ciudad de TyT. Fue dictado por la Prof. Narjara Mendes y colegas del PPGA Eliana Lima y Gabriela Neves (FURG, RG, Brasil), el espacio fue valorado por las maestras y la CAPDER. Este fue un espacio de encuentro, de *sororidad* y *empatía*, con otras maestras, pero también con otrxs interesados en EA que las tuvieron como protagonistas. Las colegas de Brasil trajeron la voz de maestras y educadoras de Brasil, lo que *empatizo* y fomenta el espíritu de *colaboración*, la valoración de lo propio y para repensar su/nuestras formas de *organización*.

Sin lugar a dudas el mayor espacio de crecimiento colectivo fue el poder compartir con niñxs, familia, auxiliares y maestras en los agrupamientos, siendo fundamental poder compartir con ellxs el viaje de final de curso organizado por el SNAP a Rocha. Dado que el agrupamiento se encontraba fragmentado, nosotras trabajamos con tres escuelas en RURBANO y dos escuelas por separado, pero al viaje fueron todxs juntxs. Esto fue una medida reparadora del rol del SNAP en el territorio, donde se buscó, y logró en parte, la grupalidad. Decimos en parte porque en este viaje de dos días, durante los almuerzos compartidos se veía el agrupamiento, cada maestra y auxiliar el primer día en el CEIMER se fue a almorzar con sus niñxs, no hubo mesa grande. Aquí se observó la *competencia* y falta de *sororidad* y *empatía*. Por el contrario, para los niñxs fue un viaje mágico, seguro con miedos - de hecho, algunos padres nos los dejaron

viajar tan lejos- pero se los vio disfrutar muchísimo, seguro este viaje amplió sus horizontes, sus oportunidades de “desarrollo humano”.

Otro espacio de aprendizaje, de cómo lograr ampliar el trabajo conjunto, fue sostener el contacto más allá de los encuentros en TyT, por medio de los mensajes e intercambio de información principalmente por whatsapp, ya fuera en agrupamiento o individualmente con las maestras consolidó la *empatía, organización y la colaboración*. Dado que este es agrupamiento en que se venía trabajando desde JULANA, en el año 2015, cada vez que se volvía era como un proceso iterativo de confianza, se veía crecer a lxs niñxs, que se acordaron de nosotras, del viaje, los talleres, jugar en el recreo, se generó un lazo de confianza - que podríamos decir que era amor - entre lxs niñxs y maestras muy especial.

En el AA

Como venimos resaltando estas son escuelas muy aisladas, en muchos sentidos, por lo que cualquier propuesta de algo/alguien nuevo era muy bienvenido y agradecido. La llegada de un proyecto nuevo generó rápidamente la *organización y colaboración*. Las maestras se reunían entre semana y fuera de horario escolar, en alguna escuela a mitad de camino, para planificar el agrupamiento. Estos encuentros eran acompañados por una merienda compartida, con mate y charlas donde se ponían al día y hablaban de sus dificultades, cómo las superaron por medio de las planificaciones o gestiones. En estas reuniones además se sumaban “las practicantes”⁴⁹ por lo que eran espacios de aprendizaje y *organización*, con mucha *sororidad y empatía*.

A las maestras del AA también se las encontró presentando su trabajo en el Seminario de Educación Rural en el CAF. Si bien no fuimos parte de los trabajos presentados, verlas y vernos presentar sus trabajos y compartir ese espacio fue un reencuentro fuera del arrozal. Dos de las maestras de este agrupamiento habían presentado sus trabajos en este encuentro, para ellas fue una sorpresa encontrarnos ahí, y poder verlas compartiendo con sus colegas y mostrando tanto a la inspección como al DER sus proyectos. Aquí también se propició la *sororidad y empatía*.

En lo personal, como investigadora, quedarme a observar su tarea, acompañar sus espacios cotidianos, compartiendo comida y charlas a lo largo del año. Para la maestra era una gran alegría que alguien quisiera conocer su trabajo, te decían “ven vamos a ver lo que han

⁴⁹ En la formación docente de las maestras está previsto realizar prácticas en centros educativos. En estas prácticas se acercan a la realidad del rol de las maestras, pueden elegir ir a escuelas rurales o urbanas. (URUGUAY, s/d).

hecho los niños”, me mostraban orgullosas sus planificaciones, con una mezcla de sorpresa e interés en que lo que para ellas era cotidiano para alguien de afuera era interesante y quería investigar en eso. Aquí la *colaboración, empatía y sororidad se manifestaron siempre*.

Para los niños que alguien los visite con frecuencia, en un territorio con tan pocas sorpresas, era de mucha alegría. Al igual que lo mencionado para las maestras, era aún más importante para los niños, porque las maestras los fines de semana van a la ciudad, pero ellos siguen ahí toda la semana. Por lo que alguien nuevo para jugar, leer un libro, preguntar o contarles cosas era importante, por lo que al regreso el abrazo y el beso era más apretado y largo.

Durante las visitas al AA estaban preparando, y luego visitaron, Montevideo para ver una obra en el Sodre⁵⁰. Asistieron los niños más grandes de la mayoría de las escuelas de la zona. Los niños estaban muy emocionados con lo que habían visto. Si bien la mayoría viajó, algunos niños no viajaron porque a las madres y padres les atemoriza Montevideo. También asistieron algunas ER del AS.

Procesos que limitan

En el AS se identifican el desgaste emocional de las maestras que lleva a la fragmentación entre ellas, llevando a la *competitividad*, la falta de *sororidad* y la desacreditación de las colegas fue el mayor factor más limitante observado entre los vínculos entre las maestras. Esto estuvo agravado - a nuestro entender - por la poca presencia ese año de la figura del SNAP en el territorio, y el cambio reciente de un maestro a una maestra CAPDER. Eran dos roles masculinos muy importantes para las maestras en el territorio, en parte evidenciándose la *subordinación y competitividad*, cuando estos roles no están *ejerciendo su poder* en el territorio.

Como se menciona, y se dan más detalles en el siguiente capítulo, el despoblamiento y disminución de la matrícula en forma dramática en los últimos años repercute en el aula, y en ambos agrupamientos. Al ir cerrando escuelas los cargos a ser ocupados por las maestras son menores, sumado al sistema de elección de escuelas y la presión que ejerce la inspección genera la *competencia* y las *críticas* entre colegas, no ayudando al trabajo conjunto, a que aflore la sororidad y empatía entre ellas.

⁵⁰ Noticia sobre las visitas de las ER al Sodre: Escuelas rurales al Auditorio Nacional Adela Reta. (SODRE, 2015).

En el caso del AA las limitantes son el aislamiento social, la falta de información, y con ellas personas que entran y que salen. En este punto la ER juega un rol fundamental, ya que es de los pocos servicios del estado que llega e ingresa a la zona. No hay que olvidar que son “pueblos privados”, y como se menciona en estudios anteriores, y este lo confirma, la dependencia económica y social de los pobladores y en parte la escuela - exceptuando por las maestras - es totalmente dependiente de la arrocera, por lo tanto, hay una fuerte relación de *poder y subordinación* de la comunidad con los patrones. Otra limitación que se observó es la poca capacidad que tienen las niñas y madres, mujeres del arrozal, ya que la división del trabajo está muy marcada por roles, y a las madres no les queda mucho más que ser limpiadoras en la casa del patrón, auxiliares de la escuela, o madres. Aquí el machismo y el patriarcado presionan las vidas de las mujeres, diría una mujer rural, “si los hombres han sido invisibilizados imaginen a las mujeres” (IADR, 2019).

En este capítulo se intentó detallar, las personas, los contextos, el tiempo y los procesos que limitan o dan oportunidad a que los OSAs puedan desarrollarse en las ER. Esto da las bases para que en el siguiente capítulo poder complejizar aún más la realidad, subir un nivel la mirada de los territorios y sus vínculos.

7. CAPÍTULO III: LAS ESCUELAS RURALES

7.1. Educación Primaria Pública en Uruguay

La Educación Primaria Pública en Uruguay depende del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), y éste dentro 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 al momento que se realizó este trabajo estaba 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° 18.437⁵¹ - 2008).

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

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.(URUGUAY, 1985, s/p).

7.2. Particularidades de las Escuelas Rurales

Las Escuelas Rurales (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)⁵². Si bien la Ley General de Educación explicita que se debe atender particularmente la especificidad y particularidades de la educación rural⁵³

⁵¹ Al momento de defender esta tesis Uruguay se encontraba en un cambio de gobierno que presentó una Ley de Urgente Consideración (LUC) que introduce varios cambios, uno de ellos fue la integración del CEIP- modificando en la Ley General de Educación N° 18437 en su Artículo 99: (Integración del Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia).- El Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia estará integrado por un representante del Ministerio de Educación y Cultura, que lo presidirá, y representantes de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, del Ministerio de Salud Pública, de los educadores en primera infancia y de los centros de educación infantil privados. (URUGUAY, 2008a).

⁵² Fuente: Depto de Educación Rural – CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/departamentos/rural> . Acceso: 28/09/2020.

⁵³ Ley General de Educación (URUGUAY, 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

actualmente la ER tiene el mismo plan curricular que las escuelas urbanas (CEIP, 2008). Dadas contradicciones entre teoría y práctica, es indudable que la ER tiene características indiscutidas y evidentes, como lo son la dinámica multigrado, el tener pocos niños y realizar un sistema de agrupamiento escolar donde las escuelas cercanas 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 maestros/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 maestros/as rurales, y se han creado los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) en los 19 departamentos del país, que apoyan en territorio a todas las ER⁵⁴.

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. Los últimos datos del 2019 indican que existen 1051 ER (1067 en el 2018 momento en que se realizó este trabajo)⁵⁵, en su mayoría con muy pocos niños, 56% menos de 10 niños y 28% menos de 5 niños⁵⁶, entre 4 a 10 niños, una maestra directora y una auxiliar que se encarga de la alimentación y limpieza de la escuela. Santos (2020) menciona que si uno señala en forma aleatoria cualquier parte del mapa de Uruguay en 5 km a la redonda seguro hay una ER. En la Figura 16 se muestra la distribución de ER en el departamento de Treinta y Tres, evidenciando su amplia distribución. (CEIP, 2017).

La particularidad del multigrado es que es una didáctica propia, para contextos en que la escala de la escuela es pequeña, y no necesariamente rural porque sea rural (SANTOS, 2019). Pero si las ER son 100% multigrado, independiente del número de niños. Ahí hay una definición política pedagógica y defensa de la herramienta en el aula, el encuentro entre “pares asimétricos” para potenciarse. Podríamos decir que el agrupamiento escolar sigue la misma lógica, es un modelo de gestión territorial y depende de éste, es en definitiva un multigrado multiescuela, varias escuelas se vuelven una, las maestras están al servicio de todxs lxs niñxs.

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, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

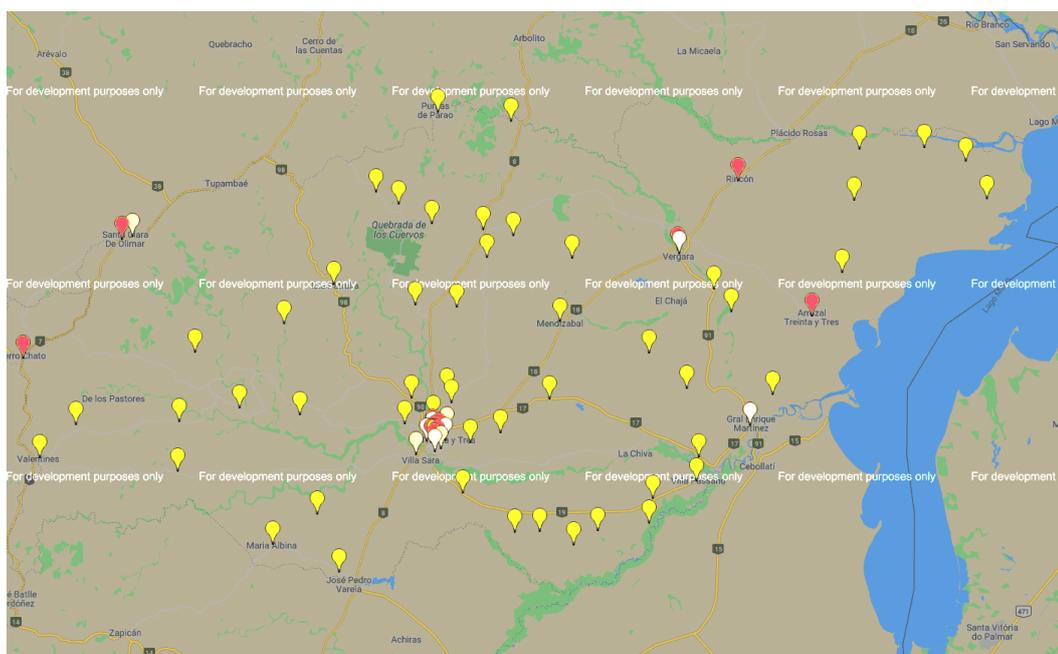
⁵⁴ CAPDER. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/capder-rural>. Acceso: 28/09/2020.

⁵⁵ Monitor Educativo del CEIP. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/consultaindicadores>. Acceso:28/09/2020.

⁵⁶ Porcentajes extraído de la nota realizada a Limber santos en el periódico La Diaria. (SANTOS, 2020).

Se vuelve una comunidad de aprendizaje, espacios donde compartir (materiales e inmateriales) donde pasan más cosas que lo curricular, lo que en el abordaje Bioecológico llaman Procesos Proximales (PP) afloran en estos espacios. Ser parte de algo más grande, algo lejano que busca el encuentro. No sólo los niños necesitan encontrarse, ya que el 75% de las ER son unidocentes y el 90% de las ER se agrupan (SANTOS, 2019), las maestras también necesitan encontrarse con sus pares. Buscar desafiar sus prácticas en el contexto de agrupamiento, ser más creativas, abrir las puertas de sus escuelas a otros, a la comunidad.

Figura 16: Distribución de las Escuelas Rurales (globos amarillos) en el departamento de Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Monitor Educativo del CEIP. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/consultageografica>. Acceso: 28/09/2020.

Al analizar los contenidos del Plan de Educación Inicial y Primaria (URUGUAY, 2008b), en el Área del Conocimiento de la Naturaleza⁵⁷, la ciencia es la principal involucrada

⁵⁷ Descripción del objetivo de los Contenidos de estudio sobre ciencias Naturales en el Plan de Educación Inicial y Primaria “objeto de estudio de 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 la 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”. 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 tékhne, 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

en definir la que es la Naturaleza, de hecho, son “Ciencias de la Naturaleza” las que se abordan. Incorpora en la reflexión quiénes y cómo se piensa dicha ciencia, incluyendo las subjetividades y construcciones humanas en esta: “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.”. Por lo tanto, deja abierta la discusión sobre las definiciones de naturaleza, que según esto podrán ser permeadas por quienes estén trabajando los contenidos en el aula, así como los propios saberes de los niños en relación a su entorno.

Tomando en cuenta todo lo anterior, es interesante pensar en 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). Las ER en particular no sólo son un lugar emblemático de enseñanza y aprendizaje, sino que representan un punto de encuentro para toda la comunidad, donde los padres, niños y maestras se acercan, compartiendo en ella saberes y vivencias cotidianas. Asimismo, 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”, con encuentros periódicos, potenciando aún más la proximidad entre los pobladores.

En relación a la educación de la clase obrera, y aplicaría para los trabajadores rurales, Hernández Díaz (2014b) menciona que:

Aunque el capitalismo ha permitido acceder a algunos de sus derechos, como el de la educación y la escuela, es indudable que ha procurado concebir la organización del sistema educativo (en su currículum expreso y oculto, en los materiales, sistemas de selección de profesores, y otros), como un instrumento de mejorar la formación y plusvalía en la dimensión económica de la educación, y de reproducción social (...). De tal forma que, con aires de modernización, a la escuela se le fue asignando una posición muy influyente en la construcción y consolidación de los valores que interesaban al sistema: competitividad, éxito, individualismo, eliminación de criterios de vida ecológica, consumo indiscriminado, insolidaridad, hedonismo, negación de la austeridad y la cooperación, ostentación, jerarquía, poder, dinero, lujo, abuso indiscriminado de los bienes del medio ambiente, entre otros muchos, que suelen ser entre sí complementarios. (HERNÁNDEZ DÍAZ, 2014b, p. 15)

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.” (URUGUAY, 2008b, p. 83).

Por un lado, tenemos una ER normalizada, con un plan curricular con contenidos inespecíficos, que responderían a ese saber colonizado, que responde a lógicas de poder capitalistas e intereses políticos, donde el saber debería ser descolonializado (SANTOS, 2000). Por otro lado, las ER rurales tienen su “currículum oculto” que hacen a su entorno y sus problemáticas cotidianas. Además, 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 este trabajo pretendemos reflexionar y repensar las ER en una perspectiva educativa diferente, pudiendo estar en sintonía con los Círculos de Cultura, basados en el pensamiento de Paulo Freire, no solo como metodología sino también como fuente de inspiración. Atendiendo lo que expresan Franco y Loureiro (2012), es que pensamos nuestros OSAs:

(...) sua perspectiva educacional tem como direção a intencionalidade de superar a consciência imediata da realidade, como eixo condutor desse quefazer a centralidade das categorias trabalho, diálogo e práxis (critério de verdade e origem do conhecimento), e como finalidade a busca da supressão das determinações materiais presentes nas relações de expropriação e opressão inerentes ao modo de produção capitalista e seus mecanismos de reprodução material e simbólica. (FRANCO, LOUREIRO, 2012, p. 13)

7.3. Las maestras rurales

Esta sección de la tesis no estaba planteada en el propuesta de tesis, surgió de observar, escuchar y explicar la realidad - hoy ya indisociable para nosotras - desde una perspectiva feminista. Basadas en la cita de Pascual y Herrero (2010) donde grita, más que dicen, que “no hay reino de la libertad que no deba atravesar el reino de la necesidad. No hay reino de la sostenibilidad si no se asume la equidad de género.” Surge de la necesidad de escuchar la voz de las maestras rurales de Uruguay en las producciones académicas vinculadas a ellas, y no encontrarlas, de convivir con ellas y ver que su realidad, sus sueños y luchas cotidianas, que atraviesan su rol laboral no estaban relatados en ninguna parte. Estas reflexiones y vivencias nacen de la responsabilidad académica de visibilizar, con las maestras durante el trabajo de campo de esta tesis dará origen al tercer artículo de esta tesis. ⁵⁸

Históricamente han sido varones los referentes políticos, tanto en las referencias teóricas, como en la gestión de la educación pública uruguaya. Quizás el más conocido sea José Pedro Varela (1845-1879), llamado “el Reformador”, quien generó las bases de la escuela

⁵⁸ El primer esbozo de estas reflexiones fue presentado en el XI EDEA - Encuentro de Educación Ambiental (PPGEA-FURG) en el año 2019. El título del trabajo fue “Maestras rurales del Uruguay, un silencio a voces” (GONZALEZ y MACHADO, 2019).

pública que continúa hasta hoy, su imagen, cual prócer, está en todas las escuelas del país (CARRERAS, 2001). Pasaron muchos años para que otro nombre resonara como “reformadores” de la Educación, hasta la aparición de Germán Rama, con alta controversias, pero reforma al fin (GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, 2014). Específicamente en la educación rural las voces centrales también son maestros, el más emblemático seguramente sea el maestro Julio Castro (1908-1977). Más contemporáneo y vigentes están el maestro Miguel Soler (nacido en 1922) y quien es hoy el director de Educación Rural el maestro Limber Santos. Sin desmerecer el trabajo y lucha de estos maestros se viene inmediatamente la pregunta ¿dónde están las maestras?. Si son más del 95% de las que desarrollan esta labor a lo largo de todo el país (INEED, 2019).

Sin dudas los textos escritos a lo largo de la historia por varones aportan ¿pero no nos estamos perdiendo algo, toda una forma de ver la realidad?, ¿no será otra forma más de invisibilizar el trabajo de tantas mujeres? Si bien la respuesta a ¿por qué no ha habido y no hay maestras referentes, teóricas y políticas, de la educación/educación rural? sea un síntoma más del sistema patriarcal y capitalista, es irresponsable en la actualidad no detenerse a pensarlo. Este resumen pretende comenzar a explicitar estas carencias, y la urgente necesidad de que estas voces se expresen, así como pensar estrategias para que las maestras también sean ineludiblemente personas referentes de la educación/educación rural en Uruguay.

En un contexto capitalista y patriarcal, donde en las mujeres se reafirma y profundiza el neoextractivismo, coincidiendo en que “el capital domina, organiza y se desarrolla a través del trabajo” (FÉLIZ, MIGLIARO, 2018, p. 212), hay que asumir que esto “derrama” en las estructuras de pensamiento, y por tanto organiza y domina las voces líderes en las sociedades. Esto se hace aún más explícito en los espacios educativos como herramientas de control social.

Históricamente el trabajo de las mujeres en general y de las mujeres rurales en particular ha sido invisibilizado por las distintas sociedades en función de lo afirmado antes - al empleo -. Este fenómeno no ha escapado a los registros estadísticos oficiales, los que no siempre han podido reflejar fielmente la participación de las mujeres en la economía rural. Sin embargo, a pesar de esa subvaloración acerca de la participación femenina en el mercado, es posible concluir que el peso relativo de las mujeres en el trabajo y la economía es alto, habiendo crecido rápidamente en las últimas cuatro décadas (VITELLI y BORRÁS, 2013. p 27).

En el censo docente realizado en el año 2007 se describe que existe un mayor porcentaje de docentes en el interior, alcanzando el 70,5 %, indican los autores que podría vincularse al alto número de escuelas rurales (más de la mitad), que atienden sólo al 5% de la matrícula general. Si nos detenemos a ver el movimiento de los docentes en el censo predomina (24,2%)

el de las maestras rurales, dado la situación asociada a las maestras en las escuelas rurales y al grado de diseminación de escuelas en todas las localidades del país (ANEP, 2008). En un informe más contemporáneo se refiere a la distribución de edades de los docentes de las escuelas rurales evidencia que son más jóvenes, siendo menores de 30 años (INEED, 2019). En relación al género, como se mencionaba, y reiteramos el 95% son maestras.

En base a este contexto nos preguntamos, ¿por qué las mujeres eligen, más allá del rol de cuidados, ser maestra?, ¿existe una relación entre la dependencia económica, la continuidad educativa, con el desarrollo personal, antes que la vocación?, ¿qué está pasando en la formación de maestras en la actualidad?, ¿atiende esta formación las bases sociales de los territorios y las maestras? Si bien todas estas preguntas no serán respondidas en esta tesis, si se considera que es necesario hacerlas y dejarlas planteadas, para que, en el futuro, otras compañeras continúen la búsqueda de visibilizar su trabajo, sus angustias y sus utopías, y ya no estén interpretadas desde una mirada que no les hace justicia.

7.4. Lo íntimo

En este capítulo se abordará cómo las ER, cercanas geográficamente a un Área Protegida o inmersa en un Arrozal, tienen a su contexto territorial y cultural, como base conceptual para definir “la Naturaleza”, así como una *limitante* u *oportunidad* para reflexionar cuáles son las necesidades, problemas y/o CA para esos territorios.

Se desarrolló en esta sección cómo, por medio de la indagación realizada en los territorios que se presentaron, el AS y el AA, encuentran en su comunidad, pobladores y dinámicas cotidianas, las oportunidades y las limitantes, para que en un futuro se pueda co-construir OSAs pensados y basados en su realidad. Aquí veremos que hay una dimensión que tienen en cuenta a la escuela con su entorno, otra que analiza a la escuela en su vínculo con su agrupamiento, y un vínculo más íntimo que explora la relación de las maestras como mujeres trabajando en la ruralidad. El contenido de este capítulo fue publicado en el artículo González et al (2019). *Observatorios Socio-Ambientales y Escuelas Rurales: repensando una educación para la justicia ambiental*. Estudios del Desarrollo Social, Cuba y América Latina.

7.4.1. El despoblamiento en las ER

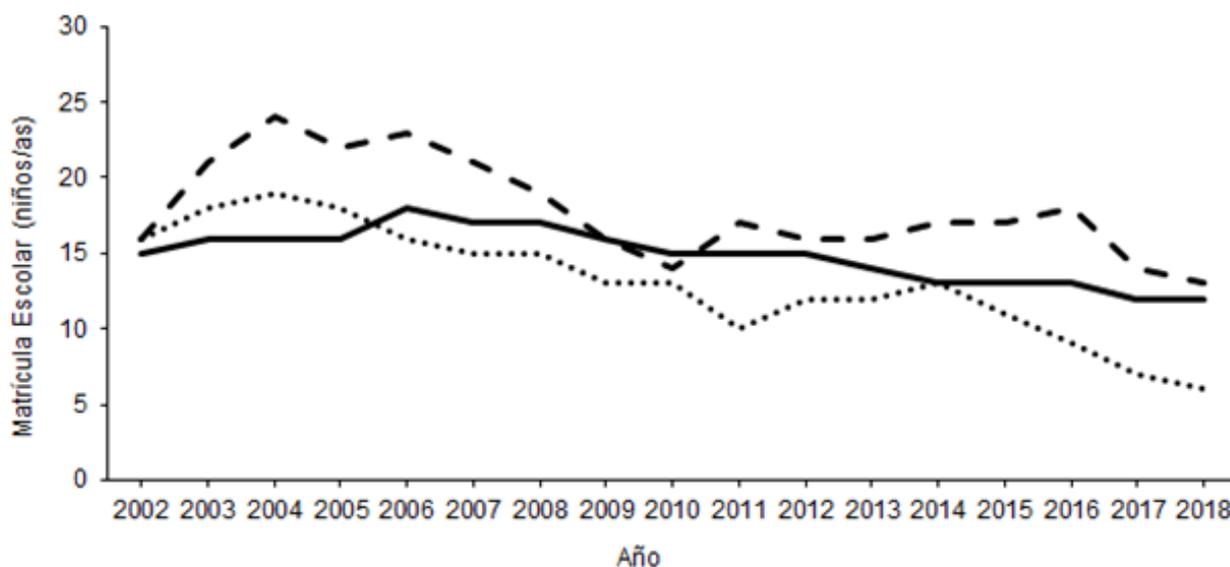
Como mencionamos, en el artículo se plasma y evidencia la situación de disminución de la matrícula escolar en las ER, consecuencia del despoblamiento rural. En la Figura 17 queda claro que la matrícula disminuye en todas las ER del país, pero no se comporta de la misma

manera en la zona de Sierras o del Arrozal. Las ER del AS son las más afectadas por el despoblamiento, mientras que el AA la matrícula aún se mantiene por encima de la media nacional. Este resultado nos indica que el despoblamiento es un problema, pero no es igual, dependiendo del paisaje que estemos observando. El despoblamiento es una *limitante* para la implementación de los OSAs, ya que sin personas que interactúen no se puede dar la co-construcción de los mismos. El sentido de pertenencia, la cultura rural se va extinguiendo con cada familia que migra a la ciudad, con cada escuela que cierra por falta de niños. El despoblamiento deja a los territorios a merced de las empresas, en el caso de las Sierras la presión está dada por la forestación de pino y eucaliptus, y las mineras.

En este nivel de abordaje a la temática, se quiere visualizar el potencial que tienen las ER como OSAs, ya sea activa o pasivamente por la realidad en que ellas se refleja el territorio. Pero también asoman las dificultades que tienen las maestras y las ER frente a las presiones que generan en ellas el territorio, la baja matrícula, la fragmentación de los agrupamientos, la alta rotación de las maestras entre escuelas, y las que seguro nos restan identificar. Esto confirma el importante rol - y espejo - que tienen sobre las ER el territorio, siendo un fuerte factor ambiental, dado que es ahí, en la forma que nos vinculamos con él, donde se explicitan las relaciones de poder, posiblemente cualquier sea la zona del país en que trabajemos.

Para pensar a las ER como espacios de monitoreo socioambiental, el resignificar aún más sus tareas, les daría un nuevo rol social que se está perdiendo, la empoderaría, para que sean ellas las voceras de los drásticos cambios ambientales que hoy están sufriendo nuestros territorios. Dejando claro también que es necesario sacarle presión a la escuela, a las maestras, sino por el contrario, es necesario apoyarlas desde otras instituciones que se han mantenido ausentes, y ya es hora que aparezcan. Es nuestra responsabilidad, hablando desde la “academia”, habilitar a la escucha, propiciar la palabra por medio de un abordaje sistémico que posibilite la EA crítica, transformadora en los OSAs en las ERs.

Figura 17: Evolución de la matrícula en las Escuelas Rurales (ER) que integran el Agrupamiento “de la Sierras” (Sierra, línea punteada; promedio de 4 ER) y zona del arrozal (Arrozal, línea discontinua, promedio de 3 ER) del Departamento de Treinta y Tres. En línea continua se presenta el promedio de niños/as matriculados/as en todas las ER del Uruguay, desde el año 2002 al 2018. (Promedios calculados con la matrícula de 1° a 6° año. Datos extraídos del Monitor Educativo del CEIP).



Fuente: Elaborado propia en base a datos extraídos del Monitor Educativo del CIEP. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscarescuela> . Acceso: 28/09/2020.

7.4.2. En las sierras del Yerbal

Estos datos que aparecen en la Figura 18, son claros y describen cuantitativamente en un gráfico, se hacen aún más evidentes cuando nos acercamos a la realidad cotidiana en las escuelas. En las escuelas del AS, confirmando lo que se visualiza en la gráfica, el despoblamiento era dramático, literalmente las maestras se encontraban desoladas por no contar con niños en el aula. Esto se evidenció en varios aspectos, que describen con más detalle el artículo de Porro *et al* (2019), donde el AS se fragmenta por el desgaste interpersonal de las maestras, decidieron no trabajar todas las escuelas juntas ese año, lo que se manifestó como una *limitante* para pensar los OSAs. Pero esta fragmentación fue una oportunidad, ya que la aparición de la figura de la maestra CAPDER y nosotras generó la posibilidad de repensar sus prácticas. Aquí es donde surge el proyecto RURBANO (ver relato en el Anexo I), donde la ER se convierte en un aula que recibe amorosamente a niños de una escuela urbana, para aprender unos de otros, desarmando prejuicios. Este proyecto demostró la versatilidad que tiene la ER

para afrontar sus dificultades, transformándolas en *oportunidades* por medio de complejizar la realidad y afrontar con creatividad, desde la interdisciplina, y por medio de una EA que priorice los vínculos como temas generadores.

Esta es, fue una experiencia de creación conjunta, donde finalmente se manifestaron las distintas relaciones que se generaron durante el proceso. En su transitar reflexionamos que los problemas fundamentales en una comunidad rural, en relación con el ambiente, nunca son fragmentarios, ni tampoco estacionarios. Continuamente se vinculan diferentes actores sociales, en una realidad dada en un determinado tiempo, influyendo en todo su contexto. Por lo que se deben comprender a través de la educación ambiental como un proceso dialéctico de lo humano en su relación con la naturaleza (PORRO *et al.*, 2019, p 12.).

Los trabajos que vinculan AP y ER, tienen como foco primero el área y luego la escuela. La escuela utiliza la representación de naturaleza que el área trae al territorio, no hay mucha posibilidad de reconstruir por ellas ese concepto. Al igual que los trabajos en Argentina donde se vinculan ambas (DEL MORAL, ROSSI, 2012), el PPQC ha venido aportando al AS esta representación de lo que es “la Naturaleza”, según Erman (2019) el área sería un aula a cielo abierto, nuevamente quien sustenta a la escuela es la existencia del área, no por el contrario.

En base a experiencias pedagógicas desarrolladas en el territorio de las Sierras del Yerbal, en torno al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos, planteamos que las áreas protegidas y escuelas rurales agrupadas en su entorno, constituyen una oportunidad de canalizar experiencias pedagógicas de “Ruralidad” y “sustentabilidad”, como derecho de todos (abierto a la construcción de una ciudadanía ambiental-rural-sustentable no cerrada a la comunidad escolar de su entorno) a la vez que permite sostener la escuela rural desde su función socio- pedagógica en el medio rural, y promueve el diálogo de saberes. En el marco de las políticas de “extensión del tiempo pedagógico”, sumando a las propuestas ya existentes (Campamentos educativos, Campamentos de primaria, Centros de pasantía, colonias escolares) se propone contemplar una nueva dimensión considerando los agrupamientos/escuelas rurales en torno a las áreas protegidas. (ERMAN, 2019, p. 1).

En los relatos de las maestras apareció en varias situaciones su sobrecarga con estas definiciones de “naturaleza” prístina. Esto fue más claro cuando una de las maestras mencionan que “no quiere más nada con temas ambientales”, además de mencionar la forma desorganizada y la cantidad de investigadores que visitan la escuela por llegar al AP. Esto permeó nuestro trabajo, generando que una de la maestra decidiera no querer que la visitemos ni colaborar en la investigación. Lo interesante también fue que al apartarse un poco del territorio la figura del SNAP durante el año en que se realizó la investigación, el agrupamiento se fragmentó. El rol del SNAP, por medio del director es muy potente, argumentando que ante sus propuestas “no le pueden decir que no”. Pero al apartarse este rol, parece haber sido una necesidad, una

necesidad, de evidenciar que los vínculos interpersonales estaban desgastados. De hecho, ellas manifestaron esta ausencia como una debilidad, pero nosotrxs interpretamos que generó la posibilidad, una *oportunidad* de replantearse cómo querían trabajar, en qué temas. Esto dio lugar al proyecto RURBANO, sacando el foco en “lo ambiental” clásico, y centrarse en la problemática en cómo la ER puede enfrentar en forma creativa el despoblamiento.

Durante la visita a las escuelas del AS (ver relato Anexo I), rápidamente las maestras comentan lo lindas que están las escuelas es una lástima que más niñxs no las disfruten (Fig 8), y ahí surge que ya habían existido experiencias de visitas de escuelas lejanas a las ER de la Quebrada, sobre todo desde montevideo en el marco del viaje de fin de cursos al PPQC. Dadas las limitantes económicas, y también para que el encuentro sea con niñxs del departamento de TyT, se pensó por qué no hacerlo con escuelas urbanas de la ciudad de TyT, si están a tan solo 30 km. Desde el comienzo de la propuesta la maestra CAPDER planteó la opción de coordinar con su hermana, maestra también, que tenía a cargo niñxs de 6^{to}⁵⁹ de una escuela urbana en un barrio vulnerable y periférico de la ciudad de TyT.

Lo interesante es que al finalizar el año, la figura del director reaparece, para “unir al grupo”, e indirectamente reafirmar el concepto de AP y conocer más “naturaleza” al realizar con el AS - no participó la escuela urbana que integró RURBANO- el viaje de fin de año a otras áreas del SNAP, como lo son la Laguna de Rocha y el Cabo Polonio, al CEIMER⁶⁰ en el departamento de Rocha. Este viaje seguro marcaría fuertemente la vida de estxs niñxs y maestras, y sin dudas representaría mucho ver otros “mundos posibles” por citar a Boaventura. Pero también es necesario atender qué aprendizajes y simbolismos generan estas intervenciones, imprimiendo representaciones de naturaleza que luego no dejan margen y se reflexiona sobre “otras Naturalezas”.

En este sentido, coincidimos con Alves, Gomes e Souza Santos (2005), en que las representaciones sociales⁶¹ de la naturaleza en el marco de un AP, que identifican los grupos sociales están influenciadas por igual, debido a las impresiones comunes que nos imponen las

⁵⁹ El hecho de que fueran niñxs de sexto año no fue menos, ya que los niñxs ese año saldrían de la educación primaria para pasar al nivel secundario en el caso de seguir estudiando. Esta estrategia es muy común verla en las ER, las mastreas priorizan a quienes ya no estarán bajo el cuidado de la escuela, ya sea para los paseos o para las actividades extracurriculares, en el entendido que los niñxs más pequeñxs tendrán otras oportunidades en los siguientes años.

⁶⁰ CEIMER - Centro de Ecológico Integrado al Medio Rural, es un centro de pasantías del CEIP, dependiente del DER. Disponible en: <http://ceimerrocha.blogspot.com/>. Acceso: 28/09/2020.

⁶¹ Las representaciones sociales são “um corpus organizado de conhecimento_e uma das atividades psíquicas graças a qual os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”. (MOSCOVICI, 1978 apud SILVA *et al*, 2005).

representaciones hegemónicas de naturaleza generadas por la ideología dominante. Estos autores encontraron que, en diferentes grupos sociales, que viven o no próximos a un AP, pero la visita, la naturaleza estaba siendo traducida como alimentación y trabajo, como paz, belleza y placer, así como cuidado y conservación. Esto también es expresado por Erman (2018) al mencionar la relación del PPQC y las ER de la zona.

Contemplando la resignificación del territorio en función de las áreas protegidas, las escuelas/agrupamientos escolares en estos territorios, tienen un potencial pedagógico, como escenarios (públicos) de aprendizajes en clave de biodiversidad, sustentabilidad y ruralidad, para una mayoría de la población no rural, e incluso para poblaciones de otros contextos rurales (otras ruralidades). En la última década se han desarrollado articulaciones entre la gestión de las áreas protegidas y las escuelas/agrupamientos escolares, en interacción con otros actores del campo académico, la sociedad civil y otras instituciones públicas. (ERMAN, 2018, p. 1)

Si bien se destaca el potencial de cuidado y reconocimiento que tienen las ER cercanas a un AP, lo que sería una *oportunidad*, puede invisibilizar sus propias necesidades. Esto se hace aún más dramático cuando las voces que hay en el territorio son muy pocas, y además envejecidas, en una ruralidad que “habla con las manos” porque dice haciendo. En este trabajo se evidenció que las relaciones de poder son limitantes, y quedó de manifiesto en las dificultades que las maestras tuvieron a la hora de escribir y presentar sus trabajos en eventos. Para esto la interdisciplina, y nosotros desde la “academia” que dedicamos mucho tiempo a publicar lo que hacemos, debemos apoyar y estimular el trabajo de los agrupamientos para que se visibilicen. Por esto insistimos que en el relato de quienes tendría que poner en el centro a la ER, que sean ellas que publiquen sus experiencias, ya que son ellas quienes conservan la historia de la ruralidad, conocen sus problemáticas, escuchan sus angustias, y no romantizar los territorios o intervenir compulsivamente con propuestas no demandas por ellas, porque están rodeadas de “naturaleza”.

7.4.3. La frontera, el arrozal

Al reflexionar sobre el otro territorio, otra representación de naturaleza, las ER que se encuentran vinculadas a producciones de arroz, donde sus lógicas de uso del suelo, manejo de la tierra y de las personas, habrá que indagar más cuáles son las oportunidades ya que las *limitaciones* parecen ser evidentes a la hora de materializar los OSAs, debido a la dependencia de la comunidad con las empresas arroceras.

Como ya mencionamos y destacamos el desdoblamiento viene aumentando, manifestado en la baja matrícula escolar (Fig 18), pero en el arrozal aún continúa el número de

niños siendo mayor que la media de la matrícula de las ER del país. Quizás uno de los tantos datos que se escapan solo al tomar información cuantitativos, y se evidencia al ir al territorio, es que esa matrícula varía con el ritmo de siembra y cosecha. Era este ritmo quien marcaba cuántos niños había en la escuela, marcando que lleguen o se vayan los niños. Las maestras tenían bien presente este ritmo migratorio y safral de la matrícula. Sabían que debían acelerar en el aula antes que se fueran, y cuando llegaban ya comenzadas las clases debían acelerar para que se pudieran poner al día. Esto era un reflejo obviamente en el ritmo del trabajo, también con una fuerte impronta safral. En uno de los pocos momentos que se pudo dialogar con dos trabajadores (relato, ver Anexo I), comentaron que el trabajo de la chacra y la ganadería, marcaba la safralidad, y con ella iban y venían los trabajadores. Esto quedó bien en evidencia en la escuela, ya que habían niños que al llegar solo hablaban portugués, al igual que sus padres, y sin cédulas por lo que por ejemplo no podían gestionar una computadora del Plan Ceibal. Muchas veces solo estaban por la safra y no llegaban a gestionarla, así como tampoco a completar el año, pidiendo el pase al irse los padres a otros trabajos. Esta vida sacrificada fue lindamente relatada en la Canción “El taipero” que hiciera famosa Alfredo Zitarrosa:

“Dura es la canción en la cosecha de febrero,
cuando el horizonte se hace amargo canto obrero,
silba el agitar del arrozal tan infeliz.

Taipero...

Vida triste es ésta, la del arrozal,
unos pocos pesos para malgastar.

De contrabando los peones
se vienen desde el Brasil,

buscando en Cebollatí el arrozal.

Los terrones dan tallos y dan canciones

de patria amarga y sufrida,

dolor de hombre la herida,

que alivia un poco la caña,

de sol a sol, dura hazaña

que nos consume la vida.”⁶²

Al poder viajar a las escuelas como las maestras lo hacen, pude vivenciar las dificultades - *limitaciones* - para entrar y salir de las escuelas del AA. Esta dificultad hace visible dos dimensiones del aislamiento, uno que tiene que ver con la falta de conexión entre otros centros poblados donde la población del arrozal intercambie y socialice, y otra dimensión más subjetiva

⁶² Canción “El taipero”, autoría de José María Rondán Martínez, Jesús Perdomo; interpretada por Alfredo Zitarrosa (1936-1989) en el disco “Del amor herido” en el año 1976. Zitarrosa fue un cantautor, poeta, escritor y periodista uruguayo, considerado una de las figuras más destacadas de la música popular de su país y de toda América Latina.

pero perceptible al llegar que todo lo que pasa ahí, queda ahí, como las raíces del arrozal bajo el agua que la inunda.

La primera dimensión es quizás la más investigada, detallada muy bien en el estudio de Frank (2019) donde afirma que la zona en que se realiza este trabajo está dentro de las más vulnerables en relación al aislamiento⁶³. El trabajo evidencia, por medio de una modelización, las pocas redes de conexión social que tienen estos arrozales, y veremos aquí que esto también pasa con las escuelas. Esta distancia también podríamos decir que es emocional, teniendo que ver más con la autopercepción de esta comunidad y su vínculo con otrxs. Aportando también argumentos al aislamiento como factor limitante en las relaciones de poder, coincidimos con los aportes de Gustavo Cánepa (2018):

Los pueblos arroceros en tanto *lugar*, como espacio de lo cotidiano también reproducen las relaciones sociales, especialmente las relaciones de patrón/empleo que se mezclan con la de propietario/usufructuario de la vivienda, o incluso la de vecinos más allá de que los patrones no habiten todo el tiempo en la arrocera y que sus viviendas, bien diferentes a la de los trabajadores se ubiquen con cierto aislamiento del resto del pueblo. Además, la relación se extiende más allá del trabajador alcanzando a su familia y en cierto grado también a la del patrón (CÁNEPA, 2018. p 103).

Teniendo presente que la dimensión de la subjetividad es una categoría muy difícil de defender académicamente, lo intentaremos para hacer justicia a la vivencia y experiencias recabadas en esta zona de cultivo. Al escoger todas las vivencias que se podrían describir para evidenciar la dimensión más subjetiva del aislamiento, asociada a la subordinación y ejercicio del poder, elegimos tres momentos donde esto quedaría en evidencia. Primero destacaremos la figura del “patrón”, que, si bien no se presenta como una persona de carne y hueso, está presente en muchos relatos directos o indirectos de las maestras y los pobladores.

Además, las escuelas del AA tienen más niñxs pero una construcción mucho más precaria que las del AS. Muchas veces no hay división fija entre salones, solo mamparas improvisadas que dejan pasar la voz de una clase a otra, dificultad la comunicación y el trabajo de las maestras. En este sentido, la figura del patrón está como omnipresente, y también marca en qué tiempos se cumplirán las demandas de la escuela, siempre asociado a las épocas de siembra y cosecha, no antes. Otro ejemplo de esto es cuando las mujeres de los empleados

⁶³Tesis de Nicolás Frank (2019) en donde define condicionamiento que ponen *limitaciones* a la organización sindical de los trabajadores del arrozal. El condicionamiento número 10 es definido como: “Trabajadores que se desempeñan en empresas instaladas en zonas “aisladas”. Dificultaría la aplicación de los controles de cumplimiento de las normas por parte del Estado (MTSS, etc.), lo que dificulta que las conquistas de legislación y negociaciones se apliquen como derechos, desestimulando la organización de esos trabajadores” (p. 52).

quedan embarazadas, la mayoría decide irse a pasar el embarazo a la ciudad - generalmente Rio Branco - dado que si el empleado tiene que entrar y salir muchas veces para su atención le puede traer consecuencias. Estas consecuencias, en los relatos se hicieron evidentes, no son por el riesgo del embarazo y sus consecuencias en la vida de las personas, las consecuencias son por el tiempo en que el empleado no está en “la empresa”.

Otro momento donde se evidenció la desigualdad de poder fue cuando las maestras hablaban de las dificultades en desarrollar una huerta como la inspección se lo demandaba en el plan escolar. Una de las escuelas del AA se excusaba con la inspección porque “al pasar el avión fumigador - el mosquito - se moría todo”. Entre ironía y preocupación relataban que hacía poco a una maestra ayudante “la bañó” el avión y estuvo fuera del trabajo por la “alergia” que le generó el producto. La maestra directora planteó que la solución era “hacer un vivero, de palos y plástico, para que cuando pasaran el avión el producto no llegara”. Pero para esto era necesario generar una jornada de trabajo con los padres cuando termine la cosecha, ayudados por estudiantes de la UTU Agraria cercana, y que “quizás la empresa donará los materiales para construirlo”. Para este trabajo, esta conversación fue relevante, porque si bien conocían el peligro - la muerte de las plantas y la reacción alérgica de la maestra - en ningún momento el pedido iba a ser solicitar a la empresa que no fumigan la escuelas como las amparan el reglamento del MGAP desde el año 2018. Por el contrario, la solución debía contemplar ambas presiones, la inspección que quería que la escuela tuviera huerta y a la empresa que podía dar los materiales, pero no cambiar el trayecto del avión que fumigaba. En este ejemplo quedan claras las *limitaciones* de este territorio, la poca incidencia de las maestras - y eso que esta era una maestra efectiva, o quizás peor porque iba a seguir ahí - la vulnerabilidad, la naturalización del problema, y la salida a una solución sin conflicto - si bien este ni se mencionó como tal sino como una anécdota.

En este contexto complejo, coincidimos con el abordaje de Acselrad (2010) de pensar estos territorios desde la “justicia ambiental”. Espacios donde se exponen las formas en que se problematizan, desde dónde y quiénes, se movilizan acciones en temas ambientales, ya sea el estado permisivo y la empresa impunemente. Salir de la hegemonía de los “ambientalismos nublados” para reinterpretarlos desde otra mirada crítica de las comunidades afectadas:

A noção de “justiça ambiental” exprime um movimento de ressignificação da questão ambiental. Ela resulta de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social. Esse processo de ressignificação está associado a uma reconstituição das arenas onde se dão os embates sociais pela construção dos futuros possíveis. E nessas arenas,

a questão ambiental se mostra cada vez mais central e vista crescentemente como entrelaçada às tradicionais questões sociais do emprego e da renda. (ACSELRAD, 2010, p 108).

7.4.3. Maestras rurales, un silencio a voces ⁶⁴

*“No hay reino de la libertad que no deba atravesar el reino de la necesidad.
No hay reino de la sostenibilidad si no se asume la equidad de género.”*
Pascual & Herrero, 2010, p. 6.

El rol de las maestras en la ER, en el agrupamiento y el territorio de influencia de la escuela, así como el vínculo entre maestras, está condicionado por factores estructurales y hegemónicos como el capitalismo y el patriarcado. Además, como fuimos destacando, está muy pautado por factores más específicos como las normas institucionales, y por otros más íntimos como el proyecto de vida personal de cada maestra. Si bien el rol de las maestras como mujeres, y mujeres en la ruralidad, no estaba planteado al comienzo del trabajo de campo, se ha hecho tan visible que ha sido necesario incorporarlo en esta tesis.

Cuando las mujeres se ponen a pensar juntas, desde la sororidad, se generan cosas muy creativas y reparadoras. Muchas veces esto no emerge dado que existen juicios, y prejuicios, que nos estructuran la forma en que pensamos a lxs demás y a nosotrxs mimxs. Esto quedó de manifiesto en el AS, el conflicto interpersonal, luego hubo un movimiento cuando nos permitimos buscar juntas las estrategias para trascender el despoblamiento. La co-creación fue clara en el proyecto RURBANO ya que nació de la fragmentación del agrupamiento. Por esto la importancia de generar estrategias que resignifican el encuentro de las escuelas, el rol de las maestras en las aulas multigrado, y revalorizar su trabajo extra aula.

Nos interesa aquí reflexionar por qué las maestras deciden ser maestras, aquí hay una realidad local que tiene que ver con lo que llamamos “interior” del país - todo lo que no es capital, montevideo- , el cual no ofrece muchas oportunidades de “desarrollo humano” y eso se hace aún más evidente en los proyectos de vida de las mujeres “del interior” del país.

Al escuchar la historia de vida de las maestras, todas planteaban la necesidad de seguir estudiando, “me gustaba estudiar y poder trabajar era ser maestra”. Si bien no lo explicitan, pero quedaba evidente por las edades, que, durante su búsqueda de seguir estudiando, en ese periodo vital habían tenido hijxs. El ser maestra permite acoplar los horarios de trabajo y cuidado de lxs hijxs. Esto que es una *oportunidad en* la realidad de estas mujeres, también se

⁶⁴ Estas reflexiones serán la base del tercer artículo de esta tesis, ya que ha sido una demanda del territorio, no explicitada, pero si - como lo expresa el título - de hablar de un silencio a voces.

vuelve una *limitante* ya que lleva a las madres-maestras a una sobrecarga de su vida laboral y familiar. En esta dualidad necesaria, fundada en una intrincada realidad, nos ponemos a pensar ¿cuál es la “salida” - o la alternativa - para una mujer joven que quiere seguir estudiando y ser independiente económicamente? En este tiempo, que disminuye y cierra la posibilidad, por el momento no parece haber muchas más opciones.

El contexto capitalista y patriarcal, donde en las mujeres se reafirma y profundiza su silencio, se articula y fortalece con una nueva fase llamada neoextractivismo, coincidiendo en que “el capital domina, organiza y se desarrolla a través del trabajo” (FÉLIZ, MIGLIARO, 2018, p. 212), hay que asumir que esto “derrama” en las estructuras de pensamiento, y por tanto, organiza y domina las voces líderes en las sociedades. Y esto se hace aún más explícito, pues reproduce las relaciones capitalistas y patriarcales, en los espacios educativos, sino que serían una herramienta de control social. Una forma eficiente de invisibilizar a las mujeres y el debate sobre tales espacios a partir y desde ellas mismas.

Históricamente el trabajo de las mujeres en general y de las mujeres rurales en particular ha sido invisibilizado por las distintas sociedades en función de lo afirmado antes - al empleo -. Este fenómeno no ha escapado a los registros estadísticos oficiales, los que no siempre han podido reflejar fielmente la participación de las mujeres en la economía rural. Sin embargo, a pesar esa subvaloración acerca de la participación femenina en el mercado, es posible concluir que el peso relativo de las mujeres en el trabajo y la economía es alto, habiendo crecido rápidamente en las últimas cuatro décadas.” (VITELLI, BORRÁS, 2013. p 27).

Otro aspecto a destacar en el ejercicio del rol de las maestras, y que sería una *limitante* al momento de crear los OSAs, es el sistema de acceso a los cargos y la elección de las ER por las maestras. En este proyecto para no invadir a las maestras no se le consultó el puntaje a cada una, pero por las escuelas que pudieron elegir quedaba claro que las del AA tenían menor puntajes. La elección de dónde podían trabajar estaba influenciada por el puntaje. En las escuelas del AA era el territorio más complejo para entrar y salir, con o sin hijxs a cuesta (ver relato, Anexo I). Ahí es donde trabajan las maestras más jóvenes, es ahí también donde los CA latentes⁶⁵ son más complejos y requerirían un trabajo más profundo para poder desarrollar los OSAs. Sumado a esto es que las maestras en estos territorios están de paso, con la convicción

⁶⁵ Estos CA son aquellos que no llegan a emerger al debate público general, pero generan impactos crónicos, silenciosos que dañan las comunidades, siendo los que general por ejemplo lo que en González et al., 2020 el desdoblamiento del campo. Coincidiendo con Zhouri y Laschefski (2010) donde expresa que cuando los grupos sociales se tornan amistosos y disminuye la confrontación entre ellxs, el conflicto queda latente. Posiblemente esta sea una de las estrategias utilizadas por los grupos de más poder, al generar estrategias de adaptación, mitigación y mediación de los impactos y CA.

de poder acceder a escuelas más cercanas a la ciudad, para que cuando sus hijxs estén más grandes y ya no puedan viajar a la escuela con ellos. Cuando terminan inicial muchas maestras prefieren que sus hijxs tengan una vida más tranquila, asistan a la escuela en la ciudad - muchas veces a cargo de las abuelas si son madres solteras - ya que es mucho el cansancio de ir y volver a la escuela tanto para ellas como para lxs hijxs.

Las maestras más jóvenes del AA mencionaron que tienen la sensación de que se ha perdido el respeto del rol de las maestras por parte de los padres. Mencionando que “ya no es lo mismo”, algo que se ha vuelto y denunciado por magisterio en forma más enfática en las escuelas urbana, principalmente en la capital. No es raro que en el AA donde hay mucha prepotencia por parte de los patronos con sus trabajadores, esto sea aún más marcado en las mujeres, repercutiendo en las maestras. Si los varones son invisibilizados, aún más las mujeres, profundizando la desigualdad. Si bien en este trabajo no se exploró, sería interesante en futuros investigaciones se indague si han existido maestros en la zona, cuál ha sido su rol y su historia.

En el caso de las maestras del AS, muchas de ellas efectivas, con sus hijxs más grandes, pero con la preocupación de perder sus trabajos por la falta de niñxs. Su búsqueda de que los espacios de agrupamiento sigan conservando su rol social, abiertos a la comunidad, y generando otros roles de la ER como mostró el proyecto RURBANO. Aquí aparecen dos aspectos de *oportunidad* muy importantes, ambas sobre la búsqueda construcción y basadas en la creatividad, vitales al pensar los OSASs. En este territorio la *limitante que* se hizo evidente en este proyecto, es la competencia entre maestras y el desgaste de lxs vínculos interpersonales, desgastados por el tiempo y agudizado por el cambio del maestro CAPDER a una maestra CAPDER. Esto se podría mejorar generando espacios que propicien la cooperación y la sororidad entre las maestras. Al igual que se mencionó en el sostén del agrupamiento y el trabajo en red, el rol de las auxiliares sería indispensable considerarlas en la construcción de los OSAs como una *oportunidad* de generar los espacios de encuentro de las comunidades en las ER.

Fue interesante escuchar la vida de las maestras del AS y la CAPDER como un predictor de la vida de las maestras más jóvenes del AA. Las odiseas contadas al tener que llevar su casa y sus hijos a cuestras - como los caracoles -, al recorrer en su vida muchas ER. Las maestras del AS habían sido maestras de las escuelas del AA, habían criados sus hijxs como las maestras actuales. ¿Algo parecía no haber cambiado, y en parte ante la queja del sacrificio que hacían las más jóvenes había un relato de “sí yo las pasé ellas las pueden - o deben? - pasar también”, no había que quejarse.

Las maestras, en su amplia mayoría son ya madres al llegar a ser maestras, y esto suma

más trabajo no remunerado a las tareas de estas mujeres, que además muchas veces viajan a trabajar con sus hijos, que además son parte del aula y estudiantes de la escuela. Sumado a las tareas propias de cuidado de la escuela, limpieza, y si falta la auxiliar son ellas las que deben cocinar. Esta rutina cansadora va de lunes a viernes, y cuando se acerca fin de año llegan agotadas y con problemas de salud⁶⁶. Siendo en estos casos un trabajo de madres-maestras de tiempo completo.

Los trabajos de las mujeres, a pesar de considerarse separados del entorno productivo, producen una mercancía fundamental para el sistema económico: la fuerza de trabajo. Denominaremos “trabajo de cuidados” a las tareas asociadas a la reproducción humana, la crianza, la resolución de las necesidades básicas, la promoción de la salud, el apoyo emocional, la facilitación de la participación social... Esta colección difusa de trabajos incluye asuntos tan dispares como cocinar (tres veces al día, siete días en semana, doce meses al año), cuidar a las personas enfermas, hacer camas, vigilar constantemente los primeros pasos de un bebé, decidir qué comen las personas de la casa, acarrear productos para el abastecimiento (leña, alimentos, agua...), amamantar, arreglar o fabricar ropa, ocuparse de los hijos de otra madre del colegio, ayudar a hacer lo deberes, fregar los cacharros, parir, limpiar el water, mediar en conflictos, ordenar armarios, consolar, gestionar el presupuesto doméstico... La lista de trabajos que se realizan y son invisibles, e imprescindibles para el funcionamiento del sistema económico es inacabable. (PASCUAL, HERRERO, 2010).

Tales cuestiones, la particularidad de ser mujer, madres y maestras van más allá del proceso productivo y económico en una perspectiva tradicional, que no son dominio del machismo o del patriarcalismo en su interior. Se hace necesario, entonces una perspectiva feminista y ecológica para ir más allá de lo existente:

Desde la economía feminista y ecológica se ha utilizado la metáfora del iceberg para mostrar cómo la parte superior que flota por encima del agua, está sustentada por lo invisible, cuyo tamaño es mucho mayor, pero está sumergido. Mientras que la parte visible es entendida como aquella que está constituida por el salario, lo que se compra, lo que se vende, las inversiones, la deuda o la prima de riesgo, la parte sumergida, es la extracción de materiales finitos de la corteza terrestre, la utilización, la alteración y la aceleración de los ciclos naturales que sostienen la vida y la incautación de muchas horas de trabajo que realizan de forma mayoritaria mujeres y que son apropiadas por hombres y también mujeres, para liberar tiempo que posteriormente invierten en los elementos que componen la parte superior. De ese espacio oculto se extrae la materia prima que alimenta el modelo económico y la mano de obra necesaria para mantenerlo. En tanto que la materia prima es naturaleza y la mano de obra es tiempo de vidas humanas se generan dos mercados que sustentan la parte de arriba del iceberg (CARRASCO, 2017 p. 72).

En este contexto, y dando lugar a la lectura del territorio atravesado por el género, nos

⁶⁶ Confederação Nacional Trabalhadores da Educação (Brasil). Disponible en: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/66178-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-por-problemas-de-saude>. Acceso: 28/09/2020.

parece importante plantear esto como una limitante a la hora de pensar los OSAs en las ER. Porque el rol de las maestras es central, y pesar su rol sin pensar sus historia y proyectos de vida es volver a invisibilizarlas al igual que hace el sistema patriarcal y capitalista.

El modelo económico actual es por tanto ecocida, porque destruye la naturaleza, es colonial, porque extrae y saquea recursos de otros territorios para mantenerse vigente y hegemónico, y es patriarcal porque necesita toda esa gran cantidad de trabajo para que funcione lo de arriba, siendo así un modelo profundamente injusto. (Herrero, 2017. p 9) La propuesta ecofeminista parte de la necesidad de poner en el centro de la sociedad, el bienestar de todas las personas. Esta prioridad de la propuesta obliga a plantearse algunas preguntas como ¿qué necesidades hay que satisfacer para todos y todas? ¿Qué es necesario producir y cuáles son los trabajos socialmente necesarios para ello? (CELIBERTI, 2019, p. 9).

En este sentido, es importante pensar y atender las “necesidades” personales de las maestras, en su tiempo y contexto para pensar las limitaciones y oportunidades que su rol jugaría en lo que serían los OSAs. Es claro que ya su trabajo está sobrecargado, los OSAs no podrían sobrecargarse aún más, sino que por el contrario deberían ser espacios de crecimiento personal y profesional.

7.5. Su coraza

*La patria se hizo a caballo
me enseñaron en la escuela
y está apretada en los bancos
y el campo es pura tapera.
Me dicen que soy de afuera
porque soy del interior
si la patria es una sola
¿por qué la parten en dos?
No digan que voy p'afuera
Cuando voy p'al interior
Fernando Cabrera*

En este capítulo, exploraremos la relación de las ERs con la comunidad, lo que circunda, con la premisa de que los OSAs serán posibles si las maestras, pobladores, niños/as, la comunidad en general, participan en su construcción considerándolos como algo propio e importante basados en sus demandas. Para esto en el capítulo anterior se desarrollaron los vínculos interpersonales más cercanos y en este intentaremos describir los vínculos que están recubriendo a nivel interinstitucional y de macroestructuras, a las ER y a los agrupamientos. Esto dará el pie para finalizar con un capítulo donde poder realizar algunas generalizaciones que podrían contribuir a pensar la co-construcción de los OSAs en las ER del Uruguay.

Por lo tanto, en este capítulo profundizaremos en cómo influyen los niveles “hacia arriba”, en un contexto jerárquico del sistema educativo, el contexto político, siempre enmarcado en el periodo histórico en que se realizó este trabajo. Además, se explorará las oportunidades, o la falta de ellas - limitantes en cada agrupamiento ayudados en el análisis por medio de una adaptación de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (TBDH). Para facilitar la reflexión y el análisis se crearon figuras, una describiendo las tensiones entre limitantes y oportunidades de las ER (Figura 18), para luego realizar un análisis más detallado las especificidades de las *limitantes* (Figura 19a) y de las *oportunidades* (Figura 19b) para la implementación de los OSAs en los dos territorios abordados (AA y AS).

7.5.1. El agrupamiento, trabajo en red

Una de las principales limitaciones observadas en el funcionamiento de los agrupamientos fue, y es, la alta rotación de las maestras en las ER. Dado que las maestras que no son efectivas - la mayoría - no pueden saber si continúan en ese territorio el siguiente año. El sistema de elección de escuelas no propicia el contacto de las maestras con la comunidad, así como con los niños. Un niño puede tener más de 6 maestras en sus estudios primarios, sino más por suplencias. Esto se hizo más evidente en el AA dado que las maestras eran más jóvenes y estaban al comienzo de la vida profesional, mientras que las maestras del AS estaban en una etapa más de meseta y con la posibilidad de decidir - más que optar - por cómo querían que fuera su rol profesional. De hecho, las maestras del AS estaban más preocupadas por el cierre de las escuelas y la baja matrícula que por cómo continuaban sus actividades el siguiente año, mientras que las a maestras del AA estaban de paso, era una etapa para poder ir “ascendiendo” en el escalafón docente, para acceder a otras escuelas con menos dificultades.

Sin dudas, el sistema de agrupamiento es una poderosa herramienta - en este trabajo una gran *oportunidad* - de fortalecer los vínculos interpersonales y el trabajo colaborativo, fomentando el encuentro y la empatía de las maestras entre sí, y con la comunidad. En el AS al comenzar a trabajar en territorio era claro el desgaste interpersonal, entre ellas decidiendo trabajar en subgrupos claramente por afinidad y cercanía entre escuelas. Si bien al principio esto se vio como una dificultad, fue una oportunidad y una necesidad de colectivo que debía detenerse y repensar cómo seguir. En el caso del AA las maestras utilizan ese espacio para que la comunidad se encuentre, pero como una demostración de su trabajo a la inspección, a la CAPDER y a la comunidad.

Dado que la baja matrícula pone en riesgo el sistema de agrupamiento, por la dificultad de poner recursos para pocos niños dispersos - observación miope y limitada - y que surja la posibilidad de el nucleamiento como estrategia alternativa, consideramos que no es la mejor opción para la realidad uruguaya. Los agrupamientos estimulan el encuentro sin perder el sentido de pertenecimiento al lugar, ya que los nucleamientos al ir recogiendo en el camino a los niños, las familias se pierden esas instancias de encuentro con tanta tradición como los son los agrupamientos (CARRO, FERNÁNDEZ, 2012). Además de las fortalezas el espíritu crítico de los docentes y en lo social, lo que detalla DeGo (2012):

En lo técnico-docente

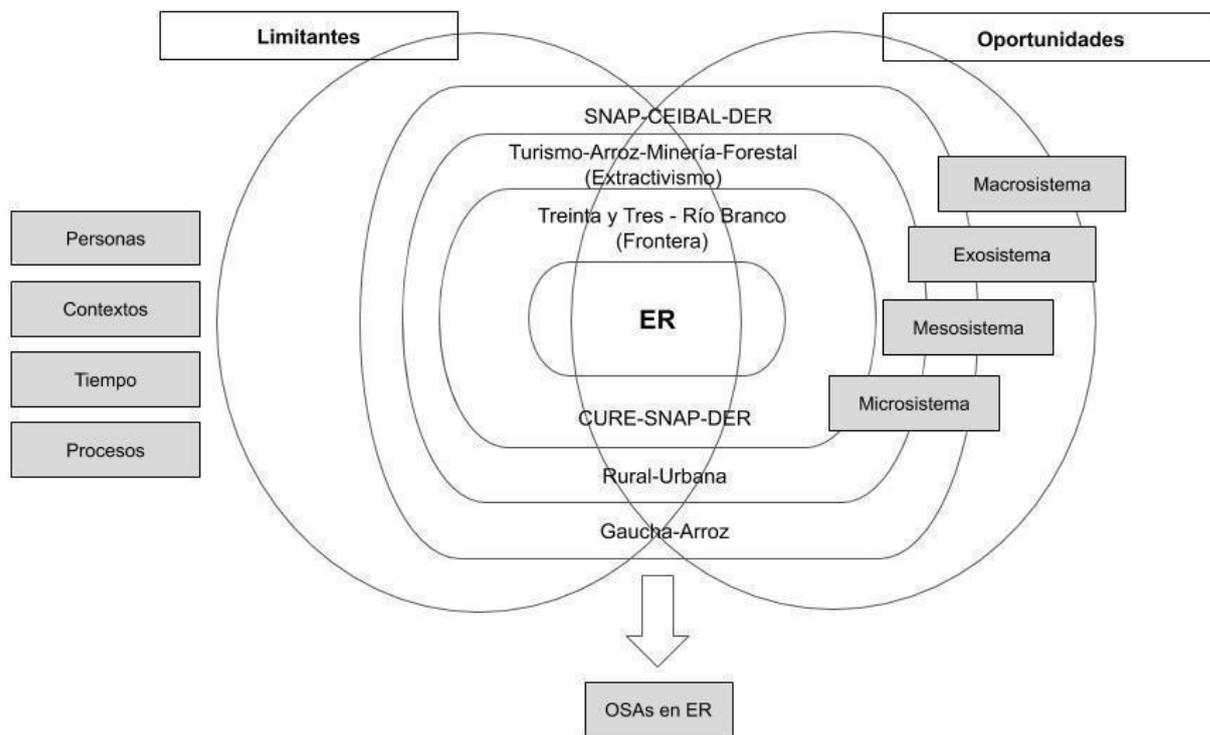
- Rompe el aislamiento técnico del docente.
- Posibilita una visión conjunta y amplia.
- Permite la reflexión, el estudio, la discusión sobre situaciones educativas.
- Permite visualizar otras formas de abordar problemas o situaciones desde lo didáctico.
- Potencia capacidades del maestro en distintas áreas, conocimientos, habilidades, al posibilitar el intercambio en el colectivo docente.

En lo social

- Permite la interacción entre niños de diferentes escuelas.
- Favorece o genera vínculos entre la escuela y su comunidad.
- Potencia recursos humanos de y para la comunidad.
- Genera espacios educativos para la comunidad.
- Rompe el aislamiento de las comunidades.
- Fortalece nexos con instituciones, técnicos... (DEGO, 2012, p. 93)

En ambos agrupamientos el rol de las auxiliares sería indispensable considerarlas en la construcción de los OSAs como una dimensión de gran protección de los espacios - como una oportunidad-, las comunidades y las ER. Sobre todo, porque ellas son parte de la comunidad, han nacido, crecido y viven en la zona, además tienen hijos en las escuelas, y algo no menor es que no están bajo la lupa de la inspección y son estables en las escuelas. Su rol es tan necesario, pero a su vez tan adaptado a la realidad de la zona, que suele pasar desapercibido, más lo que se debería en todos los estudios de campo. En estas mujeres se pudo ver la sororidad, el amor por las escuelas y “sus niños”, una forma de maternar y cuidar, que no estaba en el foco de esta investigación al comienzo, pero que se hizo muy evidente al poder convivir con ellas.

Figura 18: Diagrama ejemplificando las *limitaciones* y *oportunidades* que tienen las Escuelas Rurales (ER), y sus vínculos, al momento de pensar los OSAs en las ER de Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Adaptado de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (TBDH). Elaboración propia.

7.5.2. Las limitantes las genera lo global

Al comenzar a mapear las relaciones interinstitucionales que se encontraban influenciando las escuelas y los agrupamientos, nos sorprendió que las *limitaciones* (Fig 20a) estaban muy relacionadas a procesos que estructuran la sociedad, efectos globales como el capitalismo y el patriarcado. Luego, al dimensionar estos efectos económicos-políticos-culturales y cómo no solo impactan en Uruguay, sino que lo hacen en toda América Latina. Limitantes que tienen que ver con el desplazamiento/desplazamiento de las comunidades del campo a la ciudad, principalmente los asalariados que se dedican a la ganadería extensiva. Observando que los monocultivos en algunos casos necesitan - al menos por ahora - de trabajadores, como es el caso de arroz, pero las forestaciones por el contrato se benefician del desplazamiento, por tanto cada territorio tiene relaciones sociedad-naturaleza marcadas por las necesidades del mercado, de sus producciones.

Después de ver lo macro, destacamos el análisis haciendo foco en el el departamento de TyT, porque se consideró relevante asumir como una limitante - si bien existen oportunidades

también en esto - el vínculo fronterizo de este departamento. Porque la frontera trae precariedad laboral, lógicas laborales que parecen - desde una mirada capitalina - haber quedado clavadas hace 100 años, sino que son contemporáneas, sumadas al contrabando y como mencionamos el movimiento de personas sin ningún tipo de registro. Estos “permisos” que parece en la frontera que nadie quiere, o puede tocar, facilitan que las empresas mineras, forestales, arroceras, subordinen y ejercen el poder sobre sus trabajadores sin control del estado. Hay que recordar que el Estado en la ruralidad apenas está representado por la ER y en el caso del AS se agregaría el SNAP. Esta es una de las mayores limitaciones que se visualizaron, dado que el poco cuidado del territorio por parte del Estado genera a nuestro entender el desplazamiento de las comunidades a la ciudad generando el grave despoblamiento, el avance de las forestales y la minería, y la subjetividad de que estamos cuidando ya que se amplían las AP.

Al pararnos con el foco en el departamento de TyT debemos tener en cuenta que está ubicado en una de las regiones más conservadoras y empobrecidas del país. Como hemos destacado en el primer capítulo sus pobladores están más influenciados en su vida cotidiana por la frontera con Brasil, en especial con la ciudad de Río Branco - Jaguarão que, por la capital del país, Montevideo. Esto se hace aún más visible en las comunidades y diálogos de los habitantes del arrozal, es una frontera muy permeable y poco controlada. De hecho, muchas familias brasileñas, llegan a los pueblos arroceros a trabajar solo hablando portugués, los niños ingresan a la escuela cuando comienza la siembra sin siquiera documento de identidad uruguayo, así y todo las maestras lxs reciben y cuidan por el tiempo que ahí estén.

Si bien hay en TyT una fuerte influencia institucional centralista montevideana, ya que en Uruguay, como dice la canción para cuestiones importantes - salud o trámites - “morís en la capital”. Esto también se hace evidente a la hora de pensar políticas públicas, dos ejemplos de esto es el programa único de educación primaria (SANTOS, 2009, 2014) y el del SNAP con sus áreas prioritarias de conservación (SNAP, 2015). En el primer caso, se invisibilizó la especificidad de las ER, imponiendo un plan curricular único, como si todos los niños del país fueran iguales, tuvieran las mismas necesidades, dejando en manos de las maestras rurales - sin dar demasiado apoyo - la enorme responsabilidad de adaptar ese currículo a una lógica de multigrado y agrupamiento, tomando el entorno como fuente de aprendizaje, sin que esto sea valorado por los sistemas de evaluación de las maestras.

El caso de las AP también, han sido fuertemente cuestionadas por su forma de implementación, particularmente en el PPQC el CA es explícito, más allá de los intereses y usos políticos coyunturales de la situación, hay una clara manifestación de posiciones en el

territorio. Las AP han sido una justificación de políticas extractivista, si llegamos a cubrir el 1% del territorio cubriendo el 90% de las especies prioritarias - definidas con un criterio netamente conservador - ¿podemos hacer uso indiscriminado del 99% restante del territorio?, lo que Carlos Santos describe como la “paradoja del desarrollo sustentable” (SANTOS, 2014). Esta paradoja se ve claramente cuando el propio SNAP define a las AP como un “refugio”, acotado geográficamente para que la biodiversidad sobreviva mientras que los demás espacios son “fuertemente modificados”:

Las áreas protegidas son espacios geográficamente definidos que tienen como objetivo proteger y mantener a largo plazo la diversidad biológica, junto con su valor cultural asociado. Actúan como refugios para las especies y para los procesos ecológicos que no podrían sobrevivir en paisajes terrestres o marinos fuertemente modificados. Preservan en su núcleo ecosistemas naturales que, manejados de forma sustentable, contribuyen a la composición, estructura y mejor funcionamiento de otros ecosistemas más allá de sus límites. (SNAP, 2015, p. 12).

Si observamos las influencias externas que tiene el departamento de TyT, vemos que esta región no escapa a la realidad Latinoamericana y los cambios en el sistema productivo que han sufrido nuestra región en la matriz productiva, intensificando el extractivismo, explotando sus bienes naturales como materia prima. Todos en el marco de la era progresista, que sostuvo y mantuvo un proceso neoliberal a diferencia de lo esperado. Esta coyuntura global hegemónica y capitalista permea todos los territorios, los sistemas educativos y los proyectos de vida de los pobladores rurales, quienes persiguen en la migración a la ciudad una mejora en su calidad de vida (SANTOS *et al*, 2013). Las maestras también están permeadas, como todxs, por esta visión de “progreso y desarrollo”, donde lo rural resiste, pero sin ningún horizonte de mejora de las condiciones de trabajo y de vida.

Cuando pensamos los contextos que está influenciando a los agrupamientos y lxs pobladorxs, vimos que en el AS las presiones y desigualdades, ejerciendo poder y presión son las mineras, las forestales y la ampliación del PPQC. Durante el año 2018, donde se centra este estudio, la presión mayor fue por la instalación de la 3er explotación minera en la cuenca del Yermal Chico, este río es el que atraviesa el PPQC que se ve en la Figura 3. Esto generó debates de desarrollo y producción, intereses comerciales locales e internacionales. Durante el año 2019 el conflicto mayor fue con la ampliación del PPQC, como se mencionó en antecedentes una audiencia pública muy concurrida y violenta por quienes asistieron a defender la ampliación. Esto deja en claro que aunque el territorio sea despoblado las manifestaciones sobre su uso y futuro es conflictivo, y atrae a muchas personas de varias localidades - incluido Montevideo - a manifestaciones por un bien común. Queda de manifiesto que los CA de este territorio

resuenan y convocan, tanto a personas como a intereses empresariales. Esto es una oportunidad para la implementación de los OSAs, pero también se corre el riesgo que el espacio sea invadido por externos a los pobladorxs, oprimiendo la voz local e imponiendo sus intereses. En este sentido coincidiendo con Boaventura de Sousa Santos (2000) sobre discutir la participación, la democracia y los derechos a crear derechos:

El derecho a la organización y el derecho a crear derechos son por tanto dos dimensiones inseparables del mismo derecho. Según las vulnerabilidades de determinados grupos sociales, la represión de los derechos humanos se dirige o bien contra la creación de derechos o bien contra la organización para defender o crear derechos. La línea divisoria moralmente repugnante entre el Norte global y el Sur global y, con relación a ello, la creciente interiorización del Tercer Mundo en el Norte global (los pobres, los parados de larga duración, los sin techo, los trabajadores migrantes sin papeles, los solicitantes de asilo, los presos, así como las mujeres, las minorías étnicas, los niños, los gays y lesbianas), demuestran claramente la extensión con la que una política emancipatoria de derechos se encuentra profundamente entrelazada con las políticas de la democracia participativa, al tiempo que exige una reconstrucción teórica de la teoría democrática (SANTOS, 2000, p. 95).

En relación al contexto del AA no hay tantas presiones externas, sino que son internas a la empresa, pero que se ven poco, pero están. Los llamados “patrones”, dueños de la empresa que generalmente tienen su oficina en Brasil, ya que son propiedad de extranjeros. Por esto el rol más cercano lo ejercen los administradores, quienes delinean las reglas para los trabajadores, cuidan la casa del patrón y gestionan lo que el patrón mande. Como se mencionó en el capítulo anterior, la figura de los patrones está siempre presente, tanto en las charlas, así como en las necesidades de la escuela, y en es tan marcada y obscenos el estilo de vida del pueblito del arrozal con la casa del patrón. Esta dependencia de la ER por la empresa, la alta relación de dependencia, la manifestación explícita del acceso diferencial a los recursos, la poca agremiación de sus trabajadores dado el aislamiento, hace poco probable que los CA se manifiesten, sí que los CA latentes se dicen entre dientes, en código y se tejan resistencias en lo cotidiano sin llegar a cambios sostenidos.

7.5.3. Las oportunidades están en lo local

Al comenzar a observar en la Fig 20b las *oportunidades* que tienen ambos agrupamientos, se nota rápidamente que nacen de lo local, y aquí el foco y el nexo es la ER. A nuestro entender la comunidad es el centro, la ER es una institución del estado, que también u rol se construye con y para la comunidad donde está enclavada. En este doble rol, para simplificar, articula con figuras superiores de educación, pero también es quién trabaja con la realidad local. Esto vuelve a la ER, y se ve potenciado en los agrupamientos, como generadora

y potenciadora de redes de colaboración y organización en el territorio. Este trabajo no viene a decir nada nuevo en este sentido, sino a sumar argumentos y reivindicar por qué la ER debe ser cuidada y sostenida tanto por el estado y defendidas por las comunidades.

Si miramos nos detenemos en las ER del AS (Fig 20b) vemos que cuentan con una red de apoyos mucho mayor que las escuelas del AA. Como ya se mencionó, la existencia del PPQC, y que el territorio de influencia de las escuelas del AS sea un AP ha llevado a su sobre intervención. En parte por el rol del director, y en parte a las concepciones de naturaleza que se han construido socialmente y a través del SNAP, sumado a las líneas de investigación en conservación en sus aspectos biofísico y no tanto los sociales. En lo que Machado Araóz (2009) citado por Segato (2014) llama Ciencia-Estado-Sociedad, para pensar los OSAs deberíamos estar más cerca de la definición de Estado que plantea Segato (2014):

Um bom Estado, longe de um Estado que impõe sua própria lei, será um Estado restituidor da jurisdição própria e do foro comunitário, garantia da deliberação interna, limitada por razões que se vinculam à própria intervenção e administração estatal, como irei expor abaixo, ao referir-me ao gênero. A brecha descolonial que é possível pleitear dentro da matriz estatal será aberta, precisamente, pela devolução da jurisdição e a garantia de deliberação, o que não é outra coisa que a devolução da história, da capacidade de cada povo de implementar seu próprio projeto histórico (SEGATO, 2014, p. 112).

Otro hecho además de la sobre intervención de la ciencia en las AP, es la llegada de nuevos pobladores - generalmente europeos - a estos “santuarios” naturales. Esto quizás sea debido al estatus de “Paisaje Protegido” que tiene la Quebrada de los Cuervos, y podría ser uno de los motivos por los cuales se radica una comunidad de Neorurales, Oshoasis. Esta comunidad ha permanecido separada de los demás pobladores y de las escuelas del AS, pero cuando se han dado los CA por la instalación de nuevas mineras en la cuenca o la ampliación del AP, han sido protagonistas. Aquí se resalta lo que se define por Orduna (2008) como ecofascista. Enmarcados en la mirada conservacionista del europeo que viene a definir a latinoamérica qué debemos conservar, sin priorizar la voz de los pobladores y pobladoras autóctonos.

Si bien en este trabajo no se tuvo contacto directo con esta comunidad de Osho, se toma como insumo el relato de los pobladores, maestras y auxiliares. En la vida cotidiana de lxs pobladores, para dar un ejemplo concreto, el ómnibus que lleva y trae en forma gratuita a los adolescentes que van a los centros de educación secundaria (UTU y bachilleratos, en TyT), pasó a cobrar un boleto con un valor excesivo (\$280 unos 8 dólares a cotización del año 2018) a los integrantes de la comunidad pero también a lxs pobladores, maestra y las auxiliares de la escuela si quieren usar el transporte o enviar cosas a la ciudad. Si bien parece una limitación

más en el territorio la falta de colaboración entre lxs pobladores locales y la comunidad extranjera, en el objetivo de la implementación de los OSAs estos pobladores particulares se podrían considerar, llegado el caso, como una oportunidad dado el poder que tienen al momento de intervenir en discusiones políticas, acceder a medios de comunicación centrales, y de hecho ejercen ese poder en los espacios de participación abiertas en relación al PPQC. Si bien esto deberíamos relativizarlo, ya que puede ser una limitante si su voz invisibiliza, la voz de los pobladores tradicionales, dado el conflicto que se genera en la tensión producción-conservación.

Uma diferenciação interna ao “ambientalismo” mostrou-se, desde logo, diretamente relacionada ao modo como as questões do combate à desigualdade foram ou não articuladas ao conteúdo das lutas ambientais. Admite-se correntemente que a conexão forte entre as questões ambiental e a econômica havia sido subestimada durante a fase inicial de constituição de entidades que remetiam à proteção do meio ambiente (ACSELRAD, 2010, p. 105)

En relación a las ONGs, existe específicamente una Asociación Civil llamada La Pindó Azul⁶⁷ que está integrada por pobladores locales y por personas interesadas en el PPQC que viven en otras zonas del país, pero que participan en las instancias de discusión del uso y los espacios de discusión cuando se instalan los CA en el territorio. Este colectivo, al igual que los Neorurales, tiene peso en las discusiones y acceso al apoyo académico y de la prensa si lo necesitan, siendo respetuosos del saber local y popular a la hora de su discurso ambiental.

Las AP siempre son de gran interés para la academia, por lo que tanto el CURE de TyT y la Udelar desarrollan muchos proyectos en la zona, con diversidad de objetivos, desde estudios antropológicos a los clásicos de biodiversidad desarrollados en un AP⁶⁸. Nosotras en parte utilizamos esta preferencia, dado que es más complejo financiar en la zona del arrozal un

⁶⁷Asociación Civil Pindó Azul. Para más: <https://pindoazul.wordpress.com/>. Acceso: 28/09/2020.

⁶⁸ En las Jornadas Q, realizadas en el año 2016, de la cual participé por haber integrado el proyecto con ER con JULANA, además de observadora para este proyecto. Asistieron 46 participantes que estaban vinculadas al PPQC (HORTA, ERMAN, MARQUES, 2016). En el informe se describen los siguientes actores: productores rurales vecinos, organizaciones locales y nacionales (Cooperativa Agraria Quebrada de los Cuervos, Asociación Uruguaya de Guardaparques, Organización Civil Pindó Azul, Grupo de Mujeres Rurales del Uruguay, guías de naturaleza de la Quebrada de los Cuervos, JULANA), varias instituciones académicas, vinculadas a la educación, investigación y trabajos participativos (Facultad de Agronomía, Facultad de Ciencias, facultad de Veterinaria, Universidad del Trabajo del Uruguay, Centros del Ministerio de Educación y Cultura, RENE, CURE, Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio del Uruguay, Museo Nacional de Historia Natural, Centro Espeleológico Uruguayo Mario Isola), instituciones de la gestión pública (Instituto Nacional de Colonización, Intendencia Departamental de TyT, ediles de la Junta Departamental de TyT y SNAP) y también participaron estudiantes de educación terciaria y secundaria. (ERMAN *et al*, 2016).

proyecto de EA. Una de las razones del por qué una de las maestras decidió no participar del proyecto fue por esto, por la sobre intervención y la falta de devolución en el territorio. Esto fue manifestado por esta misma maestra en esas Jornadas Q (HORTA, ERMAN, MARQUES, 2016). Nuevamente, algo que parece un riesgo en este proyecto se visualiza como una oportunidad, ya que, al momento de estar en riesgo, tanto las ER como el territorio, hay muchísima información generada en esta zona del país, y estimulada como “territorios con vocación pedagógica” y proponiendo una pedagogía rural descolonizada (ERMAN, 2017; 2019) y contar con esa información generada por la academia es un respaldo importante para los OSAs.

Por último, y no menor, se colocó como oportunidad en ambos territorios el apoyo de la maestra CAPDER, y por medio de ella del DER, lo cual fue y es un gran sostén para las ER en todo el territorio, una política necesaria y que ojalá se fortaleciera con más recursos humanos y materiales, ya que una sola CAPDER para más de cincuenta ER de TyT no puede nunca cubrir las demandas. Más allá de esto, por lo que se describió en el proyecto RURUBANO la maestra CAPDER fue un pilar para el AS que estaban en una crisis. Logrando desarrollar un nuevo proyecto que redimensionó el aula, así como el rol educativo y social de la ER.

Además se coloca como oportunidad en estas escuelas el rol de la Inspección de primaria, que si bien se mencionó genera mucha presión en las maestras, en estos territorios parecería haber un reconocimiento a su trayectoria, además de que una de las escuelas es un símbolo nacional ya que era la Escuela en que dictó clases el maestro Rubén Lena, compositor de la canción “A don José”, que es un himno en Uruguay, por eso se considera que hay un gran apoyo histórico de toda la educación rural a estas escuelas por la historia de su maestro. A esto se suma el proyecto desarrollado por el hijo del maestro Lena, el Ing. Eduardo Lena, que como se mencionó anteriormente, apoya las ER, pero principalmente las escuelas del AS.

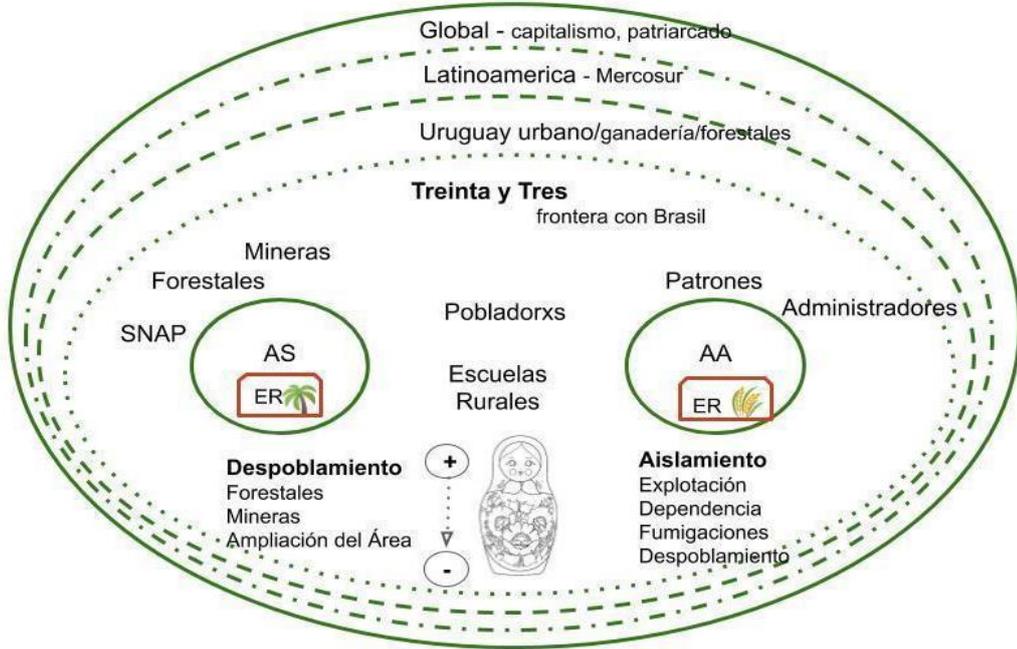
Por el contrario, y en contraste, en las ER del AA, en el periodo en que desarrolló este proyecto lo que se vio claramente al igual que en las demás escuelas, sin discriminación, fue el apoyo CAPDER-DER, y en todos los agrupamientos la aparición de lo que llaman la Ronda Rural, que lleva asistencia médica a la zona, trabajando en las necesidades básicas de salud. La ronda rural llega a las escuelas aprovechando el agrupamiento para maximizar el trabajo, ya que la comunidad se encuentra en esos momentos. Si bien es una oportunidad, porque es aquí es donde se evidencian las necesidades de salud de los pobladores, también hace evidente que la periodicidad no es suficiente, ni alcanza para problemas sanitarios más graves, sino que los pobladores deben ir por sus propios medios a los centros de salud de la ciudad. Pero si lo

pensamos en el marco de los OSAs, es muy interesante que la salud se hable en el marco de un agrupamiento escolar, porque propicia el intercambio y, lo ideal, problematice más allá de lo que digan los médicos, para que se contextualice y de ser posible generen temas de interés en base a esto.

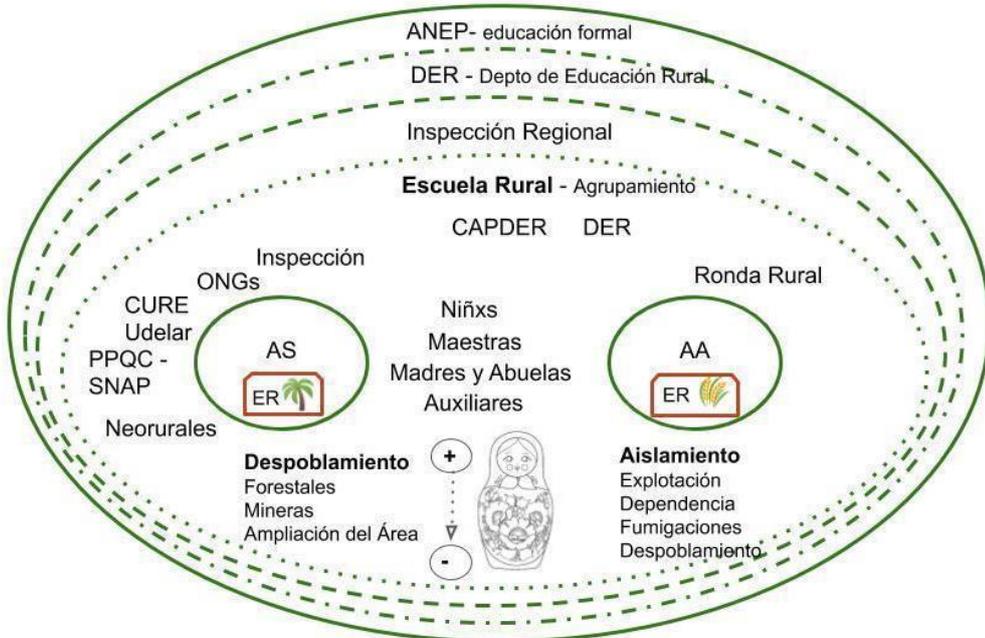
Esta sección debe ser finalizada por lo que para nosotrxs es la fortaleza y mayor oportunidad que tienen las ER para convertirse en OSAs, y esta es la potencia que hay cuando las mujeres se organizan a trabajar juntas. El espacio de encuentro y confianza que se genera en la cocina de una escuela cuando está ocurriendo el agrupamiento no tienen comparación. Aquí las madres, abuelas, auxiliares y maestras conforman un aquelarre de colaboración y organización, así como de cuidados, siendo como dicen los colectivos feministas “las bases materiales que sostienen la vida” (CELIBERTI, 2019) poco visto en la ruralidad uruguaya. Esto es potenciado, y aprendido por los niñxs en estos espacios, ya que en agrupamiento el aula se agranda, se comparte y el recreo es el doble de divertido.

Figura 19: Diagramas donde se representa en forma gráfica los contextos y las personas involucradas en los OSAs en los Agrupamientos de Escuelas Rurales (ER) de las Sierras (AS) y el Arrozal (AA) en el Departamento de Treinta y Tres (Uruguay). En la figura a) se representan las *limitantes*, y en b) las *oportunidades* relación a la implementación de las Observatorios Socio Ambientales (OSAs) en las ER

A: Limitantes



B: Oportunidades



Fuente: Basado y adaptado de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (TBDH). Elaboración propia.

Para finalizar este capítulo, volvemos a la hipótesis que de los OSAs al relacionar la ER con la comunidad y su medio ambiente se concretará sólo si maestras, pobladores, niñxs, la comunidad en general, participan en su construcción considerándolo como algo propio e importante para sus necesidades. Pero además será propia si como dice Santos (2000) se “descoloniza el saber” y se resignifica los propios saberes desde esta perspectiva, entendiendo que existe una necesidad de valorar y redescubrir(se) con y en comunidad. Estos cambios no emergerá - a nuestro entender - desde la educación formal, sino que por el contrario sería el saber popular - en este caso visibilizado desde los OSAs - quien empujará y forzará problematizar el aula y los agrupamientos. En este sentido quisiéramos conectar el diálogo de saberes con las luchas nuevamente acompañadxs por Boaventura y su idea de epistemologías del Sur:

(...) Los sujetos que son rescatados o revelados, o que son llevados a la presencia, a menudo son sujetos colectivos, lo que cambia completamente la cuestión de la autoría del conocimiento y, por lo tanto, la cuestión de la relación entre el sujeto que sabe y el objeto del conocimiento. Nos enfrentamos a procesos de lucha social y política en los que un tipo de conocimiento que a menudo no tiene un sujeto individualizable que se experimenta de manera performativa (SANTOS, 2019, p. 19).

8. CAPÍTULO IV: EDUCACIÓN AMBIENTAL

8.1. Breve reseña histórica de la Educación Ambiental, corrientes y actualidad

La Educación Ambiental (EA) es producto de las reflexiones, por momento funcional y como una medida compensatoria más, de la crisis ambiental en la que estamos inmersos. Las primeras manifestaciones de que era necesaria una Educación específica, pensada desde y para abordar los temas ambientales, surge en la década del 70. Durante la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano realizada en Estocolmo (1972) donde por primera vez las problemáticas ambientales pasan a ser un tema internacional y global. Unos años después, en 1975, en Belgrado (ex Yugoslavia) se celebró el Seminario Internacional de Educación Ambiental, del que se desprendió La Carta de Belgrado (UNESCO, 1975) donde se da un marco general a la EA. Dos años más tarde se celebra en Tbilisi-Georgia (ex URSS, 1977) la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la UNESCO en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). En este encuentro se resalta la importancia de la incorporación de la EA a los planes educativos en todos los niveles y edades (HERNÁNDEZ DÍAZ, 2014a; ZABALA, GARCÍA, 2008).

Para la década del 90, se realiza en Brasil la Cumbre de la Tierra y se produce la Declaración de Río (Río de Janeiro, 1992) donde se genera una amplia reflexión sobre los problemas ambientales y cuáles son los desafíos a trabajar en el Siglo XXI, generando la Agenda o Programa XXI, tomando muchos de los temas abordados en Tbilisi. En esta Agenda se destaca la Educación como generadora del cambio, agregando que la Educación debe reorientarse para el Desarrollo Sostenible (Capítulo 36⁶⁹).

Desde su comienzo hasta la fecha la EA es una disciplina que sigue en constante transformación, que acompaña - y se enfrentan al interior de este debate - desde diversas corrientes de pensamiento, muchas veces contrapuestas de las problemáticas ambientales. Sauvé (2005) describió 15 corrientes de EA, muchas de las cuales persisten hasta hoy, ampliándose si se toman en cuenta las combinaciones que de ellas surgen.

⁶⁹ ONU (1992).

Si pensamos en las EA en América Latina, en un trabajo más reciente Layrargues y Lima (2014) definen tres macro tendencias de EA (Conservacionista, Pragmática y Crítica), donde analiza las bases Política, sus objetivos, cuáles son sus prácticas y en dónde se coloca la mirada en relación a los problemas ambientales. En la Tabla 7 se describen los objetivos, los saberes considerados como prioritarios para tomar las decisiones, cómo se aplican las prácticas y cuáles son las disciplinas que intervienen desde su base teórica para resolver dichos problemas. Esta tabla es una reflexión propia con el fin de entender en qué marco conceptual estamos pensando la EA. Según González-Gaudino y Quintanilla (2010), la EA desarrollada en América Latina y el Caribe está en crecimiento y transformación, pero sigue teniendo una fuerte orientación a la conservación de recursos naturales, siendo poco atendidas las relaciones de producción y consumo. Los autores también manifiestan que es la Educación No Formal la que en la actualidad busca atender y organizar a las comunidades frente a problemas ambientales.

Tabla 7: Esquema de las corrientes y macro tendencias de la Educación Ambiental, tomando en cuenta aspectos históricos, disciplinas involucradas, los principales marcos y cambios conceptuales, y quiénes son los generadores del saber (conocimiento) en dichas corrientes, así como sus objetivos educativos.

	Conservacionista	Pragmática	Crítica
Objetivos	Naturaleza intocada sin presencia humana	Acción, restauración soluciones técnicas, cambios de conducta individual	Transformar la realidad, (utopías)
Saberes, conocimientos	Investigadores, organismos Internacionales	ONG, Políticas Públicas	Local, pobladores Crítica al modelo productivo, político y económico (hegemónico - capitalista)
Prácticas, conductas a ser “modificadas”	Centrada en las leyes, normas, reglamentos como base estructural	Centrado en la acción de las personas, cambios de conducta (RRR) - Sensibilización	Relación sociedad-Naturaleza; definiciones de Naturaleza
Principales disciplinas involucradas	Ecología, Gestión	Activismo, tecnología	Economía sociología, Ecofeminismo Política, filosofía,
Época	90`s	2000	Actualidad

Fuentes: Gaudiano (2001); Gough (2003); Sauvé (2004); Loureiro *et al* (2009); Layrargues & Lima (2014); Hernández Díaz (2014b); Herrero (2013).

Esta síntesis sobre las corrientes de EA servirá como apoyo para encuadrar el material a ser sistematizado y también para la reflexión crítica de la EA que emergerá de la investigación, articulando con las escuelas conjunto y con los ER y las AP. En la siguiente sección presento una introducción sobre la EA que se desarrolla en Uruguay para presentar la EA desde nuestra perspectiva, que pretende problematizar la relación de la sociedad con la Naturaleza, teniendo como utopía la superación de la injusticia ambiental. “Si bien las utopías no destruyen las asimétricas relaciones en la distribución de las ideas y del poder económico, sí permiten atisbar nuevas posibilidades y nuevos cursos de acción”. (RIVAROSA, PERALES, 2006, p. 122). “Nuestra realidad de vida postmoderna, hedonista, vertiginosa y de procesos reciclables, quiebra en el pensamiento la necesidad de mirar el pasado y el presente para poder diseñar futuros posibles como una utopía transformadora”. (RIVAROSA, 2002 *apud* RIVAROSA, GARCIA, MORONI, 2004).

8.2. Educación Ambiental en Uruguay

Como relataba en mi camino personal, fue muy dificultoso encontrar un posgrado en Educación Ambiental. De esta búsqueda en la Universidad me encontré con la Red Temática de Medio Ambiente (RETEMA), la que fue creada en el año 2001 y sus objetivos son fomentar la enseñanza de grado y posgrado, avanzar en las propuestas de investigación y asesoramiento desde la interdisciplina, facilitar la divulgación y difusión de temáticas ambientales. Es un espacio de trabajo multidisciplinario, “donde Investigadores y docentes buscan superar los obstáculos de la formación ultra especializada y la institucionalidad fragmentadora para mejorar el abordaje de la complejidad de la educación ambiental, el análisis de los conflictos ambientales y realizar una extensión universitaria pertinente” (RETEMA, 2013).

Dentro de la Red existe un Grupo de Educación Ambiental, definiendo su tarea de la siguiente manera:

El grupo de trabajo de Educación Ambiental es el fruto de años de experiencias realizadas por docentes de la Universidad de la República en diferentes ámbitos. Se nutre de las diferentes visiones y disciplinas de sus integrantes y tiene como meta la reflexión, generación y divulgación de acciones dentro del ámbito universitario y en relación al medio. Entendemos la Educación Ambiental como un proceso de reconocer valores y manejar conceptos que permitan crear habilidades y aptitudes en la búsqueda y entendimiento de la interdependencia entre el ser humano, su cultura y el medio biofísico. Como universitarios nos sentimos obligados de la visión crítica, reflexiva y comprometida con la realidad, impronta que debe permear en la investigación, la docencia y la extensión universitaria. (RETEMA, 2013, s/p)

Dicho grupo generó una interesante publicación sobre la “Educación Ambiental en la Universidad de la República. Estado y Perspectivas” (BRESCIANO *et al*, 2010) donde analizan la oferta sobre la temática hasta el año 2009. Del trabajo se desprende que, si bien la EA ha crecido y se ha diversificado, lo ha hecho a partir de iniciativas dispersas, predominando las ofertas de formaciones específicas y sobre aspectos biofísicos. Además, resaltan la falta de discusión teórica sobre el tema, marcando la buena influencia de la extensión y aprender haciendo, valorando los componentes éticos y afectivos desarrollados en ellas. El texto finaliza con la necesidad de generar una política institucional expresa, dándole un marco teórico a partir del debate plural, así como también la asignación de recursos para poder llevarlo adelante.

Otro espacio aún más específico y amplio que nuclea a lxs personas que trabajan en EA en Uruguay es la Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sostenible (ReNEA)⁷⁰, creada en el 2005 y convocada por el Ministerios de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República con el “cometido de crear un espacio de encuentro, programación y actuación coordinada de las instituciones que desarrollan actividades de Educación Ambiental en el país.” Actualmente la ReNEA está integrada por más de 62 actores, de los cuales 57 son miembros de la Sociedad Civil (RENEA, 2017), lo que la hace una red plural, actualizada, activa y representativa de las EA en Uruguay.

La Red organiza los Encuentros Nacionales de Educación Ambiental, realizando en el año 2016 el “6º Encuentro Nacional y 1º Ronda Latinoamericana de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable, ReNEA +10” reuniendo más de 600 personas de todo el país, además de contar con participantes de varios países latinoamericanos. Otro de los hitos de la ReNEA es la creación del Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA, 2014), el cual se detallará en la siguiente sección.

Para describir el marco conceptual de la Red y el PLANEA, vale la pena mencionar la declaración final del 3º Encuentro Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable - Hacia una pedagogía de la Educación Ambiental”:

La crisis ambiental es antes que nada una crisis social y ética, provocada por el modelo de desarrollo productivo-tecnológico hegemónico, que se basa en una lógica mercantilista que aliena al ser humano de la naturaleza y desarrolla relaciones sociales asimétricas caracterizadas por una creciente inequidad, que causa conflictividades en

⁷⁰ Red Nacional de Educación Ambiental. Para más: <http://www.reduambiental.edu.uy>. Acceso: 28/09/2020.

el territorio, que promueve conductas y actitudes donde se privilegia la posesión de bienes materiales y el individualismo sobre el bien común (RENEA, 2010).

8.3. Plan Nacional de Educación Ambiental, Uruguay

Como se mencionó en la sección anterior la ReNEA, con todos sus ámbitos de participación, tanto los miembros convocantes y sociedad civil elaboraron en forma conjunta, participativamente, el Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA, 2014). El Plan responde a la necesidad de implementar la disposición de la Ley General de Educación N° 18.437 (artículo 40, literal B, numeral 2) y la Ley General de Protección del Ambiente N° 17.283 (artículo 11), referidas al desarrollo de la EA en nuestro país. Dicho plan propone un marco general para las acciones que las instituciones, tanto de la educación formal como no formal, lleven adelante vinculadas a la EA. El PLANEA define la EA de la siguiente manera:

La EA es una herramienta pedagógica, ética y política orientada a la construcción de valores, conocimientos y actitudes que posibiliten transitar hacia un desarrollo sustentable⁷¹ 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, p. 8).

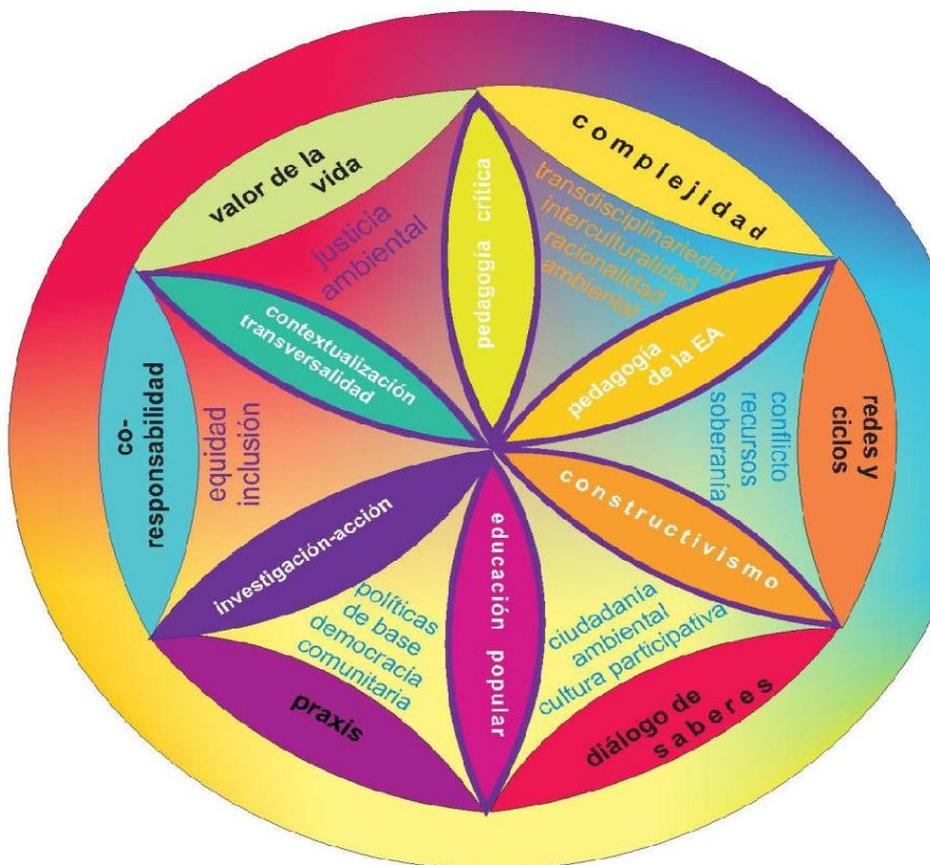
⁷¹ El PLANEA define: “*ambiente* remite a las inter-relaciones en y entre sociedad y ecosistema –comprendiendo procesos físicos, biológicos, socio-culturales, económicos, tecnológicos y políticos- que determinan una realidad concreta en un tiempo y un espacio determinado.” [...] “*desarrollo humano sustentable*, incorporado desde el mismo nombre de RENEA y diferenciado del de desarrollo sostenible, pone el acento en la sustentabilidad integral del buen vivir individual y comunitario en armonía con la naturaleza y no en la sostenibilidad del desarrollo económico, generalmente equiparado a crecimiento económico con prescindencia o relegando las demás necesidades y dimensiones de lo humano. En este marco, la sustentabilidad -económica, ecológica, social, política y cultural- emerge de un complejo entramado de interrelaciones entre los sistemas naturales y sociales.” (PLANEA, 2014, p. 8)

El PLANEA plantea que para que el “desarrollo sea sostenible” las personas deben realizar “cambios de valores, conocimientos y actitudes”, basándose más en una corriente de EA conservacionista, aparece además “justicia social” y se propone 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”. Nuevamente la responsabilidad recae en los ciudadanos - EA Tradicional, conservacionista - y no en las políticas de desarrollo económico del país - EA crítica, transformadora -.

Lo interesante de este Plan es que da un marco conceptual para todos los niveles de la educación, formal y no formal, ordenado y planteando principios (éticos, sociales, políticos, epistemológicos y pedagógicos) y herramientas para desarrollarlos. Presenta en su propuesta un Mandala (Fig 19) que ayuda a ordenar y visualizar los conceptos, para poder llevar adelante una práctica, ya que permite al docente jerarquizar y dimensionar los principios orientadores de la EA, desde los más periféricos, transversal, hasta los centrales.⁷²

⁷² “La figura de un mandala permite representar los ejes orientadores de la EA en una forma flexible, contemplando la heterogeneidad de planos e interconexiones que abarca. La posibilidad de rotar los discos generando múltiples combinaciones permite definir marcos propios para las distintas prácticas de EA según las particularidades de los destinatarios y ámbitos en que se realicen. Conformando un marco general, en la periferia se ubican los principios de orden más relevantes y característicos de la EA.” (PLANEA, 2014, p. 9).

Figura 20: Mandala donde se representa los ejes orientadores del Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA, 2010), generado participativamente en la Red Nacional de Educación Ambiental (ReNEA), Uruguay.



Fuente: Elaboración propia.

8.4. Educación Ambiental desde nuestra perspectiva

Pensar, y desarrollar una propuesta de EA, desde la teoría y la práctica, presupone considerar el contexto y la realidad sobre la cual sus actividades se realizan y desde donde parte, como presentamos en el ítem primero de este capítulo, al describir tanto los aspectos físicos, ambientales y/o ecológicos, así como comentamos algunos problemas y conflictos que se desarrollan en el territorio a partir de la relación de los humanos, entre sí y en ellos. Para esto, se presentó la educación pública en Uruguay y las particularidades de las ER en nuestro país. Luego se desarrolló la EA en Uruguay, enmarcada en el PLANEA, para ahora profundizar en cómo pensamos hoy nuestra perspectiva de EA, y como juegan en ella la relación sociedad-naturaleza.

Esta propuesta de trabajo parte de la idea que el ambiente es la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas (BRAILOVSKY, FOGUELMAN, 2009), por tanto, desde esta perspectiva basamos nuestro concepto de EA. Como se manifestó anteriormente, si bien existen muchas corrientes de EA, enmarcamos este trabajo desde la perspectiva Holística, entendiendo que la realidad es diversa y las personas que entran y se relacionan en esta realidad también lo son, refiriéndose a la totalidad de cada ser, de cada realidad y a la red de relaciones que une los seres entre ellos (SAUVÉ, 2004). Tomando también como fundamento teórico los aportes de la EA Crítica, donde se reafirman la posición política y social de los involucrados, partiendo de sus problemas y conflictos - injusticia ambiental - como oportunidad para dejar en evidencia, visualizar y reflexionar críticamente sobre los temas ambientales desde la Ecología Política (FOLADORI, 2018; LAYRARGUES, PUGGIAN, 2016; LAYRARGUES, LIMA, 2014; LOUREIRO *et al*, 2009).

En este sentido, el rol de la EA sería educar en ciudadanía, promoviendo la participación de las minorías, la autogestión de los propios ciudadanos, y por lo tanto generar la posibilidad de liderar acciones políticas frente a problemas sociales y así incidir en las políticas públicas (SORRENTINO *et al*, 2005). Por lo tanto, coincidiendo con Santos, Gonçalves y Machado, (2015) debemos:

[...] Como educadores, desarrollando una actividad de enseñanza/aprendizaje, buscamos, también en las relaciones que establecemos (vivimos), reflejando cómo las concebimos (proceso de pensamiento y contenido) y cómo nos relacionamos con lo que vivimos. [...] Cómo trabajamos los contenidos ambientales (no como verdades, sino como construcciones sociales), considerando la diversidad de visiones - conflictos epistemológicos. (SANTOS, GONÇALVES, MACHADO, 2015, p. 191)

Guimarães (2004) nos traz características pretendidas em um educador ambiental. De acordo com o autor, levando em consideração a concepção da teoria crítica, o educador ambiental deve ter a capacidade de ler a complexidade do mundo, ter abertura para o novo, para transformar o presente, não reproduzindo o passado, deve participar da organização e da pressão para que o novo surja e deve ter uma formação político-filosófica, além de técnicometodológica. O papel do educador ambiental crítico é de liderança na dinamização de um movimento coletivo sendo “capaz de criar resistência, potencializar brechas e construir, na regeneração, a utopia como o inédito viável da sustentabilidade” (GUIMARÃES, 2004, p. 141).

Sobre la identidad, como dicen las autoras y comparto, me interpela todo el tiempo, siendo una producción multicausal, producto de una historia, dinámica y socialmente producida (HALL, 1997):

O que denominamos “nossas identidades” poderia, provavelmente, ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiência única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26).

Sumado a las características holísticas y políticas en las perspectivas de EA, su rol pedagógico debería estar articulado y potenciado por los procesos de investigación y extensión, ya que, al enseñar, divulgamos y en ese proceso también se genera conocimiento (MEYER, 1991). Actualmente la educación está pasando por un proceso de “Ambientalización”⁷³, donde se busca a diversos niveles, construir un nuevo saber, el saber ambiental, en donde se fundan conocimientos, se proyectan valores y se internalizan saberes (DEL MORAL, ROSSI, 2012). El saber ambiental es un cuestionamiento sobre los conocimientos ecológicos de la sustentabilidad y las bases sociales de la democracia y la justicia; es una construcción y comunicación de saberes que ponen en tela de juicio las estrategias de poder y los efectos de la dominación que se generan a través de la formación de detención, apropiación y transmisión de conocimiento (LEFF, 2002).

8.5. Relación Sociedad-Naturaleza y Educación Ambiental

Uno de los aspectos centrales, que la EA debe considerar y es parte de la línea de investigación de este trabajo, es articular las políticas más globales con lo que sucede en territorios particulares. Por esto la tesis se centra en aspectos vinculares, más allá de los relatos individuales. En este sentido se vuelve vital repensar en el análisis y las conclusiones a las que llegaremos, observar detenidamente la relación sociedad-naturaleza. Esta es la razón, en esta sección, plantear las el preámbulo necesario antes de desembarcar en la fundamentación de cómo y por qué plantear Observatorios Socio Ambientales en las ER de Uruguay.

⁷³ En las propuestas de maestría y doctorado en el PPGEA- FURG la temática “Ambientalización Curricular” es explorada. En Uruguay la redacción del PLANEA (2014) busca llevar la EA a todos los espacios educativos, formales y no formales por medio de la transversalización.

Desde la revolución industrial y el surgimiento del capitalismo como modelo de estructuración socio-económica, la Naturaleza ha sido vista como una fuente de recursos, territorio a ser explotado para uso y beneficio de los humanos. Marx ya en su Crítica al Programa de Gotha (1875), anunciaba que no es el trabajo “la fuente de toda riqueza, sino la Naturaleza”, siendo el trabajo quien le asigna a los recursos naturales un valor de uso, intercambio y plusvalía:

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, 2012, p. 22, traducción propia).

Si el hombre⁷⁴ es quien modifica, hace uso, y por tanto propietario de la Naturaleza, ya no se ve dentro de ellas sino como su propietario. Un propietario que lidera y decide qué, cómo y por qué se le asigna determinado uso a estos “bienes naturales”. Sumado a esto, 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. 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. Esta relación de dominación, nuestras relaciones de poder, se reflejan en la forma en que vemos a otros, siendo en definitiva los hombres (alienados) también un recurso a ser explotado, usados, extrayéndose la mayor plusvalía posible (MARX, 1964).

En este camino de pensar la relación sociedad-naturaleza, una relación de alienación del personas con su entorno, pero también una alienación de las relaciones sociales. Por lo tanto, esta forma de relacionarnos con el entorno es en definitiva la que nos lleva a maltratar(nos) en una espiral creciente autodestructiva, siendo “la verdadera riqueza espiritual del individuo depende enteramente de la riqueza de sus relaciones reales” (MARX, ENGELS, 1974). Por lo tanto, al observar nuestro vínculo con la naturaleza, más allá de los componentes ecológicos, son las relaciones sociales las que deben ser principalmente atendidas:

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 (MARX, 1975, p. 89).

⁷⁴ Se utiliza en esta parte al “hombre”, sin ser inclusivo, para diferencial que en esta discusión el estereotipo es el hombre hegemónico: varón, heterosexual, blanco, eurocéntrico y burgués.

En este contexto, alienado, sin relaciones sociales sanas y cuidadosas de nosotros y mucho menos de la Naturaleza, es inevitable el surgimiento de conflictos, espacios de disputa entre los hombres que se creen dueños del destino y fin de otros hombres, y de los bienes naturales comunes. Entonces, ¿a qué le llamamos hoy “Naturaleza”?, ¿a esa fuente de recursos materiales?, ¿a una 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). En esta visión del mundo, la catástrofe nos dice que ya no hay regreso, que seguramente no lo hay, que solo nos queda enlentecer el desastre. En esta visión de la humanidad, como asesino de la Naturaleza, se pierde la perspectiva que la destrucción también es entre nosotros, lo que se ha destruido 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 ambientales⁷⁵, o lo que llamaremos conflictos socio-ambientales (CA).

Es común que la educación ambiental exprese las preocupaciones más aparentes sobre aspectos como la contaminación o la depredación del medio ambiente; pero, con el instrumental teórico que ha legado Marx es posible ir aún más lejos, identificando las causas y responsables últimos de la crisis ambiental contemporánea. (FOLADORI, 2018, p. 168).

En este sentido, ¿habrá que asumir que esta coevolución Sociedad-Naturaleza implica considerar que los problemas sociales también son parte del desarrollo in-sustentable?, teniendo más que ver con cómo a lo largo de la historia la humanidad se ha 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 tanto los problemas no son sólo problemas que se solucionan con tecnologías y gestión (EA conservadora, tradicional), sino que también son problemas sociales que deben ser igualmente estudiados e incluidos en los “modelos” ecológicos que intentan conservar los recursos naturales y sus implicancias desde la Ecología Política (EA Crítica).

Además de pensar las relaciones sociales como un factor primordial a la hora de repensar los problemas ambientales, también debemos prestar atención en los “espacios o territorios” en que se enmarcan dichos problemas. Hoy en día en América Latina, Uruguay no escapa a esto,

⁷⁵“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, FOLADORI, TAKS, 2005, p. 11).

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, como es llamada la “maldición de los recursos naturales” o “paradoja de la abundancia” (AUTY, 1993).⁷⁶

En este contexto socio-económico se da una clara relación de dominancia entre países, dominados por el mercado, que han denominado a los países como subdesarrollados, en vías de, o desarrollados. En esta lógica, el poder económico marca las directrices, quienes tienen poder económico de compra, tendrán también la dominación en varios ámbitos el poder. En estas relaciones la clase dominante, por tener poder material, como consecuencia, tiene dominancia espiritual e intelectual sobre los otros:

Las ideas de la clase dominante son siempre las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone, con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, a su debido tiempo, a medio plazo, las ideas de aquellos que, carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. (MARX, ENGELS, 1974, p. 93).

Esta relación de dominación se hace aún más acentuada si miramos la ciudad y el campo, siendo siempre la ciudad el espacio en que se organiza la política, se concentra la población y el capital de un país, así como los placeres y necesidades. Por el contrario, el campo, es un lugar aislado, desconectado y desinformado, por tanto, subordinado y vulnerable a las decisiones tomadas en las ciudades (LEFEBVRE, 2013).

En este contexto, hegemónico, capitalista, donde las relaciones humanas consumistas están degradando la naturaleza – y dentro de ella la humanidad, principalmente los/as trabajadores/as e injusticiados ambientales – al convertirla en solo una fuente de recursos, de “servicios ecosistémicos” y, por lo tanto, fuente de ganancias. Por lo tanto, es necesario colocar en el centro de la discusión la actual crisis del capitalismo también a la Naturaleza, medio ambiental o los ecosistemas, como parte de la propia crisis del sistema⁷⁷. Donde las relaciones

⁷⁶ “Maldición de los recursos naturales” fue utilizado por primera vez por el economista británico Richard Auty (1993).

⁷⁷ En este sentido las ciencias sociales tienen que considerar en sus reflexiones críticas el sistema de explotación humana y de la naturaleza. Teniendo en cuenta los modos de producción hegemónicos vigentes, los modos de producir alimentos, viendo más allá de esta sociedad de consumismo sin fin. (MACHADO, 2015; 2017).

ecológicas, con fuertes contradicciones entre lo público y lo privado, las clases sociales, la conservación y la transformación, el desarrollo o la sustentabilidad. Por esto pensamos en las “crisis” (conflictos o problemas ambientales) como “analizadoras del mundo actual” (LEFEBVRE, 2009). En este sentido, las ER como los Observatorios de esta crisis actual, podrían contribuir a problematizar y transformar lo que se considera intransformable.

9. CAPÍTULO V: LOS OSAS, UNA UTOPIÍA

9.1. Observatorios Socio-Ambientales

Los Observatorios y en particular los Observatorios Socio-Ambientales (OSAs) tienen como 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, o lugar donde se dan dichos encuentros, y reflexión de los temas ambientales o la Naturaleza, los conflictos o problemas ambientales, vinculando en ellos la relación Sociedad-Naturaleza. Sean los OSAs virtuales o presenciales, pueden jugar un papel importante a la hora del desarrollo de las acciones del observatorio en vistas de sus objetivos⁷⁸. Por lo tanto, entender el funcionamiento de los OSAs, donde se desarrolló, qué fines tiene y su experiencia de trabajo, contribuyen a esta investigación.

En la región se encuentran OSAs abocados a una temática específica: cultivo de Soja, proyectos mineros, recursos acuáticos, o atendiendo temáticas que afectan a una región. En Uruguay también existen OSAs con temáticas particulares, surgidos a partir de colectivos sociales (ej: Observatorio Minero del Uruguay⁷⁹) o institucionales (ej: Observatorio Ambiental Nacional⁸⁰). En la zona Este del país, con apoyo del Observatorio del Extremo Sur del Brasil está emergiendo un Observatorio a partir del colectivo, grupos sociales de la zona, e investigadores de la Universidad de la República (Udelar) - CURE-Rocha.

Los OSAs han venido siendo utilizados como un espacio de monitoreo, sistematización y producción de información sobre los CA o socio-ambientales, con el objetivo - en su mayoría - de incidir en las políticas públicas y privadas sobre los temas que les atañen. Los OSAs tienen un importante sustento a dos niveles, por un lado el territorio en el que se enmarcan y por otro lado una dimensión temporal, con marcado rol en el monitoreo y seguimiento de los CA. Para definir un OSA es importante definir qué consideramos CA, basándonos en los siguientes autores:

⁷⁸ 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, 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 TCC, disertaciones y tesis de 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.

⁷⁹ Observatorio Minero del Uruguay. Para más: <http://www.observatorio-minero-del-uruguay.com/> . Acceso: 29/09/2020.

⁸⁰ Observatorio Ambiental Nacional. Para más: <https://www.dinama.gub.uy/oan/>. Acceso: 29/09/2020.

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.” (ACSELRAD, 2004, p. 26).

Conflictos ambientales 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. (ZHOURI, LASCHEFSKI, 2010, p. 17)

Los conflictos ambientales representan focos de disputa de carácter político que generan tensiones en las formas de apropiación, producción, distribución y gestión de los recursos naturales en cada comunidad o región. Ponen en cuestión las relaciones de poder que facilitan el acceso a esos recursos, que implican la toma de decisiones sobre su utilización por parte de algunos actores y la exclusión de su disponibilidad para otros actores. Se trata de situaciones de tensión, oposición y/o disputa en la que no sólo están en juego los impactos ambientales. En muchas ocasiones, la dinámica y evolución del proceso contencioso lleva a poner en evidencia dimensiones económicas, sociales y culturales desatendidas. Cuando estas disputas están espacialmente localizadas se trata de conflictos territoriales en los que se expresan contradicciones entre el espacio económico y el espacio vital. (MERLINSKY, 2013, p. 40).

Por tanto, los CA manifiestan una ruptura de la hegemonía de pensamiento en relación a la “lucha por el monopolio de la representación legítima del mundo social (BOURDIEU, 2001), bloqueando un concepto de verdad que venía siendo impuesto. En este sentido, como describe Machado y Moraes (2016), un CA manifiesta la expresión social de mi presente, además de mi relación con los otros y de este con la Naturaleza, visto el conflicto como un proceso y de relaciones entre personas y su entorno.

En base a todo esto, y contrastando con las demás definiciones de EA, este trabajo como mencionamos se enmarca en la perspectiva de la EA Crítica, transformadora, para así no ser cooptada por las perspectivas de la EA Tradicional, con una visión más conservacionista, que a nuestro entender busca concientizar y proteger el medio ambiente como si los problemas y conflictos no fuesen indicadores de que unos se están beneficiando y otros están siendo perjudicados, donde los problemas y conflictos indican una relación desigual. En este sentido, en la línea de pensamiento de Ascelrad (2004) entendiendo a los CA como una desencuentro entre intereses, basados en un territorio, que brinda una oportunidad frente a la lucha por la mejora de las condiciones de vida de las personas implicadas en el conflicto, y son los más vulnerables a los poderes empresariales y políticos que se ponen en juego durante la disputa.

En este sentido, coincidimos con el concepto de Boaventura de Sousa Santos (1996) y su pedagogía de los conflictos, donde estos deben ser el centro de las experiencias pedagógicas emancipadoras:

El conflicto sirve, 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. (SANTOS, 1996, p. 35)

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, en conjunto con las comunidades y/o las AP.

9.2. OSAs y Escuelas Rurales en Uruguay

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 del maestro/a rural y su entorno, su medio rural. Ejemplos de esto es el maestro Julio Castro⁸¹, quien denominaba a la ER como “la casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo”, y del maestro Miguel Soler manifestaba que la ER “ayuda a vivir mejor”, proporcionándole 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, 2014a). El maestro Cono Perdigon de Sarandí Grande (Florida) dice 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).

En Argentina existen dos trabajos de EA realizados con ER en AP, uno realizado en las AP de la Provincia de Buenos Aires⁸², 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 los

⁸¹ 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 DDHH, sus restos fueron hallados en el Batallón 14 (Toledo) en el año 2011.

⁸² 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).

proyectos educativos institucionales en estrecha relación con los ambientes cercanos”. 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 y ROSSI, 2012, p. 80). La otra experiencia es más específica y puntual, realizada en una escuela rural 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” (p. 5). Si bien el proyecto abarcó niños, maestros, alumnos y pobladores, explicitan que son los niños quienes son más receptivos a los cambios. En este trabajo la creación del AP en 1973 generó conflictos con la comunidad indígena⁸³, ya que se les limitó la posibilidad de pastorear su ganado y de recolectar madera y caña en el área, generando como alternativa económica el ecoturismo (MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, 2014).

En Uruguay existe el antecedente de OSAs en ER, en el marco de la Udelar titulado “Observatorios socio-ambientales: una herramienta de educación ambiental en escuelas rurales”⁸⁴. En este proyecto se trabajó con 4 escuelas rurales ubicadas en la cercanía de un vertedero municipal. A lo largo de todo el año se reconstruyó con los niños y maestras, la historia del basurero, su utilización, su crecimiento, creando en conjunto con los niños y maestras indicadores para poder ser críticos sobre el manejo y en qué medida los estaba impactando el rápido crecimiento del vertedero. En este proyecto, define a los OSAs 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?. (CASTELLANO *et al*, 2013, p. 49).

⁸³ Los niños que asistían a la ER n° 155 del paraje Pil Pil (Parque Nacional Lanin) pertenecían a una comunidad ancestral Mapuche Curruhuinca.

⁸⁴El 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. (CASTELLANO *et al*, 2013)

Cabe aclarar que los vecinos y las escuelas cercanas al vertedero ya se habían movilizado el año anterior reclamando para que el municipio actuará en el manejo del vertedero⁸⁵, desde ese movimiento social, que podríamos pensar fue la manifestación de un CA, y a partir de este nace el proyecto CSEAM-Udelar.

En los últimos años un factor crucial en Uruguay en relación a Políticas Públicas que ha impactado directa y positivamente en las ER, es la implementación del Plan Ceibal⁸⁶, que le brinda a cada niño/a que asiste a la escuela pública una notebook para su uso personal. Este Plan ha generado en muchas escuelas la llegada de la electricidad, 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 (MARTINEZ, DÍAZ, ALONSO, 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 la red, muchos materiales didácticos (juegos, cómics, 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 podrá contribuir positivamente a la creación de OSAs en las ER, democratizando el acceso a la información, así como la difundir y divulgar sus actividades. Como mencionamos, dadas las características productivas del país y el despoblamiento del medio rural, este es un espacio de multiplicidad de intereses y por ende

⁸⁵Noticias 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”. (DIARIO TIEMPO, 2010, s/p). [...] 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”. (IRIS EL MIER, 2010, s/p).

⁸⁶En 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. Disponible en: <http://www.ceibal.edu.uy/>. Acceso: 29/09/2020.

generador de potenciales CA, ya sea por la expansión de los monocultivos, los proyectos mineros, el uso de pesticidas, entre otros, que afectan a los trabajadores rurales y no a los dueños de las producciones.

Es habitual que las empresas generen sus propias estrategias para “silenciar” la aparición de CA, generando sus propios planes de “educación ambiental” en las ER, ya que es ahí donde están los hijos/as de los/las trabajadores/as afectados/as⁸⁷. Esto se enmarca en un marketing o responsabilidad empresarial, que pretende generar una buena imagen, para así disminuir y aplacar las consecuencias de sus propias acciones y que emerjan nuevos CA. Aquí es donde se visualiza el impacto desigual de los proyectos en relación con el uso y vínculo con el medio ambiente, uso de la tierra, por esto pensamos que la academia junto con los propios actores involucrados e impactado, deben ser partícipes y producir en conjunto una Educación Ambiental Crítica, transformadora, atentos a las amenazas que se presentan en la comunidad, vulnerables, generando Injusticias Ambientales⁸⁸, desarrollada por Acselrad *et al* (2009), Loureiro (2004), Loureiro y Layrargues (2013), Layrargues y Lima (2014).

El surgimiento del SNAP, también ha generado tensiones entre las decisiones y planes de conservación, a la hora de gestionar y “proteger” un territorio. A partir de la definición de EA que maneja el propio SNAP se puede percibir el tipo de EA a la que se apunta, y por tanto a visión política de dicha educación:

Impulsamos una Política Nacional de Educación Ambiental, desde una concepción de la educación ambiental formando y capacitando a los individuos para elegir modos de vida y de comportamiento compatibles con la conservación de su entorno como lugar de producción y de disfrute. La educación ambiental implica siempre un proceso de aprendizaje que intenta facilitar la comprensión del mundo que nos rodea y que tiene como finalidad lograr que cada persona se sienta responsable de él. Los objetivos centrales de la educación ambiental son, entre otros, incorporar valores, revisar críticamente actitudes, comportamientos y especialmente corregir y adoptar nuevos con relación al manejo de los recursos. Se trata entonces de un compromiso ético con la vida en el medio de un modelo de desarrollo sostenible. (SNAP, 2017, s/d).

⁸⁷ Un ejemplo claro de esto en Uruguay es la empresa Forestal Oriental – UPM – donde presenta en su web sus proyectos educativos para el medio rural. Disponible en: <https://www.upm.uy/fundacion/proyectos/>. Acceso en: 26/10/2020.

⁸⁸ Entendiendo la Injusticia Ambiental como “fenómeno de imposición desproporcionada de los riesgos ambientales en las poblaciones menos dotadas de recursos económicos, políticos e información” (ACSELRAD *et al.*, 2009, 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” (ACSELRAD *et al.*, 2009, p. 41). Traducción propia de Acselrad *et al* (2009).

Deteniéndonos en la definición de EA brindada por el SNAP, queda de manifiesto que la responsabilidad del cuidado y mantenimiento de un buen ambiente natural recae en las personas, los ciudadanos, no en las políticas de desarrollo que el propio estado lleva adelante. A su vez, el SNAP ha diseñado materiales de apoyo didáctico específicos para las maestras/os sobre la temática, con un perfil similar al que presenta su definición de EA (CALIXTO y MODERNELL, 2013). En este sentido, la identificación de las ER próximas a AP es una de las hipótesis de trabajo, ya que las mismas, debido a su cercanía a un “modelo de conservación” deben vincular sus actividades diarias con el medio ambiente-rural que la rodea, así como su cuidado, etc. Durante el Siglo XX, las políticas y la superficie territorial que representan las AP se ha expandido, siendo actualmente más del 12% territorio mundial: Uruguay=1,4%; Argentina= 1,3%; Brasil= 9% (ELBERS, 2011). Cuando un país decide una forma de conservar, también explicita un modelo de desarrollo, estableciendo en un territorio, una concepción de ambiente y naturaleza ahí donde no existían, apareciendo nuevas representaciones y niveles de control sobre el territorio, así como sus delimitaciones territoriales, como los son las AP (SANTOS, 2011).

En base a esto vemos que en un territorio para las personas que lo habitan, se imponen y conviven por lo menos tres definiciones de uso de la tierra, el de los dueños - particulares o privados (forestales, mineras, ganaderas, agrícolas, etc.) -, la del Estado por medio del SNAP⁸⁹, y la de los propios habitantes, generando contradicciones conceptuales y percepciones diferentes sobre lo que llaman Naturaleza (GUDYNAS, 2004). Particularmente en América Latina, muchos países vienen siendo gobernados en la última década - si bien hay particularidades - por gobiernos progresistas, no ha dado señales de implementar políticas económicas diferentes a las que se venían implementando por los gobiernos de derecha, profundizando y priorizando el poder de consumo ante el tipo de desarrollo económico a partir de los recursos naturales. En este sentido, y con estas políticas, la Naturaleza continúa siendo un recurso que debe ser explotado por el bien del consumo (GUDYNAS, 2011; 2015).

Las ER son afectadas por las fumigaciones, si bien se consiguió modificar la legislación que regula la distancia de las fumigaciones a los centros educativos⁹⁰, sigue habiendo denuncias

⁸⁹Ley 17.234 (URUGUAY, 2000) declara de interés general la creación de un Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP), con el “objetivo de armonizar los criterios de planificación y manejo de las áreas a proteger, bajo categorías determinadas, con una regulación única que fije las pautas de ordenamiento” (s/p).

⁹⁰ La resolución del MGAP dice: “Modifícase los numerales 1º y 2º de la Resolución de esta Secretaría de Estado de fecha 17 de noviembre de 2008, los que quedarán redactados de la siguiente forma: 1º) Prohíben las aplicaciones aéreas de productos fitosanitarios en todo tipo de cultivo, a una distancia inferior a 500 metros del límite del predio de centros educativos. 2º) Prohíbese las aplicaciones terrestres mecanizadas de productos fitosanitarios en todo tipo de cultivo a una distancia inferior a 300 metros del límite del predio de centros

y procesos por este tema. Las maestras rurales han sido protagonistas a la hora de denunciar fumigaciones, de reclamar por la salud de ellas y los niños que asisten a la escuela (CHIAPPE, 2019).

El Uruguay, no escapa a la realidad política y socio-económica que está viviendo Latinoamérica, donde su economía está basada en la venta de productos primarios, en la extracción de recursos Naturales, lo que ha generado gran conflictividad en el territorio y por ende disputas de intereses por los recursos (GUDYNAS, 2015; MERLINSKY, 2013, SANTOS *et al*, 2013). 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).

Implica el derecho a un ambiente seguro, sano y productivo para todos, donde el medio ambiente es considerado en su totalidad, incluyendo sus dimensiones ecológicas, físicas, construidas, sociales, políticas, estéticas y económicas. Se refiere así a las condiciones en que tal derecho puede ser libremente ejercido, preservando, respetando y realizando plenamente las identidades individuales y de grupo, la dignidad y la autonomía de las comunidades (ACSELARD, 2004, p. 16).

Además se hace necesario contemplar aquí las múltiples ruralidades (PIÑEIRO y CARDEILLAC, 2014), donde se explicitan diferentes y diversas realidades, así como de definiciones de Naturaleza aparentemente contrapuestas, antagónicas. En este marco, los habitantes deberían construir otras realidades, donde sus voces sean oídas y tengan influencia en las Políticas Públicas que los afectarán. O por el contrario, producir políticas que los beneficien, nacidas desde y para las comunidades más vulnerables. En esto, los OSAs podrían ser ese espacio de co-construcción, ya que serían pensados por y para ellxs, en su contexto, en base a su realidad. Coincidiendo con lo que Svampa (2012) llama el giro ecoterritorial:

Según da cuenta de la construcción de marcos comunes de la acción colectiva, que funcionan como estructuras de significación y esquemas de interpretación contestatarios o alternativos. Dichos marcos tienden a desarrollar una importante capacidad movilizadora, a instalar nuevos temas, lenguajes y consignas, al tiempo que orientan la dinámica interactiva hacia la producción de una subjetividad colectiva común. (SVAMPA, 2012, p. 25)

educativos. Facúltase a la Dirección General de Servicios Agrícolas a disponer, previa evaluación técnica la modificación de la distancia indicada en casos específicos de aplicaciones terrestres mecanizadas.”. Fuente: <https://www.gub.uy/ministerio-ganaderia-agricultura-pesca/institucional/normativa/resolucion-188011-distancias-aplicaciones-cercanias-centros-educativos>. Acceso en: 26/10/2020.

Por tanto, considerar el contexto de las ER en el territorio del campo/rural y las acciones de los OSAs y CA ya existentes, este trabajo aporta una nueva propuesta para Uruguay, analizando las posibilidades, poniendo el valor las oportunidades y asumiendo las limitantes, en el sentido de verificar la pertinencia de que las ER se transformen en un espacios propicios para la construcción de OSAs que acompañen y mapean los CA (activos y latentes) en la zona de influencia de la escuela. El pensar los OSAs en las ER, 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 socio-ambientales y la manifestación de CA latentes y activos en las ER del Uruguay por medio de los OSAs. En este marco Svampa (2012) nos lleva a reflexionar:

Es necesario reconocer también que el actual proceso de construcción de territorialidad se realiza en un espacio complejo, en el cual se entrecruzan lógicas de acción y racionalidades portadoras de valoraciones diferentes. De modo esquemático, puede afirmarse que existen diferentes lógicas de territorialidad, según nos refiramos a los grandes actores económicos (corporaciones, élites económicas), a los Estados (en sus diversos niveles), o a los diferentes actores sociales organizados y/o intervinientes en el conflicto. Mientras que las lógicas territoriales de las corporaciones y las elites económicas se enmarcan en un paradigma economicista, que señala la importancia de transformar aquellos espacios donde se encuentran los recursos naturales considerados estratégicos en territorios eficientes y productivos; la lógica estatal, en sus diversos niveles, suele insertarse en un espacio de geometría variable. (SVAMPA, 2012, p. 26)

Coincidiendo con David Harvey (HARVEY, 1992, p.201 *apud* ACSELRAD, 2004) donde aclara que “todo proyecto social es al mismo tiempo un proyecto ecológico y todo proyecto social, un proyecto ecológico” . Pensamos que los OSAs en ER deberían tender a consolidar y legitimar las representaciones sociales de naturaleza de las comunidades, su modo de apropiación material por medio de su distribución y tipo de uso de los recursos, así como la apropiación simbólica de cada territorio.

Um contexto de conflito; por um lado a oferta, a natureza para utilização, e por outro, a censura por sua utilização. Um espaço relacional mediado pela alteridade, que vai definindo o eu e o outro, o nós e a natureza, na construção e reconstrução das RS - relaciones sociales - de natureza e de humanidade. Espaço de delineamento tanto das identidades individuais quanto grupais, de onde emergem as diferenças” (ALVES, GOMES, SOUZA SANTOS, 2005, p. 48).

En este último capítulo reflexionando y basados en que la EA, crítica y transformadora, es una herramienta para la co-construcción de OSAs en las ER del Uruguay si parten de las necesidades, problemas y/o CA de las comunidades. Para esto, los OSAs deberían ser manejados participativamente, siendo una herramienta a co-constituir y por tanto presenta *limitaciones y oportunidades*, activando en ellos un proceso fermental de EA para la Justicia Ambiental.

9.3. Modelos para armar: red de OSAs en las ER, autoproclamados y autodefinidos

Repensando la oportunidad que generó este estudio de campo, y utilizarlo para pensar algunas generalidades sin dejar de contextualizar cada territorio, es que nos permitimos plantear algunas preguntas que podrían ser útiles en el caso que las ER y/o sus agrupamientos decidan pensarse como OSAs.

Partiendo de la hipótesis de que existen *limitaciones y oportunidades* en todas las ER, sea cual sea el territorio, planteamos para cada una de estas categorías de análisis algunas generalidades que estarían sucediendo en las ER de Uruguay. Estas características están pensadas para poder visualizarlas o discutir en cada contexto por los OSAs, en el entendido que estas reflexiones podrían ser el paño de fondo, el punto de partida, de todo lo demás.

9.3.1. Limitaciones que podrían enfrentar los OSAs en ER:

- *despoblamiento rural*: dinámico y coyuntural dado que una escuela que tiene 1 niño al otro año puede tener 5 u 8 por la llegada de algunas familias, sin personas que construyan los OSAs no hay observatorio posible, esto se agrava si se suma el aislamiento.
- *dependencia de la ER con el territorio*: esta dependencia es institucional o empresarial y por defecto económica, por esto es un factor importante a considerar.
- *justificación del trabajo ante la inspección de primaria y/o ante la comunidad*: visualizar a quién se justifica el trabajo de la escuela se hace fundamental, dado que si predomina la primera ante la segunda se desvaloriza el espacio educativo.
- *relación/dependencia laboral de los pobladores*: las relaciones de dependencia de los padres, además de la zafra o la pérdida de trabajo por el desplazamiento de los sistemas productivos en la zona.
- *rotación de las maestras en la ER y su vínculo familiar con la zona*: dependiendo si la maestra es efectiva o no, si vive cerca o lejos de la escuela, así como si tienen familiares o no en la zona, habilita o cierra las articulaciones con la comunidad.

- *formación docente de maestras y maestros:* mientras la formación de lxs maestrxs se resalte destaque y jerarquice en la comunidad educativa ,y en la sociedad, esta seguirá devaluando su calidad y su sol social.
- *invisibilización del rol de las mujeres en el territorio:* visibilizar su rol, su intercambio entre ellas, con la escuela, maestras y auxiliar se vuelve fundamental.
- *tenencia de la tierra en el territorio:* los niñxs de la escuela generalmente son hijos de asalariados rurales, que pueden ser migrantes de otros departamentos o de la frontera, esto va a depender de quién sea el patrón y quiénes serán sus empleados. Aquí hace falta analizar el cumplimiento, o los criterios del ordenamiento territorial, si están en concordancia con la cultura de producción de la zona.
- *grado de aislamiento o cercanía a centros poblados:* esto determinaría la capacidad de asociación, agremiación, acceso a la cultura, a centros de salud de lxs pobladores.
- *escasos proyectos interinstitucionales a largo plazo en las ER ,* esto dependerá de cada escuela pero es frecuente que los proyectos se piensen más como intervenciones que como procesos sostenido y que acompañen los tiempos de la comunidad.
- *falta de un plan curricular pensado por y para las ER,* agregando que además se debería contar con programas específicos pensados con y para comunidades de frontera ya que tienen una realidad totalmente diferente al resto del país.

9.3.2. Oportunidades que tienen las ERs en el caso de ser OSAs:

- *reconocimiento social* de las ERs como un *espacio sociocultural en el territorio:* la escuela es además de un espacio educativo un centro cultural, donde se dan cumpleaños, junta de vecinos, audiencias públicas; es el lugar que recibe otras escuelas urbanas y rurales, y son las fuentes vivas de la memoria del territorio.
- *políticas que mantienen a las ER abiertas a pesar de tener baja matrícula:* esta posición política del DER y CEIP es fundamental, apostando al sistema de agrupamiento antes que el nucleamiento de las ER.
- *apoyo y estímulo del sistema de agrupamientos por lxs CAPDER y el DER* como una herramienta política que vence al aislamiento y mejora la calidad de enseñanza.
- *acceso a la luz e internet* en la mayoría de las ER: esto posibilita el acceso a la información, -redes sociales, así como la generación de sus propios contenidos; acompañado esto por el acceso a las computadoras del plan ceibal, que permiten el uso del portal GURÍ y a todos los recursos de CEIBAL tanto a padres, maestras y niñxs.

- las *maestras y auxiliares efectivas* como agentes de cuidado y protección de los territorios y sus comunidades, dándoles el protagonismo e importancia que tiene su rol como agentes de cuidado de sus territorios.
- *instituciones que apoyan y respaldan las actividades de las ER y los agrupamientos*: aquí resaltando el rol protector - y no extractivista - de la Udelar en el territorio y podríamos decir de las demás instituciones que trabajan junto a las escuelas.
- *capacidad de organización y gestión de las maestras y las auxiliares*, ya que están acostumbradas a trabajar en colectivo para organizar los agrupamientos, así como a superar dificultades e imprevistos. La ER, como espacio comunitario también aprende y lo incorpora.
- *conflictos ambientales*: las comunidades se manifiestan y expresan sus disputas, tensiones por el uso del territorio. Cada CA ha dejado sus heridas, de las que cada comunidad aprende, para incorporarse a sus luchas.
- *distribución de las ER en todo el territorio uruguayo y su cercanía*, esto es una política pública poco aprovechada en Uruguay, y si a esto le sumamos las UTUs agrarias y bachilleratos en el interior del país sería una red con mucha potencia en la educación pública en el interior del país. Cabe aclarar que se deberían tener en cuenta, más allá de la cercanía, las dificultades de encuentro que genera la mala caminería rural y la poca locomoción.
- *la educación pública uruguaya* y su sistema de gobierno, con todos sus defectos, es sin dudas un sistema para mejorar, cuidar y proteger de la pérdida de calidad, impulsando que sea un espacio con muchas oportunidades más de hacer y crear.
- *Uruguay cuenta con un Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA)*, un plan realizado en forma participativa y con una fuerte impronta de los saberes populares lo hace una herramienta fundamental en territorio. Si bien es un Plan, no está legislado y menos reglamentado está vinculado a las leyes importantes, la de educación y la de protección del medio ambiente.
- tener una Red Nacional de Educación Ambiental (ReNEA), con su diversidad de integrantes y conformada con ámbitos de participación, es un espacio de discusión y de apoyo a todas las actividades de EA en el país.

Estos listados pretenden ser abiertos, son una guía breve y perfectible de las posibles *limitaciones y oportunidades* que podrían emerger en cada territorio, apelando a la escucha atenta y consciente de que esta realidad es dinámica en esta modernidad líquida (BAUMAN, 2004). Por lo tanto es importantísimo pensarlas en base a la complejidad, cuestionando nuestras

verdades sobre qué es la naturaleza, caminando la frontera entre definiciones, siendo como dice Morin (1997) “caminantes de fronteras”. Sumado a una mirada sistémica, y en el marco de su autonomía en que las comunidades se piensan a sí mismas, como lo indica Rita Segato (2012) cuando habla de la autonomía de los pueblos:

Para defender a autonomia será preciso abandonar os argumentos relativistas e do direito à diferença e substituí-los por um argumento que se apoie no que sugeri definir como pluralismo histórico. Os sujeitos coletivos dessa pluralidade de histórias são os povos, com autonomia deliberativa para realizar seu processo histórico, ainda que em contato, como sempre foi, com a experiência as soluções e os processos de outros povos. [...] O que identifica este sujeito coletivo, esse povo, não é um patrimônio cultural estável, de conteúdos fixos, mas a autopercepção por parte de seus membros de compartilhar uma história comum, que vem de um passado e se dirige a um futuro, ainda que através de situações de dissenso interno e conflituosidade. Afinal o que é um povo? Um povo é o projeto de ser uma história. (SEGATO, 2012, p. 7-112).

Por esto proponemos que las comunidades se realicen varias preguntas para situarse y conocerse como colectivos que quieren y deben aprender juntas para no ser injusticiadxs. En este sentido, coincidiendo con Grimson (2011, p. 175), esto dependerá “si hay o no interacción entre pares y que esta interacción puede ser viable [...] siempre debería implicar que las partes no se ignoren entre sí, la clave radicaría en cómo comprender las formas específicas en que interactúan”. En este sentido, para enfrentar la injusticia ambiental que tendrán como foco los OSAs pensamos a partir de Grimson (2011) que las *configuraciones culturales* - a diferencia de la cultura - debe partir de cinco aspectos fundamentales antes que se identifique una sociedad, asumiendo su “heterogeneidad, la conflictividad, la desigualdad, la historicidad, y el poder” (p. 187).

En base a esto y lo explorado en el Capítulo II, proponemos que en el caso de que una ER o Agrupamiento donde se planteen constituirse como OSAs, sugerimos que las personas que se identifican⁹¹ como colectivos trabajen al menos las siguientes preguntas:

Sobre las *Personas*:

- ¿la maestra es efectiva?, ¿vive o viaja a la escuela desde la ciudad?, ¿cuál es su vínculo familiar y laboral con el la zona?
- ¿quién es la auxiliar?, ¿es efectiva o está por comisión fomento?, ¿es madre, vecina?

⁹¹ Definimos según Grimson (2011, p. 185) la “*identificación* para aludir específicamente al sentimiento de pertenencia que las personas tienen respecto de un colectivo, y a los agrupamientos en función de intereses comunes, siempre cristalizados en una categoría disponible. [...] ligados a los atributos sociales y a las relaciones entre personas”.

- ¿cómo se vinculan, maestra y auxiliar, es el vínculo de las madres con la escuela y entre ellas?
- más allá de enviar sus hijxs, ¿cuál es el vínculo de los trabajadorxs/vecinxs con la escuela?
- ¿asisten a demanda de la ER y/o se generan actividades de la comunidad en ellas?
- ¿que otras personas se vinculan con la escuela, en forma frecuente y sostenida?, ¿qué personas asisten esporádicamente o en intervenciones puntuales?
- ¿esas personas están vinculadas a otras instituciones, formales o no formales?

Sobre los *Contextos*:

- ¿la ER está en riesgo de cierre por baja matrícula?, ¿hay posibilidades de nuevos ingresos a la escuela?
- ¿cuál es la dependencia económica o material de la escuela con el territorio, y los sistemas productivos de la zona?
- ¿cuáles son las instituciones que se vinculan con la escuela?, ¿estos vínculos potencian o limitarían la creación de los OSAs?
- ¿qué actividades realiza la ER con la comunidad o con otras instituciones?
- ¿cuáles son las características de los tenedores de tierra en la zona?, ¿qué producen?, ¿cuál es su origen, y el destino de su producción?

Sobre su *tiempo*

- ¿en qué etapa vital está la maestra, la auxiliar, los niñxs y las familias que habitan la zona?
- ¿cuál es la historia de la escuela en el territorio?
- ¿cuál es el tiempo productivo que marca el territorio e influencia la dinámica de la ER?
- ¿cuál es el gobierno de turno?, ¿gobierno municipal?, ¿cuáles son las políticas públicas que rigen a las escuelas?
- ¿en qué contexto mundial están viviendo?

Sobre los *Procesos*:

- ¿cuáles son los vínculos o lazos que se han sostenido en el tiempo con la escuela?
- ¿cuáles son los vínculos que sería necesario reforzar para consolidar un OSA?
- ¿cuál sería la demanda que origina llevar adelante un OSA en la escuela/agrupamiento?

- ¿qué proceso de trabajo ha llevado a la ER con la comunidad a plantearse definir una OSA?
- ¿hay temas emergentes, problemáticas, o CA que sean de interés en las comunidades?
- ¿cuáles serían las limitaciones y oportunidades que enfrentaría al llevar adelante?, ¿estas son variables según el tema que quiera abordar el OSA?.

Por lo tanto, a nuestro entender los OSAs para ser materializados, desde situaciones de desigualdad e injusticia ambiental, deberían ser percibidos por la comunidad como una *oportunidad* para la reflexión, y no como una *limitación* más que refuerce los espacios de poder ya consolidados. Este aspecto no es menor ya que para poder generar mecanismos de lucha frente a los CA, latentes o manifiestos, para las ER y las comunidades involucradas debe ser un espacio de protección con los riesgos que la lucha conlleva.

Como cita Berger (2012), las comunidades deben tener sus espacios de expresión y pensamiento, hemos naturalizado que las políticas públicas nos llegan, las piensan y hacen otras desde las capitales, los espacios de poder. Es frecuente escuchar decir a los pobladores “esto ya está, no hay nada para hacer, será lo que ellos quieran”. Es “ellos” son los patrones, que ya rigen sus vidas, cómo no van a decir todo lo demás. Por esto son tan importantes los procesos de empoderamiento y pertenencia de las comunidades, de retomar otras formas de organización política en los territorios que sean quienes definan sus destinos, pero para esto es necesario antes un proceso de autoformación.

De autoformación, desde abajo hacia arriba, desde la experiencia política hacia una conceptualización de la misma, hacia la construcción lingüística de la praxis, de la inteligencia colectiva y la coinvestigación en la que se encuentra la construcción de los conceptos de lo Común que pueden ser transformados en medios para la acción. (BERGER, 2012, p. 123) .

Definir temas de lucha destacamos la labor de las redes de formular principios y declaraciones que señalan cursos de acción, establecen marcos conceptuales y argumentativos, creando en este sentido actores y procesos políticos (BERGER, 2012, p. 123).

Para esto se hace vital aprender de otras formas de organizaciones latinoamericanas, de su historia y creatividad en las luchas, pero incluir las ER en esta organización es atender la historia y dinámica propia del de lucha en el bioma pampa. Donde la ER ha sido siempre el espacio de encuentro de la comunidad. Tampoco hay que olvidar que es un espacio institucional, de la educación pública uruguaya, con sus propias reglas y organización, así como

sistema jerárquico lo que permite la “creatividad” hasta cierto punto en la organización, y cómo se fue describiendo varía según el territorio en que las ER y los agrupamientos estén insertados. Por esto, sería interesante tomar la experiencia descrita por Berger (2012) donde cita:

El ensamble de estas acciones implica que en las redes se definen acuerdos, se expresen desacuerdos, y se implementen formas de democracia directa con funcionamiento asambleario, coordinación de grupos de trabajo, realización de encuentros regionales, nacionales y transnacionales de diverso formato - foros, tribunales transnacionales y otras instancias organizativas por fuera de las estructuras estatales, en tensión permanente con las mismas. Esto no significa proponer la construcción de nuevas formas estatales, sino el sostenimiento y fortalecimiento de experiencias de lucha en el tiempo y el espacio, desde la cooperación cognitiva, afectiva y comunicativa de quienes integran las redes, apuntando tanto a la reforma de la institucionalidad estatal vigente como a la generación de una institucionalidad política propia de las luchas. [...] favorecen una comprensión los principios compartidos de diversidad, solidaridad, confianza, reciprocidad, que no sólo permiten la existencia de la multiplicidad constitutiva de las redes sino que contribuyen a su expansión: las redes son espacios abiertos también en permanente democratización. (BERGER, 2012, p. 121)

Luego de ser comunidad, en donde se ha consolidado ese espacio democrático avalado por las personas que lo integran se podría pensar el mapear de los problemas y los CA en los OSAs. Cuando hablamos de mapeo, mapas que habrá que reinterpretarlos, porque la cartografía es también una producción humana y por tanto un espacio político y de poder. En este sentido coincidimos con Acselrad (2018):

Destacando as relações entre os Estados nacionais e a produção dos mapas, Barbara Lynch afirma que, como “discurso político a serviço do Estado”, os mapas foram elaborados para facilitar e legitimar a conquista, definir o Estado como uma entidade espacial, assim como para construir nacionalismos pós-coloniais. Os cartógrafos ajudaram igualmente a produzir o “espaço social do desenvolvimento”, por mapas que, neste contexto, possuem outras finalidades, tais como o zoneamento e a gestão da utilização de recursos naturais. [...] Assim sendo, a considerar o andamento do debate contemporâneo sobre cartografias sociais e mapeamentos participativos, tais iniciativas poderão ser vistas ora como esforços de resistência às dinâmicas da globalização, ora como instrumento de apoio à efetivação mesma destas dinâmicas. (ACSELRAD, 2018, p 10).

Si bien en Uruguay ya existe el PLANEA (2014) que nos proporciona las base teóricas y prácticas para diseñar nuestra propuesta de EA, nos interesa traer el aporte de Alcira Rivarosa (RIVAROSA, GARCÍA, MORONI, 2004; RIVAROSA y PERALES, 2006), quien ha trabajado específicamente en EA crítica en escuelas, trayendo su aporte pedagógico al aula y la formación docente - aspecto central - a la hora de desarrollar un proyectos de EA, como en este trabajo sería por ejemplo la construcción de los OSAs.

Desde esta perspectiva - crítica -, la Educación Ambiental promueve un nuevo enfoque pedagógico que integra y diversifica diferentes comunidades de aprendizaje en el ámbito formal, no formal e informal. Se intenta favorecer interacciones entre culturas, conocimientos y estrategias, combinando prácticas educativas ambientales situadas y con sentido para cada grupo social, de modo que se favorezca una acción comprometida como ciudadanos críticos de la realidad. Las preguntas directrices que dieron origen a la indagación se sintetizan en: I. ¿Para qué y por qué construir una nueva estrategia de formación docente en el abordaje de problemáticas ambientales? II. ¿Cuál es el valor y el significado educativo de una nueva concepción de cultura ambiental? ¿Cuáles son las señales y necesidades de una modalidad de formación crítica con los maestros?. III. ¿Cómo se favorece un proceso gradual de cambio conceptual, metodológico y actitudinal para generar nuevas alternativas educativas (propuestas curriculares) con los problemas ambientales? ¿Cómo se evidencian estos procesos de cambio conceptual, en los distintos niveles educativos? IV. ¿Qué saltos cualitativos en los proyectos de EA se pueden diagnosticar desde una nueva perspectiva de análisis que articule los distintos ámbitos de la cultura? (RIVAROSA, GARCÍA, MORONI, 2004, p. 4).

Como ha planteado Zibechi (2012) apud Santos *et al* (2013, p. 27): “el silencio de los afectados es una construcción social de una sociedad que parece poco preparada para exigir y hacer respetar derechos”. Si unos, o la comunidad, hace silencio entonces quiénes se manifestarían por medio de los OSAs. En todos estos, sobre quiénes sí se manifiestan, continuando con Santos *et al* (2013, p. 27) donde se expresa que “quienes han llevado adelante estos conflictos han sido mayoritariamente sujetos no tradicionales, o sea, no han sido trabajadores formales sindicalizados sino pobladores locales, trabajadores altamente precarizados, cuentapropistas y pequeños empresarios, entre otros”. Esto fue observado también en este trabajo, en la participación de lxs neurales en los espacios de gestión del PPQC y en el AS. Esto si bien se plantea como una oportunidad puede ser una limitante si “silencia” a las comunidades que viven desde hace muchos años en la zona.

Para lograr un espacio de encuentro se debería planificar previamente, pero ir ajustando las estrategias en base a las demandas y necesidades de la comunidad. Pensar junto a quienes son parte cómo sería esta construcción. Si bien este no era el objetivo específico de la tesis, consideramos al finalizar el trabajo en el territorio, y al continuar trabajando con ER, podríamos esbozar como la EA es una herramienta que ayudaría en la co-construcción de los OSAs en las ER y sus agrupamientos. En este que sería un espacio educativo traer a Freire para ayudarnos a pensar con convicción que la enseñanza es la generadora de los cambios posibles:

Uno de los primeros tipos de conocimiento, indispensable para aquellos que, alcanzando favelas o realidades marcadas por la traición de nuestro derecho a ser, pretenden que su presencia se convierta en convivencia, que su estar en el contexto se vuelva como él, es conocer el futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el conocimiento de la historia como una posibilidad y no como una determinación. El mundo no es, el mundo está siendo. Como una subjetividad curiosa e inteligente, que

interfiere en la objetividad con la que me relaciono dialécticamente, mi papel en el mundo no es solo el de quien descubre lo que está sucediendo, sino también el de la persona que interviene como sujeto de los sucesos. No solo soy un objeto de la historia sino también su sujeto. En el mundo de la historia, la cultura, la política, veo no adaptarme sino cambiar. En el mundo físico mismo, mi observación no conduce a la impotencia. El conocimiento sobre los terremotos ha desarrollado toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivir. No podemos eliminarlos, pero podemos reducir el daño que nos hacen. Como resultado, podemos intervenir en la realidad, una tarea incomparablemente más compleja que genera nuevos conocimientos que simplemente adaptarse a ellos. (FREIRE, 2002, p. 30).

Apostando a que la transformación es posible, planteamos como objetivos al implementar un proyecto de EA para la Justicia Ambiental en los OSAs en ER, basados en Grimson (2011) y sumando los aportes anteriores:

- valorar la heterogeneidad al mirar un problema común, desde la intersección
- evidenciar la multiplicidad de códigos y la producción de códigos comunes, principalmente atendiendo al lenguaje expresado y el “lenguaje silencios”
- considerar las dimensiones ocultas, tiempo y espacio,
- tener en cuenta la integración del colectivo, quien es parte y quién no lo es
- establecer pautas, planificar, gestionar y generar estrategias de trabajo en conjunto
- propiciar el diálogo de saberes
- trabajar para fomentar empoderamiento y pertenencia de la comunidad
- democratizar la información de interés
- planificar la formación política para poder afrontar los desafíos de los CA

Entendiendo a los CA como espacios de aprendizaje, asumiendo que los OSAs son un proyecto comunitario, en donde la conflictividad es una oportunidad para ser “andarilho de fronteiras” que será posible ya que “um novo tipo de pessoa que compõe um novo mundo” (MEDEIROS, 2002). Pero qué sucede cuando esos CA son latentes, ¿cuándo para verlos se debe estar muy cerca?, porque en base a lo aprendido en los territorios que trabajamos nada emergería si no lo hacen o deciden los poderosos. A nuestro entender quizás estos CA crónicos, silenciosos, son los más injustos con las comunidades, porque en realidad con el síntoma de los conflictos que no se les permite emerger, el despoblamiento y el aislamiento. Ya que por ser cónicos no deja de haber intereses diferentes, luchas por un espacio y una forma de vida, en la que el trabajo de los OSAs sea hacer que emerja el CA, a partir de lo naturalizado y se rompa la hegemonía.

En esto los sistema de educación formal tienen mucha responsabilidad, por el contrario nos han enseñado - o eso pretendían - que la naturaleza es armónica, lo que Rebellato (2009) llama una “ética de la armonía”, donde la educación, y la EA tradicional, trabaja para mantener

esa armonía edulcorada, y que además cuando aflora el CA busca silenciarlo, por medio de la mediación, o la adaptación, para que rápidamente se restablezca el “equilibrio” tan deseado. Desde nuestra perspectiva, en un sistema capitalista, colonial y patriarcal (SANTOS, 2019; 2020) no existe tal equilibrio, y menos armonía, por el contrario, existe desigualdad e injusticia. Por todo esto una EA crítica para la justicia ambiental, que busque transformaciones desde la utopía, donde otras formas de vida sean posibles deberá asumir la responsabilidad de trabajar “para y desde los CA” (MACHADO, MACHADO, 2020, no prelo). Apelando a la obra de Karl Marx y Engels y la interpretación de Carlos Machado, asumiendo que existe en nosotrxs al menos tres naturalezas:

A Natureza física, a Terra na/da qual as demais emergiram; a natureza humana que emerge da primeira, e ao agir enquanto individualidade e coletividade transformam-na produzindo uma terceira natureza como coisas, relações e as próprias explicações das relações sociais entre estas três naturezas (separadas ou em suas relações). (MACHADO, 2018, p. 66).

Trabajar con las comunidades, con lxs oprimidxs, lxs más afectadx (Freire, 1993), en la lucha por un “estado aldea” como nos enseñó Rita Segato (2012), desde la “sociología de las ausencias”⁹² como nos guía Boaventura (SANTOS, 2019), una EA que busque inclinar la balanza del poder hacia el lado de las minorías, de lxs trabajadorxs, lxs pobres, los injusticiadx. Coincidiendo con Rebellato (2009, p. 170) donde afirma que “el conflicto no es una realidad provisoria. Más bien constituye el fondo mismo de la realidad” y por tanto la educación (formal, no formal e informal), y particularmente la EA desde nuestra perspectiva debe tener en su “projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia” (SANTOS, 1996, p.17).

⁹² El término se refiere a que la sociología debe “transformar a los sujetos ausentes en sujetos presentes como condiciones indispensables para identificar y validar conocimientos que pueden contribuir para reinventar la emancipación y liberación social”. (SANTOS, 2014 *apud* SANTOS, 2019, p. 19).

9. REFLEXIONES, SIN FINALES

Este trabajo logró identificar las oportunidades y las limitaciones que tienen las ER y los Agrupamientos Escolares, para materializarse los OSAs en dos territorios, uno próximas al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos PPQC (Agrupamiento de las Sierras - AS) y en áreas de producción arroceras (Agrupamiento del Arrozal - AA) en el departamento de Treinta y Tres (Uruguay).

Se realizó un estudio teórico del potencial de las ER como futuros OSAs, para que sean espacios de reflexión de los problemas y CA en el Uruguay, basados en la EA crítica y transformadora, para la Justicia Ambiental.

En cada uno de los territorios (AP y Arrozal) se pudieron identificar las principales tensiones y relaciones de poder que existen, los problemas y CA – latentes y explícitos - de las regiones. Se identificaron las particularidades, encuentros y diferencias, entre las ER en ambos paisajes y los Agrupamientos como potenciales OSAs.

Luego del acercamiento al campo, sus territorios, sus paisajes, se logró caracterizar cómo las ER, y las maestras, se relacionan entre sí, con la comunidad y otros actores de la región (SNAP, Empresas, ONGs, CURE, prensa), en instancias de agrupamiento según el territorio donde estén insertadas.

La metodología elegida facilitó el análisis desde una mirada sistémica y compleja, permitiendo enfocar la observación en los vínculos interpersonales e institucionales, tomando en cuenta las personas que habitan y se relacionan con las ER y los agrupamientos. Se pudieron identificar los contextos, el tiempo - personal e histórico - en que se realizó el trabajo, así como los procesos que se fueron dando entre los vínculos observados. Se tuvieron en cuenta los factores desde lo micro hasta lo macrosistémico, para llegar a describir cuáles son las limitantes y las oportunidades para que se puedan materializar los OSAs en las ER en Uruguay.

En el arrozal presenta más limitaciones que oportunidades, visualizando como central el aislamiento y la dependencia de la ER con las empresas. Mientras que en el PPQC tienen sobradas oportunidades, pero el despoblamiento la está dejando sin posibilidad de gestar OSAs.

Buscando generalidades en las particularidades pudimos observar que el apoyo del DER, y el trabajo sostenido de la CAPDER es un importante sostén en ambos territorios. Las maestras, auxiliares y madres son un potencial enorme en el poder de gestión, coordinación y articulación de la comunidad y las instituciones. Aquí destacamos a las auxiliares como un rol

poco explorado y que debería protagonizar, aún más que las maestras, en los futuros trabajos en y con ER.

Las ER vinculadas al PPQC suele estar sobre intervenidas con proyectos que no sostienen ni devuelven sus trabajos a los territorios, pero sí son una oportunidad cuando los CA emergen dado que aparecen muchxs actores a protagonizar las discusiones sobre el tema. En el caso del arrozal es un territorio muy aislado, lo que dificulta el acceso de otras actividades, pero también parece ser poco atractivo para investigaciones vinculadas a la Naturaleza, profundizando la injusticia ambiental en este paisaje.

Los agrupamientos siguen siendo una enorme herramienta para perder el aislamiento y fomentar el diálogo entre lxs pobladores, así como para que la escuela, como brazo del estado en el territorio, sea un espacio de reflexión y problematización tanto en el aula como en el encuentro social que es el agrupamiento.

La ER, como institución que es, está encorsetada en una formalidad, jerarquía, y sistema controlador de las maestras y lxs estudiantes, y vienen perdiendo su espíritu creativo y reflexivo, por lo que los OSAs en ellas podrían ser espacios de creación de nuevas subjetividades, utopías y lucha en el territorio.

Aprender de la EA crítica y transformadora para crear nuevas utopías, donde se corren las fronteras, y se podría ir aún más lejos, apostando a una red de OSAs en ER en todo el país, pensado en un gran agrupamiento país, donde sean las propias comunidades que definan cuáles son los problemas o CA, latentes y emergentes, y protagonicen las discusiones que les pertenecen.

En nuestra perspectiva la EA crítica, transformadora para la justicia ambiental, buscó ser un aporte más de las investigaciones posicionadas y enmarcadas en la perspectiva de la EA Crítica, transformadora (LAYRARGUES y PUGGIAN, 2016; LAYRARGUES y LIMA, 2014; LOUREIRO *et al*, 2009), en contraposición de la EA Tradicional conservacionista, empresarial, tradicional y hegemónica. Teniendo como horizonte este marco conceptual, y sumando los aportes de Ascelrad (2004), Zhouri y Laschefski (2010) y Marlinsky (2013) a nuestro análisis los conceptos de CA como una ruptura epistemológica, siendo su expresión una oportunidad de construir en los OSAs una pedagogía de los conflictos (SANTOS, 1996) donde los injusticiados, oprimidos, así como las minorías luchan por mejores condiciones de vida.

Partiendo de la hipótesis de que la EA desde nuestra perspectiva, es una herramienta para la co-construcción de Observatorios Socio-Ambientales en las Escuelas Rurales del Uruguay, si parten de las necesidades, problemas y/o CA de las comunidades. Los OSAs deben

ser manejados participativamente, siendo una herramienta a constituir que tiene sus limitaciones y oportunidades, con la finalidad de producir “otra” EA, una educación para la Justicia Ambiental. Para indagarla los territorios donde se planteó el trabajo fueron dos, un paisaje de sierra y quebrada cercana a una AP, y otro con plantaciones de arroz y ganadería, ambos en el departamento de TyT. El abordaje metodológico fue realizar una investigación participante en la que se observaron desde una mirada sistémica y compleja, teniendo como pauta identificar las *limitantes* y las *oportunidades* que tienen las ER y los agrupamientos para constituirse como OSAs. Además, se pudieron identificar las personas, los contextos, el tiempo y los procesos que se daban en cada territorio, yendo de una reflexión más íntima a una más global, partiendo de las hipótesis planteadas.

Luego de describir cómo se componía cada pasaje, cada territorio, se puso en discusión las definiciones de Naturaleza que podrían estar aparentemente contrapuestas, antagónicas en una tierra protegida y otra cultivada. Este trabajo da algunas pistas de que, si bien existen particularidades, también existen factores que los unifican. Estos últimos son componentes estructurales de la sociedad, no tan visibles, que atraviesan y definen a los que poco le importa las particularidades. Se pudo identificar que las oportunidades nacen de lo cercano, de lo más íntimo donde los vínculos son tangibles y comunitarios. Mientras que las limitaciones tienen un soporte desde la jerarquía y el poder, vinculado a las instituciones y sus mecanismos de control.

Para finalizar, este trabajo se toma el atrevimiento de proponer algunas generalidades, nacidas de las particularidades, que permitan a otrxs ser la base para continuar profundizando en el tema. Ya que poder poner en juego la hipótesis, consideramos que las ER y los agrupamientos son un buen espacio donde se gesten OSAs, y como de crear utopías se trata, vamos aún más lejos y proponernos que los OSAs en ER sean una red viva de observadores y observadoras críticas de sus territorios, y aún mejor donde se puedan sentar las bases que estructuran sus propias ideas.

Los OSAs, como utopías, buscarían en nuestro mundo ideal, que en ellos se cuestione lo establecido, que se propongan nuevos sistemas de gestión de los territorios, donde se aprenda lo que se quiere y necesita, y no lo que está decretado. Que sea un espacio donde florezcan políticas públicas pensadas por los niñxs - seguro tienen ideas más creativas - además con las maestras y la comunidad, para que las ERs sigan siendo las trincheras en una ruralidad en extinción.

Referências Bibliográficas

BRAILOVSKY, Antonio; FOGUELMAN, Dina. Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina. Editorial Debolsillo: Buenos Aires, 2009.

CULLEN, Carlos. Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1997.

FÉLIZ, Mariano; MIGLIARO, Alicia Isabel. Super-explotación de la naturaleza y el trabajo en sociedades extractivas. Capitalismo y patriarcado en el neodesarrollismo en la Argentina. Ambiente & Educação, Revista de Educação Ambiental, Rio Grande, vol. 23, n.3, p. 201-229, 2018.

INEEd. Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo: INEEEd, 2019.

VITELLI, Rossana; BORRÁS, Victor. Desigualdades en el medio rural uruguayo: algunas consideraciones desde una perspectiva de género. Global Journal of Human Social Science Sociology & Culture, vol. 13, no 4, p. 23-32, 2013.

ACA. Historia del Arroz en Uruguay. Uruguay, 2017. Disponible en: <http://www.aca.com.uy/wp-content/uploads/2014/07/Historia-del-Arroz-en-Uruguay.pdf>
Último acceso: 27/09/2020.

ACHKAR, Marcel *et al.* Escenarios de cambio de uso del suelo en Uruguay. Uruguay, Informe Técnico, Convenio MGAP/PPR-Fcien/Vida Silvestre/SZU/CIEDUR, 2012.

ACHKAR, Marcel *et al.* Áreas protegidas: Un desafío en el ordenamiento ambiental del territorio. Ediciones Universitarias. Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio. Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales. Facultad de Ciencias. Universidad de la República, Uruguay, 2010.

ACSELRAD, Henri *et al.* A duração das cidades – sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. 2a Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais-o caso do movimento por justiça ambiental. Estudos avançados, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

ACSELRAD, Henri. Apresentação: Conflitos Ambientais - a atualidade do objeto. En: ACSELRAD, Henri (Org.). Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 7-35. Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/590751/mod_resource/content/1/Conflitos%20Ambientais%20no%20Brasil.pdf. Acceso: 29/09/2020.

ACSELRAD, Henri. Cartografias Sociais e Território. Rio de Janeiro: ZIT Gráfica, 2018. 168 p.

ALEGRE, Mariana *et al.* Los trabajadores arroceros de la cuenca de la Laguna Merín: Análisis de su situación de salud. Uruguay: Espacio Interdisciplinario, 2015.

ALVES, L; GOMES, E; SOUZA SANTOS, M. Diferentes olhares sobre a natureza: representação social como instrumento para a educação ambiental. Estudos de Psicologia, vol. 10, n. 1, p. 41-51, 2005.

ANEP. Censo docente 2007. ANEP-CODICEN, Uruguay, 2008.. Disponible: <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/2008dic-%20censo%20nacional%20docente%20-%20anep%202007.pdf>. Ultimo acceso: 26/10/2020.

ANEP. Estatuto del funcionario docente ordenanza N°45. Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas. Uruguay, 2015. Disponible en: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdfv. Ultimo acceso en: 26/10/2020.

AUTY, Richard. Sustaining Development in Mineral Economies The Resource Curse Thesis. London: Routledge, 1993.

MEYER, Mônica. Educação ambiental: uma proposta pedagógica. Em Aberto, Brasília, v. 10, n.49, jan./mar., 1991.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zigmunt. Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2004. 232p. Disponible: <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>. Acceso: 29/09/2020.

BERGER, Mauricio. Justicia ambiental en América Latina. Inteligencia colectiva y creatividad institucional contra la desposesión de derechos. E-cadernos CES, n. 17, 2012.

BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular, 1992, p. 65-84.
BOURDIEU, Pierre. *Lição sobre a aula*. São Paulo. Ática, 2001.

BRAZEIRO, Alejandro *et al.* Prioridad geográfica para la conservación de la biodiversidad terrestre de Uruguay. Resúmen Ejecutivo Proyecto, 2008, p. 32-26.

BRESCIANO, Daniella *et al.* Educación Ambiental en la Universidad de la República Estado y Perspectivas. Grupo de Educación Ambiental de la Red Temática de Medio Ambiente. Universidad de la República, Montevideo: Tradinco S.A, 2010.

BRUSSA, Carlos; GRELA, Iván. Flora arbórea del Uruguay con énfasis en las especies de Rivera y Tacuarembó. Montevideo: COFUSA, 2007.

CABRERA PÉREZ, Leonel. Pueblos Originarios y frontera en los territorios del Este del Virreinato del Río de la Plata. *Revista Tefros*, Uruguay, v.13, n.1, p. 4–21, 2015.

CALIXTO, Gabriel; MODERNELL, Laura. Educar para la conservación: pensando en las maestras. Montevideo: SNAP – DINAMA – MVOTMA, Uruguay, 2013.

CAPELLI, Dino. Educación-Uruguay: Trincheras contra despoblamiento rural. Periodismo y comunicación para el cambio global. Inter Press Service. Uruguay, 15 de junho de 2009. Disponible en: <http://www.ipsnoticias.net/2009/06/educacion-uruguay-trincheras-contra-despoblamiento-rural/>. Acceso: 29/09/2020.

CARRASCO, Cristina. La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción. *Ekonomiaz*, N.º 91, 1.º semestre, 2017.

CARRERAS, Sandra. La reforma educativa de José Pedro Varela: ¿Una política de fomento a la mujer en el Uruguay de 1877?. *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión*, Uruguay, p. 93-113, 2001.

CARRO, Sandra; FERNÁNDEZ, Alberto. Tejiendo redes. La relación Escuela, Familia y Comunidad en el medio rural. Uruguay: Psicolibros Universitario, 2012, 142 p. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=705621> Acceso: 28/09/2020.

CASTELLANO, Gabriela *et al.* Observatorios socio-ambientales: Una herramienta de educación ambiental en escuelas rurales. Espacio de formación integral cruz de los caminos. Montevideo, dezembro de 2013. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/wp-content/uploads/2014/12/OBSERVATORIOS-LIBRO-web.pdf>. Acceso: 29/09/2020.

CASTROMÁN, Aníbal. ¿Intereses chino/brasileños en treinta y tres?. Facebook (modo público). Uruguay, 08 dezembro, 2019b. Disponible en: <https://www.facebook.com/anibal.teran.31/posts/1445953422230822>. Acceso: 27/09/2020.

CASTROMÁN, Aníbal. Treinta y Tres: Dos actitudes opuestas. Diálogo La Juventud. Uruguay, 09 dezembro, 2019a. Disponible en: <https://www.diariolajuventud.com/single-post/2019/12/09/Treinta-y-Tres-Dos-actitudes-opuestas>. Acceso: 27/09/2020.

CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria. Educación para el Medio Rural, Uruguay, 2017. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/centros-edu-rural>. Acceso: 28/09/2020.

CEIP. Programa de educación inicial y primaria. Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria. Uruguay, 2008. Disponible: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf> Último acceso: 28/09/2020.

CELIBERTI, Lilian. Feministas ecologistas, ecofeministas: aprendizajes desde la práctica. En: CELIBERTI, Lilian. Las bases materiales que sostienen la vida Perspectivas Ecofeministas. Uruguay: Edición Cotidiano Mujer, Colectivo Ecofeminista Dafnias. Imprenta Rojo, 2019. Disponible: <http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/attachments/article/2178/LasBasesMaterialesQueSostienenLaVida%20-%20Perspectivas%20Ecofeministas.pdf>. Acceso: 28/09/2020.

CHIAPPE, Marta. El papel de las mujeres rurales en las denuncias por la aplicación de agrotóxicos. En: CELIBERTI, Lilian. Las bases materiales que sostienen la vida Perspectivas Ecofeministas. Montevideo: Edición: Cotidiano Mujer - Colectivo Ecofeminista Dafnias, 2019. Disponible: <http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/attachments/article/2178/LasBasesMaterialesQueSostienenLaVida%20-%20Perspectivas%20Ecofeministas.pdf>. Acceso: 29/09/2020.

DEGO, Alejandra. Agrupamientos escolares en el medio rural. Didáctica y Prácticas Docentes. Quehacer educativo, Uruguay, Febrero, p. 92-93, 2012. Disponible: http://www.fumtep.edu.uy/index.php/sindicales/item/download/667_08f8935670cd1f574d7a5482b743accb. Acceso: 28/09/2020.

DEL MORAL, Adriana; ROSSI, Elizabet. Ambientalizar el currículo escolar. La educación ambiental como una posibilidad para repensar nuestras prácticas educativas. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2012.

DIARIO TIEMPO. Tractoreada contra el basurero de Empalme Olmos. Uruguay, 21 de mayo, 2010. Disponible en: <http://www.diariotiempo.com.uy/?controlador=noticia&accion=ver¬icia=1384>. Acceso: 29/09/2020.

DIEA. Anuario Estadístico Agropecuario. MGAP, Uruguay, 2017. Disponible en: <https://descargas.mgap.gub.uy/DIEA/Anuarios/Anuario2017/DIEA-Anuario2017.pdf> Último acceso: 18/10/2019.

DIEGUES, Antônio. O Mito da Natureza Intocada. São Pablo Editora Hucitec Nupaub, 2008.

ELBERS, Jorg. Las áreas protegidas de América Latina. Situación actual y perspectivas para el futuro. Oficina Regional para América del Sur. South America: UICN, 2011.

ERMAN, Daniel. Campo sucio: educación ambiental rural. Noveno Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Centro Agustín Ferreiro (CAF), Canelones, Uruguay, p. 105, 2018.

ERMAN, Daniel *et al.* Primeras Jornadas Q: Diálogo de Saberes en el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos. División Sistema Nacional de Áreas Protegidas – Dirección Nacional de Medio Ambiente. MVOTMA, Uruguay, 2016. Disponible en: <http://www.cure.edu.uy/?q=node/806>. Acceso: 28/09/2020.

ERMAN, Daniel. Campo sucio: educación ambiental rural. En: 8° Seminario Internacional de Investigación sobre educación rural y Segundo coloquio iberoamericano de educación rural. Centro Agustín Ferreiro. Canelones, Uruguay, 2017.

ERMAN, Daniel. Derecho a la educación en ruralidad(es) sustentable(s): Áreas protegidas y escuelas rurales . En: 10° Seminario Internacional de Investigación sobre educación rural. Centro Agustín Ferreiro. Canelones, Uruguay, 2019.

FALS BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Lima: Ediciones Mosca Azul, 1981.

CÁNEPA, Gustavo. El territorio del arroz en Uruguay: Caracterización de los pueblos de trabajadores arroceros del Rincón de Ramírez, Treinta y Tres. Tesis Magister en Ciencias Agrarias. Opción Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, Uruguay, 2018.

CURBELO, Rosário. Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. Investigación en la escuela, Uruguay, vol. 45, p.7-19, 2001.

FOLADORI, Guillermo. Bases marxistas para la educación ambiental. Ambiente & Educação, Rio Grande, vol. 23, n. 3, p. 159-169, 2018.

FOLADORI, Guillermo; TAKS, Javier. Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. Mana, v. 10, n. 2, p. 323-348, 2004.

FRANCO, Jussara; LOUREIRO, Carlos Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. Ambiente & educação-Revista de Educação Ambiental, Rio Grande, v. 17, n.1, p. 11-27, 2012.

FRANK, Nicolas. El trabajo en la organización espacial del complejo agroindustrial arrocero de la laguna merín - Uruguay. Una aproximación al análisis de la acción colectiva de los trabajadores asalariados. 162f. 2019. Tesis de maestría en Educación y Extensión Rural. Facultad de Veterinaria. Udelar. Uruguay, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. SP, Brasil: Editora paz e terra s/a, 25ª Edição, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1993.

FVET. Plan de Estudios – Faculta de Veterinaria. Universidad de la República, Uruguay, 1998. Disponible en:
http://www.fvet.edu.uy/images/ContenidoMenu/Ensenanza/Bedelia/PlanWebUniversidad_1.pdf. Último acceso: 25/09/2020.

GAUDIANO, González. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 3, jan./jun, p. 141-158, 2001.

GODOY, Ana. O Modelo da Natureza e a Natureza do Modelo. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 129-138, 2000.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margareth. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata, 1988.

GOMAR, Guillermo. Aprender a ser maestra. La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. 2ª edición. Fondo Sectorial de Educación. ANII/CFE Modalidad “CFE Investiga”, 2017.

GONZÁLEZ-PENSADO, Solana. Estacionalidad reproductiva en machos de venado de campo (*Ozotoceros bezoarticus*) adultos y juveniles. Doctoral dissertation, Tesis de Maestría en Ciencias Biológicas. PEDECIBA, Uruguay, 2011.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Natalia. ¿Una alternativa real? La reforma educativa propuesta por Germán Rama. Monografía. Universidad de la república Facultad de ciencias sociales. Departamento de trabajo social. Licenciatura en Trabajo Social, Uruguay, 2014. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9802/1/TTS_GonzalezRodriguezNatalia.pdf Último acceso: 14/10/2019.

GONZÁLEZ, Solana; MACHADO, Carlos. “Maestras rurales del Uruguay, un silencio a voces” XI EDEA - Encuentro de Educación Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

GONZÁLEZ, Enrique; MARTÍNEZ-LANFRANCO, Juan. Mamíferos de Uruguay. Guía de campo e introducción a su estudio y conservación. Montevideo: Banda Oriental, 2010.

GONZÁLEZ, Solana et al. Despoblamiento de las escuelas rurales en Uruguay: un indicador de los conflictos ambientales de sus territorios. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, 25, n.1, p. 46-68, 2020.

GONZÁLEZ, Solana *et al.* Observatorios Socio-Ambientales y Escuelas Rurales: repensando una educación para la justicia ambiental. *Socio-Environmental Observatories and Rural Schools: Rethinking an Education for Environmental Justice*. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, Cuba, vol. 7, p. 53-77, 2019.

GONZÁLEZ, Solana. Comportamiento de rumia en venado de campo (*Ozotoceros bezoarticus*) en cautiverio. Tesis de Grado. Facultad de Veterinaria. Universidad de la República. Montevideo, 2008a.

GONZÁLEZ, Solana. Estacionalidad reproductiva en machos adultos y juveniles de venado de campo (*Ozotoceros bezoarticus*) en semicautiverio. Tesis de Maestría. Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA), Universidad de la República, Montevideo, 2008b.

GONZÁLEZ-GAUDINO, Edgar; PUENTES QUINTANILLA, Julio. El perfil de la educación ambiental en América Latina y el Caribe: Un corte transversal en el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Paulo, vol. 5, n. 1, p. 27-45, 2010.

GOUGH, Annette. El poder y la promesa de la investigación feminista en la educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, España, vol. 3, n. 9, p. 7-23, 2003.

GRIMSON, Alejandro. Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2011. 272 p.

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

GUDYNAS, Eduardo. Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sostenible. CLAES - Centro Latino Americano de Ecología Social y D3E - Desarrollo, Economía, Ecología, Montevideo: Equidad América Latina, 5ª ed., 2004.

GUDYNAS, Eduardo. Sostenibilidad, Políticas gubernamentales y modelos de desarrollo en América Latina. Cuadernos de Apuntes, Donastia/San Sebastian, Fundación Cristina ENEA, 2015. Disponible en: www.cristinaenea.org. Último acceso: 25/09/2020.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, Porto Alegre, vol. 22, n. 2, 1997.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José. Cuatro documentos faro en la historia reciente de la Educación Ambiental. En: HERNÁNDEZ DÍAZ, José, Hernández Huerta, José. Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayo con perfil iberoamericano Colección Studio. Salamanca, n. 2, Serie Educación, FahreHouse, p. 183-201, 2014a.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José. Educación Ambiental y vida sostenible en la historia. En: HERNÁNDEZ DÍAZ, José; HERNÁNDEZ HUERTA; José.. Historia y Presente de la Educación Ambiental: Ensayo con perfil iberoamericano. Colección Studio, n. 2, Serie Educación n. 2. Fahre House. Salamanca, p. 9-32, 2014b.

HERRERO, Yayo. Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. Revista de Economía Crítica, 16, p. 278-307, 2013.

HORTA, Sebastián; ERMAN, Daniel; MARQUÉS, Joaquín. Jornadas Q: investigación y extensión en el paisaje protegido “Quebrada de los Cuervos”. Boletín de la Sociedad Zoológica del Uruguay, Uruguay, vol. 9, n. 34, p. 9-11, 2016.

IADR. Y. las mujeres ¿Dónde están? Guía para abordar desigualdades de género en sindicatos rurales. Investigación Acción sobre Desigualdades en el medio Rural de la Universidad de la República (IADR-Udelar), Uruguay, 2019. Disponible: https://drive.google.com/file/d/14xBBgh6SEWoDoxWYAR_hz0WLDQNU1KbF/view?fbclid=IwAR3vGGydHLsgAiAh2QbgHaG5FGrD_Gl4ViEax1ICGBLdBNbWbOdTTu5QUSM. Acceso: 27/09/2020.

INE. Anuario Estadístico 2016. Instituto Nacional de Estadística. Uruguay, 2016. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/439637/Anuario+2016/e5895390-7f3d-449d-b395-574872ae6d0d>. Acceso: 29/09/2020.

INE. Resultados de los Censos 2011. **Instituto Nacional de Estadística**, Uruguay, 2011. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/censos-2011> Último acceso: 25/09/2020.

IRIS EL MIER. No al mega basurero en Cañada Grande. Uruguay, 9 junho, 2010. Disponible en: <https://comentarios.forosactivos.com/t2663-no-al-mega-basurero-en-caada-grande>. Acceso: 29/09/2020.

LARED21. Intendente de Treinta y Tres se opone a ampliación de zona protegida en Quebrada de los Cuervos. La Red 21, Uruguay, 22 de agosto, 2019. Disponible en: <https://www.lr21.com.uy/comunidad/1408853-treinta-y-tres-quebrada-de-los-cuervos-ampliar-area-protegida-dinama-intendente-se-opone>. Acceso: 25/09/2020.

LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo. As macrotendências político - pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, vol. 17, n.1, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, Phillippe; PUGGIAN, Cleonice. Convergências na ecologia política: quando a educação ambiental abraça a luta por justiça ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Paulo, vol. 11, n. 2, p. 72-82, 2016.

LEFEBVRE, Henri. Da teoria das crises à teoria das catástrofes. *Espaço e Tempo*, São Paulo, vol. 25, p. 138 – 152, 2009.

LEFEBVRE, Henri. La producción del espacio. Madri/Espanha: Capitán Swing/Estrelíneas, 2013.

LEFF, Enrique. Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI, 2002.

LEMKE, Jay. Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós, 1997.

LOUREIRO, Carlos *et al.* Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. *Cadernos CEDES*, vol. 29, n. 77, p. 81-97, 2009.

LOUREIRO, Carlos, LAYRARGUES, Phillippe. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação, Saúde*, Rio de Janeiro, vol.11, n.1, Jan./Apr., 2013.

LOUREIRO, Carlos. Educar, participar e transformar em educação ambiental. *Revista brasileira de educação ambiental - Rede Brasileira de Educação Ambiental.*, v. 140, p. 13-20, 2004.

MACHADO, Carlos Las implicaciones de los conflictos socioambientales para las ciencias sociales. Porto Alegre, 2017. [no prelo]

MACHADO, Carlos, MACHADO. T. Os conflitos no centro dos processos educativos: Reflexão para uma teoria da ação dos oprimidos/das no ensino e na produção solidária da e na cidade, 2020. [no prelo]

MACHADO, Carlos. El proceso educativo en y de los conflictos ambientales: el surgimiento de los actores socioambientales en Uruguay. RAM Reunión de Antrpologos del Mercosur, Montevideo, novembro de 2015. Comunicación oral no publicada.

MACHADO, Carlos. Karl marx, as naturezas e suas relações educativas. Revista ambiente & educação, Rio Grande, v. 23, n. 3, p. 128-158, 2018. Disponible: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v23i3.8643>. Acceso: 29/09/2020.

MACHADO, Carlos; MORAES, Bruno. Os conflitos como momento de ruptura da hegemonia: contribuições à sociologia e à educação ambiental a partir de Henri Lefebvre. NORUS. Pelotas, v. 4, n. 6, p. 116-137, 2016.

MERLINSKY, Maria. Introducción. La cuestión ambiental en la agenda pública. Cartografías del conflicto ambiental en Argentina, 2013, p. 19-60.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, Paloma. Educación Ambiental en escuelas rurales de áreas protegidas. Una experiencia en la Patagonia. Editorial Académica Española, 2014. 64 p.

MARTINEZ, Ana Laura, DÍAZ, Diego; ALONSO, Serrana. Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal. Montevideo: Área de Monitoreo y Evaluación de Impacto Social del Plan Ceibal, 2009.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. Maquinaria y gran industria. En: MARX, Karl. El capital: crítica de la economía política: libro primero. México: Siglo Veintiuno, 1975.

MARX, Karl. O trabalho alienado. En: MARX, Karl. Manuscritos económico – Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes FeuerbachI B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas. 5ta Ed. Barcelona: Coedición Pueblos Unidos – Montevideo, Ediciones Grijalbo S. A., 1974.

MEDEIROS, Mara. Natureza e naturezas na construção humana: construindo saberes das relações naturais e sociais. Ciência & Educação, Bauru, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2002.

MENDES, Daniele. Considerações elementares da metodologia de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa no âmbito das Ciências Sociais. Faculdade Sant'ana em Revista, v. 3, n.1, p. 4-15, 2018.

MERLINSKY, Gabriela. Cartografías del conflicto ambiental en Argentina. Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 2013.

MINAYO, Maria. Investigación social: Teoría, método y creatividad. Buenos Aires: Lugar Editorial, 3ª edición, 2007.

MORELATO, Gabriela. Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. Revista de Psicología, Peru, v. 29, n.2, p. 203-224, 2011.

MORIN, Edgar. O método I. A natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa- América, 3. Ed, 1997.

MUÑOZ, Amanda. Concejo vecinal de Quebrada de los Cuervos se retiró de ámbitos de participación ciudadana por aval a proyecto minero. La diaria, Uruguay, 24 de abril, 2017. Disponible: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/4/concejo-vecinal-de-quebrada-de-los-cuervos-se-retiro-de-ambitos-de-participacion-ciudadana-por-aval-a-proyecto-minero/>. Acceso: 29/09/2020.

MVOT. Audiencia Pública "Yerbal Grande". Ministério de Vivienda Y Ordenamiento Territorial (MVOT). Uruguay, 2020a. Disponible en: <http://mvotma.gub.uy/portal/ambiente-territorio-y-agua/gestiona/audiencias-publicas-2/item/10008260-audiencia-publica-cementos-del-plata-s-a.html>. Acceso: 27/09/2020.

MVOT. Audiencia pública proyecto de ampliación del paisaje protegido quebrada de los cuervos. Ministério de Vivienda Y Ordenamiento Territorial (MVOT). Uruguay, 2020b. Disponible en: <https://www.mvotma.gub.uy/participacion-ciudadana-ambiente/audiencias-publicas/item/10013599-audiencia-publica-proyecto-de-ampliacion-del-paisaje-prottegido-quebrada-de-los-cuervos>. Acceso: 27/09/2020.

MVOT. Nuevo espacio para consultas en el marco de la ampliación del paisaje protegido quebrada de los cuervos. Ministério de Vivienda Y Ordenamiento Territorial (MVOT). Uruguay, 2020a. Disponible en: <http://www.mvotma.gub.uy/novedades/noticias/item/10013434-nuevo-espacio-para-consultas-en-el-marco-de-la-ampliacion-del-paisaje-prottegido-quebrada-de-los-cuervos?acm=454>. Acceso: 25/09/2020.

MVOT. Se extiende el plazo de consulta pública para la ampliación del paisaje protegido Quebrada de los Cuervos. Ministerio de Vivienda Y Ordenamiento Territorial (MVOT). DINAMA. Uruguay, 2019. Disponible en: <https://www.mvotma.gub.uy/novedades/noticias/item/10013268-se-extiende-el-plazo-de-consulta-publica-para-la-ampliacion-del-paisaje-prottegido-quebrada-de-los-cuervos>. Acceso: 25/09/2020.

MVOTMA. Memoria Anual 2018. Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA). Uruguay, 2018. Disponible en: http://www.mvotma.gub.uy/transparencia/memorias-anuales/item/download/10796_f5f5688a759560758c4d96ba40ac15cd Último acceso: 25/09/2020.

NARVAZ, Marta; KOLLER, Sílvia. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Sílvia. Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 43-51.

NEVES, Salvador; BENIA, Martínez. Pueblos privados, pueblos de nadie. Publicado en: Semanario Brecha del 25 mayo de 2017, Edición 1644, Uruguay, Sociedad. Periodista Salvador Neves. Disponible en: <https://brecha.com.uy/pueblos-privados-pueblos-nadie/> . Acceso: 29/09/2020.

NIEDT. Núcleo Interdisciplinario de Estudios de Desarrollo Territorial (NIEDT), Uruguay. 2015. Disponible en: http://desarrolloterritorial.ei.udelar.edu.uy/?page_id=2105. Último acceso: 25/09/2020.

ONU. Programa 21: capítulo 36. Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia. Departamento de asuntos económicos y sociales. División de desarrollo sostenible. Rio de Janeiro, 1992. Disponible en: <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter36.htm>. Acceso: 28/09/2020.

ORDUNA, Jorge. Ecofascismo. Las internacionales ecologistas y las soberanías nacionales. Buenos Aires: Martínez Roca, 2008.

OTU. Observatorio Territorio Uruguay. Uruguay. Consulta: Treinta y Tres, 2017. Disponible en: <http://www.otu.opp.gub.uy/perfiles/treinta-y-tres> Último acceso: 25/09/2020.

RODRÍGUEZ, Marta Pascual; LÓPEZ, Yayo Herrero. Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. CIP-Ecosocial. Boletín ECOS, vol. 10, p. 1-3, 2010.

PIÑEIRO, Diego; CARDEILLAC, Joaquín. Población rural en Uruguay: aportes para su reconceptualización. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 27, n. 34, p. 53-70, 2014.

PLANEA. Plan Nacional de Educación Ambiental. Documento marco. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable, 2014. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/wp-content/uploads/2014/07/PLANEA-12-7-2014.pdf>. Último ingreso: 25/9/2020.

PNUD. Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. **Desarrollo humano para todos**, 2016. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf. Último ingreso: 25/09/2020.

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia. Contextos ecológicos: promotores de resiliencia, factores de riesgo e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n.3, p. 405-416, 2008.

PORRO, Angelina *et al.* Expandindo a rede de ligações entre as escolas rurais e o meio urbano no Uruguai. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, edição especial, vol. 4, n. 975, p. 1-14, 2019.

PRATI, Laíssa *et al.* a uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 160-169, 2008.

EN DIÁLOGO. Al cruce de las ideas: Un observatorio socio-ambiental en “Cruz de los caminos”. *Revista En Diálogo*, Extensión Universitaria, nº 12, año 4, Nov. 2012.

REBELLATO, José. José Luis Rebellato, intelectual radical: selección de textos. In Congreso Iberoamericano de Extensión, Uruguay, No. 814.5, 2009.

RENEA. Organismos y organizaciones que integran la renea. Red Nacional de Educación Ambiental, Uruguay, 2017. Disponible en: http://www.reduambiental.edu.uy/wp-content/uploads/2009/07/Organismos-y-Organizaciones-que-integran-la-ReNEA_2017.pdf. Acceso: 28/09/2020.

RENEA. “Hacia una pedagogía de la Educación Ambiental”. 3º Encuentro Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable. Montevideo, 2010. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/wp-content/uploads/2010/05/Declaratoria-Final-3-encuentro-RENEA.pdf> Acceso: 28/09/2020.

RETEMA. Memoria de la Red Temática de Medio Ambiente. Universidad de la República. 10 años. Uruguay, 2001-2012, 2013. Disponible en: <http://udelar.edu.uy/retema/wp-content/uploads/sites/30/2014/09/RETEMA-vfinal-230914.pdf>. Acceso: 28/09/2020.

RIVAROSA, Alcira, PERALES, Javier. La resolución de problemas ambientales en la escuela y en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, p. 112-124, 2006.

RIVAROSA, Alcira; GARCÍA, Elena; MORONI, Cristina. Los proyectos escolares en educación ambiental: su potencial educativo y transformador. *Revista de Educación en Biología*, Argentina, vol. 7, n. 2, p.16-22, 2004.

SANTOS, Carlos; CHOUHY, Magdalena. Los enclaves del " Uruguay Natural" en los márgenes del neodesarrollismo. *Ecología política*, n. 46, p. 101-105, 2013.

SANTOS, Boaventura. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del sur*. Perspectivas, p. 21-66, 2014.

SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2000.

SANTOS, Boaventura. Para uma Pedagogia do Conflito. En: SILVA, Luiz *et al* (org.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Caio; GONÇALVES, Leonardo; MACHADO, Carlos. Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. *Revista Eletrônica do Maestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 32, n. 1, p. 189-208, 2015.

SANTOS, Carlos *et al*. Seis tesis urgentes sobre el neodesarrollismo en Uruguay. En: *Contrapunto*, N°2, Extensión Universitaria-Centro de Formación Popular del Oeste de Montevideo, Montevideo, 2013. Disponible en: https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/02_contrapunto_numero_2_junio_todo.pdf. Acceso: 28/09/2020.

SANTOS, Carlos. ¿Qué protegen las Áreas Protegidas? Conservación, producción, Estado y sociedad en la implementación del Sistema Nacional de Áreas Protegidas. Montevideo: Trilce, 2011. 126p.

SANTOS, Carlos. Naturalismos y acumulación por desposesión. paradojas del desarrollo sustentable. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 41, p. 331-356, 2014a.

SANTOS, Limber. El nuevo Programa. Miradas desde la escuela rural. Federación Uruguaya de Magisterio Trabajadores de Educación primaria. Montevideo, n. 93, febrero de 2009. Disponible en: <https://www.fumtep.edu.uy/index.php/sindicales/item/270-el-nuevo-programa-miradas-desde-la-escuela-rural>. Último acceso: 28/09/2020.

SANTOS, Limber. Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya. Hist Educacion, vol. 18, n. 43, p.33-48, 2014.

SANTOS, Limber. Unas 300 escuelas rurales tienen menos de cinco niños; la situación preocupa al director de Educación Rural del CEIP. Entrevista en el periodico La Diaria, Uruguay, 18 de enero, 2020. Disponible en: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2020/1/unas-300-escuelas-rurales-tienen-menos-de-cinco-ninos-la-situacion-preocupa-al-director-de-educacion-rural-del-ceip/> Acceso: 28/09/2020.

SAUVÉ, Lucié. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Educação ambiental: pesquisa e desafios, p.17-44, 2005.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-cadernos CES [Online], n.18, 2012.

JORDAN SIERRA, José. Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. Ediciones Universidad de Salamanca, 2008.

SILVEIRA, Simone *et al.* Inserção Ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 29, dez., p. 57-77, 2019. Disponível en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a04.pdf>. Último acceso: 25/09/2020.

SNAP. Primera década del SNAP. Sistema Nacional de Áreas Protegidas. MVOTMA, Uruguay, 2018. Disponible en https://www.dinama.gub.uy/oan/documentos/SNAP_10.pdf

SNAP. ¿Qué es el SNAP?, Uruguay, 2019a. Disponible en: <http://www.mvotma.gub.uy/ambiente/conservacion-de-ecosistemas-y-biodiversidad/areas-protegidas/snap>. Último acceso: 25/09/2020.

SNAP. Sistema de Información del SNAP, Uruguay, 2019b. Disponible en: http://www.snap.gub.uy/sisnap/web/mapa_conceptual/snap. Último acceso: 25/09/2020.

SNAP. Proceso de ingreso de Quebrada de los Cuervos y Sierras del Yerbal al Sistema Nacional de Áreas Naturales Protegidas. Proyecto de selección y delimitación del área. Julio de 2019. Sistema Nacional de Áreas Protegidas (MVOTMA), Uruguay, 2019c. Disponible en <https://www.mvotma.gub.uy/participacion-ciudadana-ambiente/manifiestos-de-ambiente/item/10013039-manifiesto-proyecto-de-ampliacion-del-paisaje-protegido-quebrada-de-los-cuervos-y-su-zona-adyacente>. Último acceso: 25/09/2020.

SNAP. Plan de Manejo, Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos, SNAP-MVOTMA, Uruguay, 2010. Disponible en: http://www.mvotma.gub.uy/portal/images/%C3%A1reas_protegidas/Plan%20de%20Manejo%20PPQC_oficial%20junio%202011.pdf. Último acceso: 25/09/2020.

SNAP. Plan estratégico 2015 – 2020. Sistema nacional de áreas protegidas de Uruguay. SNAP- MVOTMA, Uruguay, 2015. Disponible: https://www.mvotma.gub.uy/ambiente/conservacion-de-ecosistemas-y-biodiversidad/areas-protegidas/areas-protegidas/documentos/documentos-de-trabajo/item/download/9357_4a3c72d60d197b6bdad9bcc4995d6c78. Último Acceso 25/09/2020.

SODRE. Escuelas del Sodre en Rocha. Domingo, 27 Septiembre, 2015. Disponible en: <http://www.sodre.gub.uy/node/232>. Acceso: 27/09/2020.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação ambiental como política pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SVAMPA, Maristella. Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. Revista OSAL (Observatorio Social de América Latina), Argentina, Año XIII, n.32, nov. 2012. Disponible: <http://maristellasvampa.net/archivos/ensayo59.pdf>. Último acceso: 25/09/2020.

SVAMPA, Maristella. Debates latino americanos – indianismo, desarrollo, dependencia y populismo. Argentina: Ensayo EDHASA, 2016, p. 367-401.

TOMMASINO, Humberto; FOLADORI, Guillermo; TAKS, Javier. La crisis ambiental contemporánea. En: PIERRI, N; FOLADORI, Guillermo. (Eds). ¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2005. p. 9-26.

UNESCO. La Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental. International Workshop on Environmental Education. Belgrade, 1975.

UNGERFELD, Moron *et al.* Biología reproductiva del venado de campo (*Ozotoceros bezoarticus*) Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR), Montevideo, 2011. 110 pp. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4555/1/Fvet_Ungerfeld_2011-04-04.pdf. Acceso: 29/09/2020.

UPMURUGUAY. UPM se convierte en la primera empresa privada en administrar un área del Sistema Nacional de Áreas Protegidas. 11 de maio, 2016. Disponible en: <https://www.upm.uy/prensa/todas-las-noticias/2016/05/upm-se-convierte-en-la-primera-empresa-privada-en-administrar-un-area-del-sistema-nacional-de-areas-protegidas-/>. Acceso: 27/09/2020.

URUGUAY. Avances sobre el Núcleo Formativo Didáctica – Práctica Docente. Comisión de carrera nacional de magisterio. Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central Consejo de Formación en Educación. Montevideo – Uruguay. Francisco Acuña de Figueroa esq. Venezuela. Sem data. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/atd/AlgunosavancesobrelaPracticaDocente-CCNM.pdf>. Acceso: 27/09/2020.

URUGUAY. Decreto n.º 060/2020, de 14/02/2020. Se aprueba la ampliación del área natural protegida Quebrada de los Cuervos. Ministerio de vivienda, ordenamiento territorial y medio ambiente ministerio de defensa nacional. Uruguay, 2020. Disponible en: https://www.probides.org.uy/imagenes/ckfinder/files/files/Decretos%20SNAP/Decreto_060-020.pdf. Acceso: 27/09/2020.

URUGUAY. Decreto n° 462/008. Delimitacion del area protegida "quebrada de los cuervos". Treinta y tres - quebrada de los cuervos y sierras del yerbal. Registro nacional de leyes y decretos. Uruguay, 2008. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/462-2008>. Ultimo acceso: 25/09/2020.

URUGUAY. Ley N° 15.739, de 28 de marzo de 1985. Enseñanza: Se aprueba ley de emergencia. República oriental del Uruguay. Poder legislativo. Montevideo, 1985. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3669671.htm#:~:text=Extender%20>

a%20educaci%C3%B3n%20a%20todos,desarrollo%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20permanente.&text=Afirmar%20en%20forma%20integral%20los,y%20obligatoriedad%20de%20la%20ense%C3%B1anza. Acceso: 28/09/2020.

URUGUAY. Ley N° 17.234 - Declarase de interes general la creacion y gestion de un sistema nacional de areas naturales protegidas, como nstrumento de aplicacion de las politicas y planes nacionales de proteccion ambiental. Senado Y La Cámara De Representantes De La República Oriental Del Uruguay. Montevideo, 2000. Disponible En: <https://Legislativo.Parlamento.Gub.Uy/Temporales/Leytemp8997161.Htm>. Ultimo Acceso: 25/09/2020.

URUGUAY. Ley N° 18.437 de 12/12/2008 artículo 99. Integración del Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia. Organización general de la educación pública. Normativa y Avisos Legales del Uruguay. Uruguay, 2008a. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008/99>. Acceso: 28/09/2020.

URUGUAY. Ley n° 19.210, promulgada en 29 de abril de 2014. Ley de inclusion financiera. Normativa Y Avisos Legales del Uruguay. José Mujica; Mário Bergara, Uruguay, 2014. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19210-2014>. Acceso: 27/09/2020.

URUGUAY. Programa de Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria. Uruguay, 2008b. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf. Acceso: 28/09/2020.

URUGUAY. Resolução do Ministério de Ganaderia, Agricultura y Pesca (MGAP). Modificanse los numerales 1° y 2° de lá resolución de esta Secretaria de Estado de fecha de 17 de noviembre de 2008. Montevideo, Secretaria de Estado, 25 de marzo de 2011. Disponible en: http://www.rapaluguay.org/agrotoxicos/Uruguay/cambio_regulacion_aplicacionesagrotoxicos_escuelasrurales.pdf. Acceso: 27/09/2020.

URUGUAYXXI. Sector Arrocerero. Uruguay, 2015. Disponible: <http://www.uruguayxxi.gub.uy/exportaciones/wp-content/uploads/sites/2/2015/04/Informe-arrocerero-Febrero-2015-Uruguay-XXI2.pdf>. Acceso: 27/09/2020.

VALLES, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Sintesis Editorial, 2000.

VIDART, Daniel. No hay indios en Uruguay. Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay, 10, p. 251-257, 2012.

ZABALA, Ildebrando; GARCÍA, Margarita. Historia de La educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. Revista de investigación, Venezuela, vol. 32, n. 63, p. 201-218, 2008.

ZHOURI, Andrea; LASCHEFSKI, Klemens. Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação. In: ZHOURI, Andrea; LASCHEFSKI, Klemens (Orgs.). Desenvolvimento e Conflitos Ambientais. Minas Gerais: Editora UFMG, 2010. p. 11-31.

Sítios

Administración de Parques Nacionales, Argentina - Historia Institucional. Disponible en: <https://www.parquesnacionales.gob.ar/institucional/historia-institucional/>. Acceso: 27/09/2020.

Ancap (Administración Nacional de Combustibles, Alcohol y Portland). Uruguay. Disponible en: <https://www.ancap.com.uy/>. Acceso: 27/09/2020.

Asociación Civil Pindó Azul. Uruguay. Disponible en: <https://pindoazul.wordpress.com/>. Acceso: 28/09/2020.

CAPDER Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales – CEIP. Uruguay. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/capder-rural>. Acceso: 28/09/2020.

CEIMER - Centro de Ecológico Integrado al Medio Rural. Uruguay. Disponible en: <http://ceimerrocha.blogspot.com/>. Acceso: 28/09/2020.

Comunidad de Osho, llamada Oshoasis. Disponible en: <http://www.oshoasis.net/es/>. Acceso: 27/09/2020.

Confederação Nacional Trabalhadores da Educação (Brasil). Disponible en: [,https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/66178-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-por-problemas-de-saude](https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/66178-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-por-problemas-de-saude). Acceso: 29/09/2020.

Depto de Educación Rural – CEIP. Uruguay. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/departamentos/rural>. Acceso: 28/09/2020.

Google Mapas. Uruguay. Disponible en: www.google.com.uy/maps. Acceso: 27/09/2020.

JULANA - Jugando en la Naturaleza. Disponible en: www.julana.org. Acceso: 27/09/2020.

Monitor Educativo – CEIP. Uruguay. Disponible en:
<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/consultaindicadores>. Acceso: 28/09/2020.

National Park Yellowstone - Park History. Disponible en:
<https://www.nps.gov/yell/learn/historyculture/park-history.htm>. Acceso: 25/09/2020.

Observatório Ambiental Nacional (OAN1). Uruguay. Disponible en:
<https://www.dinama.gub.uy/oan/observatorio/>. Acceso: 25/09/2020.

Observatorio Ambiental Nacional. Uruguay. Disponible en: <https://www.dinama.gub.uy/oan/>. Acceso: 29/09/2020.

Observatorio Minero del Uruguay. Uruguay. Disponible en: <http://www.observatorio-minero-del-uruguay.com/> . Acceso: 29/09/2020.

Periódico La Diaria. Uruguay. Disponible en: www.ladiaria.com.uy. Acceso: 27/09/2020.

Plan Ceibal. Uruguay. Disponible en: <http://www.ceibal.edu.uy/>. Acceso: 29/09/2020.

Plataforma Gurí, Uruguay. Disponible en: <https://guri.ceip.edu.uy/>. Acceso: 27/09/2020.

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEC), FURG. Disponible en:
<http://www.educacaoambiental.furg.br/>. Acceso: 27/09/2020.

Programa radial “Amargueando con usted”. Radio Perfil Fm 90.0, Treinta y Tres, Uruguay.
Disponible en: <http://www.perfilfm.com/>. Acceso: 27/09/2020.

Red Nacional de Educación Ambiental. Uruguay, Disponible en:
<http://www.reduambiental.edu.uy>. Acceso: 28/09/2020.

Wikipédia. Mapa del Uruguay. Disponible en:
https://es.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Treinta_y_Tres. Acceso:
27/09/2020.

Wikipédia. Olimareno. Disponible en: <https://es.wiktionary.org/wiki/olimareño>.
Acceso: 27/09/2020.

Wikipédia. Rubén Lena. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Rub%C3%A9n_Lena.
Acceso: 27/09/2020.

Wikipédia. Urie Bronfenbrenner. Disponible en:
https://es.wikipedia.org/wiki/Urie_Bronfenbrenner. Acceso: 27/09/2020.

ANEXOS

ANEXO I – RELATOS

Algunos relatos, historias breves del paisaje

Estos relatos intentan reflejar alguna de las vivencias desde la mirada de quien observa desde fuera, como investigadora, mujer y ciudadana las ER y los agrupamientos. Si bien esto son apenas algunos relatos de cada uno de los territorios, es un intento de mostrar desde qué lugar se observaba y percibían los vínculos, las oportunidades y limitaciones en cada espacio.

Las sierras, resistiendo el despoblamiento

En la primera visita al AS, mi compañera del FVet, yo y la maestra CAPDER nos encontramos en la ciudad de TyT, y salimos con la camioneta del CEIP comenzamos la recorrida para visitar las escuelas. Fue durante un día de semana, cuando las maestras estaban en su actividad, para nos sobrecargarlas con una reunión luego del horario escolar. Lo interesante de los viajes hasta las escuelas - esto se dio en todas las visitas - es que durante el viaje se generan charlas descontracturadas que propician el encuentro, la empatía, el conocerse y conocer más de cerca la historia de vida de las maestras. De hecho, la maestra CAPDER había trabajado en casi todas las escuelas que íbamos a visitar, al comienzo de su carrera profesional. Nos contó que en esos tiempos no había luz, que ella iba a dar clases con su hija pequeña, con muy pocas comodidades, muchas dificultades tanto para entrar y salir de las escuelas y para trabajar con lxs niñxs.

Al llegar a la primera escuela, más alejada del PPQC, nos encontramos con la maestra y sus dos niñxs, y la auxiliar de la escuela. Ella estaba haciendo una suplencia, por lo que recibió con mucho interés nuestra llegada y el proyecto que le presentamos, nos contó que si bien no estuvo en la reunión que realizamos unas semanas antes TyT las compañeras de agrupamiento le habían comentado. Se mostró dispuesta a aportar en lo que necesitáramos, igual recalcamos que la idea era trabajar en/con ellas y el AS, sin sobrecargar sus tareas y menos demandar más de los que son sus tareas. Nos despedimos y le comentamos que seguíamos viaje a las demás escuelas.

Luego fuimos a la ER que está primera en el camino a al PPQC, nos recibió la maestra, que solo tenía una niña a su cargo en ese momento, que además era la hija de la auxiliar de la escuela. La maestra nos comentó que se encontraba muy desanimada, nos preguntó “qué podía aportar ella trabajando con una sola niña”, se notaba su preocupación por el presente y el futuro de las escuelas. Nosotras éramos cuatro, y ellas eran tres, entonces fuimos 7 mujeres pensando

cómo aportar en este problema ambiental manifiesto como el despoblamiento, que si bien no se verbalizó en la primera escuela se expresó claramente, estaba a la vista que las maestras no decían ¿qué podían hacer si no hay niñxs en una ER? En ese momento la maestra CAPDER menciona por qué no llenar la escuela con otros niñxs, ya que a esa escuela la visitan escuelas de montevideo y han hecho actividades conjuntas, y ella había tenido experiencias similares con escuelas urbanas. Ya que la escuela está tan linda, por qué no traer niños de las ciudad de TyT a las escuelas de la Sierra. en pocos minutos de encuentro, en esa aula hermosa, con una escuela preparada y cuidada en forma amorosa, se comenzó a construir lo que más tarde ellas llamarían Proyecto RURBANO, descrito con más detalle en Porro et al (2018). Quedamos en avanzar con esta idea y seguimos nuestro viaje.

Subiendo las Sierras, habían pasado pocas horas y ya en la cabeza estaba instalado el compromiso de seguir pensando una propuesta que contemplara la preocupación de la maestra por la falta de niñxs. En relación a los OSAS ya percibí, que donde hay angustia, hay un a mi entender un CA, eso que ya no se puede esquivar, sino que interrumpe sin pensarlo, se expresa para mirarlo de frente y buscar colectivamente los caminos posibles que reparen. Así pasó, el despoblamiento en las sierras viró el timón del trabajo.

Íbamos haciendo un camino que rodea el PPQC, en sentido antihorario, como queriendo detener esa preocupación de no ver personas, menos niñxs que poblaran la zona. Así llegamos a la siguiente escuela, en un lugar alto de la sierra donde se ve en el horizonte primero las forestales y luego las sierras. El viento soplabo fuerte y el sol daba de lleno. La maestra tenía a cargo cinco niñxs, de los cuales dos eran sus hijos. La auxiliar tenía un niño pequeño que aún no tenía edad para ingresar al aula, así que andaba rondando y queriendo compartir con lxs demás niñxs. Esta maestra era vecina, vivía en el campo con su esposo productor rural. Al contarle del proyecto comentó que su escuela estaba abierta, pero que no creía tener posibilidades este año de agruparse, dadas las dificultades de locomoción y el poco reconocimiento institucional al esfuerzo que esto implicaba. Ella continuaría trabajando con la escuela vecina, pero no con las demás. Al no ser maestra efectiva, su proyecto de vida para el año siguiente era irse a vivir a la ciudad, continuar estudiando para progresar en su trabajo como docente y para que sus hijos pudieran realizar otras actividades. Aquí entendimos que el sistema de agrupamiento estaba desgastado, un posible nuevo CA, y nuestro proyecto planteaba trabajar con/en el agrupamiento, por tanto para ella cómo no iba a darse el agrupamiento no se podía desarrollar. Aclarando que la escuela en forma individual estaba abierta para nuestra visita, trayendo algo para ofrecer. Aquí afloró en forma clara el desgaste de los vínculos

interpersonales, el medio urbano como una fuente de posibilidades y el medio rural como un espacio atrasado sin mayores posibilidades en los proyectos de vida, personal y profesional.

Desde aquí el camino se fue haciendo más empinado, real y metafóricamente, tanto mis compañeras como yo entendimos que lo que habíamos construido en el papel como un proyecto impecable, coherente, redondo, que fue financiado se iba despedazando a medida que nos íbamos acercando, ya en el primer encuentro, a la realidad. La siguiente escuela estaba a pocos kilómetros, pero el camino parecía no llegar más, aquí si estábamos en las cumbres de las Sierras del Yerbal. La maestra nos recibió con tres niños, dos eran hermanos, y la auxiliar. Sin dar lugar a argumentación maestra no quiso participar en ningún formato del proyecto, argumentando que estaba cansada de la llegada de lxs investigadores que llegaban atraídos por el PPQC y luego no devuelven nada. Fue muy concreta, firme y dura en sus intervenciones, así que la determinación fue drástica y no se pudo generar nada más, solo quedaba seguir a la siguiente escuela. Aquí quedó explícito que cuando no hay posibilidad de diálogo no hay posibilidad de transformación, que en caminos empinados cerrar la posibilidad de construcción es un camino solitario y complejo. Al año siguiente esta escuela cierra por falta de niñxs.

La última escuela, era la más grande en cantidad de niños y maestras, ya que está en un centro poblado a diferencia de las demás. Nos reunimos con la maestra directora, ella es efectiva, tiene a cargo dos maestras ayudante ya que la escuela tiene más de 30 niñxs. Aquí se sentía el barullo típico de una escuela, aulas grandes y llenas. La maestra salió del aula para recibirnos, nos comentó lo mismo, que el agrupamiento no se iba a formar ese año pero que su escuela estaba abierta para recibirnos y trabajar juntas. Esta escuela al tener que trasladar tantos niñxs necesita ayuda económica o institucional para moverse, esto estaba pesando en las demás escuelas que son pocos y los trasladaban los propios padres. Aquí entendimos que lo heterogéneo complicaba la gestión, los pocos recursos de la Educación rural, estaban pesando en los vínculos interpersonales, otro factor para que emerjan el desgaste entre las personas y se dificulte el trabajo colaborativo.

Proyecto RURUBANO, nacido de la necesidad

Al tener la teoría y los datos fríos en planillas del despoblamiento por medio de la baja matrícula (Fig XX), luego de llegar y recorrer las ER de las Sierras, entendimos que la EA desde una perspectiva crítica y transformadora debía atender esta problemática, el despoblamiento y la pérdida del rol social del agrupamiento cercanas al PPQC era una necesidad urgente.

Aquí cabe destacar, en lo vincular, que las ER de las Sierras, un agrupamiento escolar histórico, no estaba trabajando junto, sino que de las cinco escuelas se habían formado tres subagrupamientos, por cercanía geográfica. RURUBANO estaba conformado por las escuelas más cercanas a la ruta nacional, con dos maestras con 1 y tres niños cada una, las más despobladas. Que decidieron trabajar juntas ese año ante la fragmentación del agrupamiento.

El proyecto Rurbano podríamos decir que es un emergente de nuestra aparición, pero también del trabajo de la maestra CAPDER en la búsqueda de soluciones pedagógico-didácticas frente a la escasa matrícula de las ER de las Sierras, que recordamos que está muy por debajo de la matrícula promedio nacional de las ERs (Fig 18). En esta búsqueda de soluciones, ante el relato de las maestras de la angustia que les generaba tener pocos niños en el aula, que esto es malo para las ER pero también para la sociabilización de los niños, ya que están todo el día con ellas y no comparten, juega, charlas con sus pares. Esto también influía en la posibilidad de realizar y crear estrategias multigrado en el aula, frustrando su tarea como maestras, esto permea la enseñanza y sin dudas el aprendizaje de los niños.

Enseguida que surgió la charla con la maestra, se hizo presente el concepto de sororidad, que cuando las mujeres se ponen a pensar juntas, la percibimos en esta búsqueda de soluciones, esto hace más importante aún este proyecto porque nació de la fragmentación, pero respondió con otra forma de agruparse. Por esto la importancia de generar estrategias que resignifiquen el encuentro de las ER, el rol de las maestras en las aulas multigrado, y revalorar su trabajo extra aula, comunitario, para que la noria comenzará nuevamente a movilizar el agua al aljibe que se estaba secando. Rápidamente también las maestras traen en la charla “lo lindas que están las escuelas, es una lástima que más niños no las disfruten” (Fig 10), y ahí surge que ya habían existido experiencias de visitas de escuelas lejanas a las ER de la sierra, sobre todo desde montevideo en el marco del viaje de fin de cursos al PPQC. Dadas las limitantes económicas, y también para que el encuentro sea con niños del departamento de TyT, por qué no hacerlo con escuelas urbanas de la ciudad de TyT, que están a tan solo 30 km. Desde el comienzo de la propuesta la maestra CAPDER propuso coordinar con una bien, que tenía a cargo niños de 6to de una escuela urbana en un barrio vulnerable y periférico de la ciudad de TyT.

En este proyecto se realizaron tres agrupamientos escolares, logrando que los niños conocieran las tres escuelas (Fig 21). En todos los encuentros las maestras trabajaron por estaciones y en ellas por bloques temáticos, niños urbanos y rurales formaban sin distinción el aula. Los niños que en total eran unos 40, que, si bien 37 eran de 6to año urbano, no impidió que el aula funcionará como un multigrado, dado que cada niño tiene sus tiempos y ritmos. Para

las maestras rurales el asumir que cada niñx es diferente, siempre se puede trabajar como si fuera un multigrado. Los espacios de recreo y almuerzo ya no se notaban quién era la maestra de cada niñx, ni si eran de rural o urbana. En nuestro caso, al equipo de la “universidad” nos tocaba el cierre del día, con alguna actividad que involucra a todxs los niñxs, antes del regreso.

Figura 21: Línea de tiempo donde se describe el trabajo realizado en el marco del proyecto RURBANO, con las ER de las Sierras y una escuela urbana de la ciudad de Treinta y Tres, Uruguay.



Fuente: Elaboracion de la autora.

En el 1^{er} Agrupamiento el encuentro los niñxs de la escuela urbana llegaron a la escuela rural, uno de los objetivos fue que lxs niñxs rurales les contaran a los de la ciudad, cómo era una ER. Luego se pasó al trabajo en el aula, como mencionamos por estaciones, los temas estaban relacionados a los árboles nativos que estaban alrededor de la escuela, o aprender a ver un mapa satelital viendo el recorrido desde la ciudad hasta la escuela. La tecnología y el papel y el lápiz, así como la tesis estaban presentes en forma simultánea. El disfrute de lxs niñxs por estar al aire libre, los niños rurales por poder tener un recreo donde se podía armar dos equipos enteros, y de las maestras por ver llena nuevamente la escuela demostraba que el despoblamiento era todo lo contrario. Alguna de las frases de los niñxs al cierre:

“Gracias por compartir esta experiencia”
 “Mi corazón está en esta escuela”
 “He pasado el día más lindo de mi vida”
 “Nos gustaría volver a repetir la visita”
 “Esto es una escuela privada”, son clases privadas”

En el 2^{do} Agrupamiento, en la otra ER, los niñxs ya estaban más integrados aún, además también había más personas invitadas, por ejemplo, la radio local que transmitía desde la

escuela, y le hizo entrevistas a los niñxs. Además, estaba el director del PPQC con alguna persona interesada en el agrupamiento, lxs padres y vecinxs. Si bien la dinámica de estaciones fue la misma, en este agrupamiento fuimos en el ómnibus que viajaban lxs niñxs de la escuela urbana a la rural. El azar me lleva a sentarme al lado de un abuelo, y al ir conversando me comentó que él era el abuelo de uno de los niños de 6^{to} año, que lo invitaron a la actividad porque él había sido estudiante en la ER a donde íbamos a tener el agrupamiento. En el camino me fue contando, con mucha nostalgia, cuando iba a caballo a la escuela, su trabajo como peón rural, cómo cambió todo cuando iba avanzando en el camino y su actual vida en la ciudad. Al llegar a la escuela, este abuelo, fue el protagonista de la primera parte del agrupamiento. Lxs niñxs tenían preparadas preguntas, cuál periodista, iban reconstruyendo la historia de la escuela en las palabras del abuelo. Esto habla de la capacidad didáctica, el potencial del agrupamiento, la potencia las prácticas de estas maestras, poniendo en el centro a lxs niñxs como constructores de su realidad y sus aprendizajes.

En el 3^{er} agrupamiento, los anfitriones eran los niñxs de la ciudad. Aquí no pude participar personalmente, pero concurrió mi compañera de trabajo y amiga, por lo que a través de ella se relata en parte la historia en el artículo⁹³ de nuestra autoría. Aquí lo interesante fue cómo el espacio que habitamos es nuestra naturaleza, debe ser querida y respetada, cuestionada sin dudas, pero es un espacio a valorar y compartir, sea urbano o rural.

Este proceso de construcción colectiva, un proyecto que atendía una necesidad urgente de las maestras y la comunidad, fue muy enriquecedor me dio a entender que los OSAs eran una posibilidad real en las ER. Por un lado, pude conocer cómo organizaban el trabajo las maestras, y para confirmar - ya que lo veníamos percibiendo - que para que nosotras pudiéramos ser parte del agrupamiento iba a llevar más tiempo. Ellas se sentían cómodas con esa dinámica, ellas trabajando en estaciones y nosotras cerrando la actividad, y el aprendizaje también fue no forzar los procesos, respetar sus dinámicas de trabajo, sumarnos para aportar como nos dejaran, no para definir cómo nos parecía mejor trabajar, fue un tiempo de aprender y conocernos. Esto también habla de el cuidado que estas maestras tienen de su trabajo, de sus niñxs, de su espacio, podríamos decir que en parte les cuesta perder el control, pero es algo que viene funcionando así desde hace muchos años, esa forma de trabajo se conserva y hay que respetarlo.

El segundo gran aprendizaje es que las ER son más que lugares donde los niños rurales aprenden, sino que son espacios abiertos de trabajo, versátiles, a donde pueden llegar escuelas urbanas, pero también - y lo son - ser anclajes en el territorio donde desarrollar proyectos. Esto

⁹³ Porro et al (2019).

fue una confirmación más, de todo el trabajo que vienen haciendo las ER en su medio, a lo largo de su rica historia individual y en agrupamiento. Esto dio pautas de que sí, sí son posibles los OSAs en las ER, con muy buena comunicación con los centros poblados, donde hay espacio para la memoria colectiva, la comunidad, pero también capaces de incorporar tecnologías y ser parte de la historia contemporánea, atendiendo estas necesidades también.

El Agrupamiento de las Sierras, sobrevivirá

Dada la fragmentación del agrupamiento, y de los vínculos entre las maestras por- a nuestro entender - las dificultades propias de sostener durante muchos años un un trabajo colectivo con más dificultades que apoyos podría ser que nosotras debíamos estar presentes durante ese año en todas las escuelas que aceptaron trabajar con nosotras. Como mencionamos la escuela que prefirió no trabajar terminó cerrando por falta de niñxs, por cuestiones familiares los niñxs pasaron a vivir en la ciudad. Por temas logísticos y de presupuesto decidimos ir a las dos escuelas que no integraban Rurbano el día antes o después de los agrupamientos marcados. Durante las visitas llevábamos la propuesta de taller que habíamos preparado para Rurbano, adaptadas para cada escuela. Para dar algunos ejemplos los talleres se llamaban “bajo mis pies”, “el paisaje que habito”, y ya en el 2019 “te regalo un patrimonio”. Todos los talleres tuvieron como protagonistas el saber de lxs niñxs, desde la EA crítica co-construyendo con ellxs el paisaje, habitando los espacios y siendo parte de este patrimonio intangible pero tan necesario que es el medio rural. Si bien esto fue un gran esfuerzo como equipo, fue necesario y vital para estrechar los vínculos con las maestras y los niños, vínculo que continúa a la fecha gracias a ir “despacito y por las piedras”.

Al final del año escolar, el director del PPQC planteó al agrupamiento escolar, a las 5 escuelas que lo conforman originalmente, hacer un viaje de fin de cursos todos juntos a Rocha y visitar dos AP, la Laguna de Rocha y el Cabo Polonia - ambos integran el SNAP como el PPQC - y además se pudo conocer el CEIMER. Nosotras estábamos incluídas en la invitación, la escuela urbana no, ya que no era parte del agrupamiento escolar histórico de las sierras. Aquí surgen algunas reflexiones, en base a los vínculos y relaciones que sostienen - oportunidades - o limitan el trabajo de las escuelas en agrupamiento. Para entender esto vale la pena recordar que la presencia del director del PPQC estuvo más ausente durante este año dado que el proyecto de ampliación del área le demandó mucho tiempo, por lo que las escuelas del agrupamiento quedaron un poco relegadas. De hecho una de las maestras lo plantea en una de nuestras primeras visitas “cuando venía con un tema no le podíamos decir que no”. Este año no

apareció la persona, aparecemos nosotras, pero para algunas maestras nuestro proyecto no simbolizaba lo mismo, y no fue suficiente para que el agrupamiento funcionara con las cinco escuelas, lo que terminó en la fragmentación entres, quedando la escuela más grande funcionando sola, y nosotras yendo con actividades puntuales.

Aquí no es menor, en la ruralidad, los roles masculinos⁹⁴, y lo mencionamos porque cuando un varón llega a un espacio feminizado en la ruralidad, impone, no es lo mismo que la llegada de cuatro mujeres. Sin personalizar la llegada de una presencia masculina, que trae como en este caso la oferta de un viaje con todos los gastos cubiertos por el SNAP a la costa, cuando muchos niñxs no conocían el mar es un hecho muy potente.

Si bien no es del periodo de tiempo que analiza este trabajo, en el año 2019 las ER de las Sierras volvieron a trabajar en el agrupamiento completo, en parte pensamos que el viaje a Rocha las reencontró, así como el cierre de una de las escuelas emblemáticas de la zona y parte del agrupamiento, impactaron para que las maestras se vuelvan a reencontrar, y por lo tanto los niñxs también. Mencionamos esto porque otro aspecto que quedó en evidencia, es que las decisiones de las maestras impactan directamente, para bien y para mal, en la formación de lxs niñxs, siendo una responsabilidad enorme, dejando abierta la pregunta si también el aprendizaje fue de no trabajar en determinadas condiciones, o acceder a todo por necesidad. Esta es una encrucijada que las maestras viven sistemáticamente, todos los años, frente a las empresas⁹⁵, al SNAP, el INIA, la Udelar, que llegan con propuestas y materiales que seducen, pero por necesidad a veces acceden pero que también, con mucha altura, han sabido rechazar.

Estos breves relatos se destacaron aquí, porque explicitan en parte, las redes de sostén, así como las personas que representan en el territorio al SNAP, así como nosotras representamos a la Udelar. Además de todo esto está presente como paño de fondo el despoblamiento y la instalación de las forestales y la minería en la zona. Particularidades que no aparecerán en las ER del arrozal, lo que luego se resumirá en las oportunidades y limitantes, que se tienen a la hora de pensar los OSAs.

En el Arrozal, se me inundó la mirada

⁹⁴ Este aspecto lo retomaré en la sección cuando hablo del trabajo colectivo de las maestras, como influyen los roles masculinos de poder, y cómo en parte con poco redireccionan sus decisiones.

⁹⁵ Durante este año las escuelas habían recibido a la empresa forestal de UPM, la que había realizado una charla sobre los beneficios de los árboles, y les habían regalado pelotas de fútbol con su marca. Nos enteramos de la visita por preguntar de dónde eran las pelotas que estaban usando lxs niñxs en el recreo.

El arrozal fue todo un desafío personal, ya que no tenía contactos previos con la zona ni con las maestras. Aquí hablo en singular porque muchos de los viajes fui sola, si bien en algunos talleres fuimos con la compañera del CURE de TyT las charlas y encuentros más íntimos con las maestras y niñxs fue viajando sola. Fue un proceso muy movilizador al conocer esta realidad que, si bien había leído sobre el arrozal, la realidad me inundó sin poder sacar el pensamiento de que debía, de aquí en adelante, continuar trabajando en este territorio. Debí en muchos casos contener mis reacciones frente a situaciones que estaban naturalizadas, para permitir que las personas se expresen, sin aplastar con mi ideas ciudadinas y privilegiada. Quiero aclarar esto, porque en esta tesis si se expresa lo que me generó, me atravesó como investigadora y persona, y siento este espacio como un lugar donde expresarlo y visibilizar, desde nuestra perspectiva de la justicia ambiental, y las tensiones en los CA latentes, esos que no emergen por relaciones de poder aquí se viven y persisten.

De los viajes me gustaría relatar tres de ellos, cada uno vívido en una escuela diferente del AA. Una que tiene que ver con el viajar y quedarme en la escuela con la maestra y su hija, otra que tuvo que ver con salir del arrozal, y una tercera con las fumigaciones en la zona. Aquí la teoría se vuelve carne, el territorio da sentido a las lecturas críticas, las luchas latinoamericanas, la lucha obrera y el Estado, que se hace el distraído al ver el elefante en el bazar.

Viaja la maestra, la cría y el perro

Coordiné con la maestra para salir con ella desde TyT el lunes, dado que el arrozal donde ella trabaja es el más aislado, entra el lunes y sale el viernes. Tomamos el ómnibus en la terminal de ómnibus locales, para mi sorpresa el cargamento de la maestra era muy grande en esa helada mañana de julio. Hasta el cachorro en la jaula de viaje, las compras para la semana, las cosas de la niña y de ella pasar lo más cómodas posibles en un lugar donde no hay más que sembrados. Fuimos las tres conversando, la pequeña hablaba de sus lentes nuevos, estaba en preescolar, muy charlatana. Este era el primer año en esta escuela como maestra directora, estaba contenta, comentaba que “la empresa” apoyaba mucho a la escuela. En el poblado la habían recibido muy bien a ella y su hija, trabajaba muy tranquila. El viaje fue de una hora, se notaba que las personas que subían iban a trabajar como la maestra, subían otros niñxs rurales y claro más maestras. Nos bajamos en el pueblo de Rincón, ahí nos esperaba una camioneta de la empresa, con un trabajador que habló muy poco en el viaje, por no decir nada, hasta llegar a la escuela. La camioneta era cabina simple, así que al ir apretados se apaleaba el frío del pleno invierno.

Al llegar al pueblito del arrozal, la escuela era una más del caserío. En ella nos esperaba la auxiliar, ya aprontando el desayuno con leche caliente, pan y dulce, para nosotras y para los niños que iban llegando. Los niños eran cinco, varios de ellos hablaban más portugués que español, la maestra comenzó la clase, pero antes prendió la estufa a leña que por suerte estaba dentro del aula. Mientras iba asignando las tareas comentaba que era una lucha el internet ahí, tenía que pasar la lista en el portal Gurí, pero era imposible con tan mala señal. En la escuela tenía una notebook y una impresora donde podía imprimir tareas para los niños. La escuela era muy humilde pero acogedora, estaban trabajando en una huerta, y en lo posible colocar juegos para el recreo. Los niños estaban curiosos con mi presencia, de a ratos iba hasta la cocina a conversar con la auxiliar para que no se distrajeran de la clase.

En el recreo pude preguntarle a los niños cuáles eran sus casas, con quienes vivían, si les gustaba la escuela, y qué hacían los fines de semana que no tenían escuela. Algunos niños aprovecharon el recreo para utilizar los juegos que la escuela tenía, ya que ellos en sus casas no tenían, y me llamó la atención que había muy pocos libros para niños. Había tan solo cinco que los leían y los releían, o me pedían que les leyera. De inmediato me vino a la mente el poema de García Lorca “Medio pan y un libro”. Al regresar a Montevideo, comencé una recolección de libros, volví a la escuela con muchos libros para esta escuela, y junto a la maestra repartimos en las demás del arrozal. Los niños se mostraron más de lo que creían, su necesidad de jugar y tener muchos por los libros, parecía que supieran la importancia de leer bien para no ser rehenes de su aislamiento.

Almorzamos juntos, y luego un rato más de clases, y al terminar el horario escolar a las 15:00 salimos con la maestra y su hija a recorrer el pueblito, no más de seis o 7 cuadras a recorrer. Al regreso merienda - si algo no falta en la escuela es comida por suerte - y seguir conversando sobre sus rutinas y la vida en el arrozal. Me di cuenta que en la escuela no había donde yo me podía quedar, pero me consiguió un colchón con la auxiliar, que vive frente a la escuela - y me armaron en la pieza que usan de depósito una cama, que agradecí y consideré una hermosa bienvenida. Luego la maestra se puso a cocinar la cena, hablamos un poco del agua que tomaban, me dijo que se hervía y enfriaba. Se hervía en una jarra eléctrica que me sorprendió el sarro que contenía, una capa de minerales muy impresionante. Me comentó que cada tanto se lavaba con vinagre, pero que el agua ahí era muy dura y que sería bueno analizarla. A la cena, el aula y su estufa siempre prendida se volvió el comedor, se instaló la televisión para ver la novela de turno. La maestra mencionó que hay que estar a gusto, si no era muy difícil de sobrellevar, se dejaban muchas cosas en la ciudad. Al vencerme el cansancio, me despedí y

fui a dormir, la maestra quedó intentando hablar por whatsapp con las demás maestras y su familia. Al amanecer la maestra ya se había bañado, con agua helada porque no funcionó el calentador, y estaba ya con la túnica para esperar a lxs niños, el aula volvió a su lugar.

Si así es llegar, cómo será para salir

Luego de terminar uno de los agrupamientos, en otra escuela de las más aislada, era hora de irme y no tenía resuelto cómo salir, justo ese día se quedan todas las maestras en las escuelas. No quedaba otra que apelar a la suerte e ir hasta la puerta de la estancia y ver si algún camión salía hasta Rincón. Mientras esperábamos las maestras me contaban todas sus peripecias y anécdotas para salir del pueblo. No tuve que esperar mucho, un camioncito salía con dos trabajadores y me podían dejar en la ruta donde pasaba el ómnibus a TyT. Ambos hombres flacos, uno muy veterano, de pocas palabras, pero se animaron a preguntarme qué estaba haciendo en la escuela. Uno de ellos me contó que era padre de uno de los niños, el otro no habló en todo el camino, solo asentía con la cabeza. En el viaje mirando el paisaje me contó cuánto ganado tenía la estancia, que estábamos en época de siembra, que se veían muchas aves para ser invierno. Disfruté y me sentí agradecida por haber podido compartir el viaje con ellos. Al salir ya a la ruta me dejaron en la estación de ómnibus, para regresar a TyT, esperé una hora más o menos, yo y otras maestras que hacían ese trasbordo, que al igual que yo habían llegado a dedo hasta ahí, otras fueron a la ruta y seguían viaje a dedo.

Para quienes dicen que las maestras trabajan solo de 10 a 15 h, deberían hacer este viaje una vez al menos, para luego llegar a sus casas y terminar la jornada laboral, pero seguir trabajando en el cuidado de su familia. Este ciclo de viajes, casi como una carrera de postas para volver a sus casas entre semana o el viernes, es una realidad diaria para las maestras, para al otro día nuevamente a las 6 am salir a la escuela. Pero ellas llegan, sin quejas, llueva, diluvie, muchas de ellas con sus hijxs a cuesta. Ellas llegan todos los lunes del año escolar a cada rincón donde allá una ER.

Frente a las fumigaciones, mejor armar un vivero

Durante los agrupamientos hay espacio para distenderse, generalmente se dan en la cocina, con las auxiliares, las madres que ayudan y las maestras las charlas más honestas y sinceras, las preocupaciones o el chusmeria del barrio. En uno de esos encuentros distendidos entre las actividades escolares, ya sea preparando el almuerzo o antes de la torta de cierre del agrupamiento, se dio una charla que me quedó grabada. Siempre que decimos que trabajamos

en EA las maestras comienzan a hablar de la huerta y del reciclaje, no importa si es una escuela urbana o rural, la EA para ellas es eso. Existe como una exigencia institucional que las ER deberían tener una huerta, pero en esta escuela se excusaban - decía la maestra directora - con la inspección porque al pasar el avión fumigando se moría todo, era imposible tener una huerta. Fundamentando esto comentó que hacía poco tiempo una maestra fue “bañada y estuvo fuera del trabajo dado la alergia que le generó el producto”. La maestra planteó que la solución era hacer un vivero, tenía que ser algo techado, de palos y plástico, para que cuando pasaran el avión el producto no llegara. Para concretar el proyecto era necesario generar una jornada de trabajo, y que quizás la empresa donará los materiales para construirlo y pedir ayuda a padres y la UTU agraria. Para mi esta conversación fue relevante, porque si bien conocían el peligro - la muerte de las plantas y la reacción alérgica que le generó a la maestra - en ningún momento el pedido iba a ser solicitar a la empresa que el avión no fumigara por arriba de la escuela, la solución debía ser contemplar ambas presiones, la inspección que quería que la escuela tuviera huerta y a la empresa que podía dar los materiales, pero no cambiar su camino de fumigación. Quedaron claras las tensiones, la poca incidencia de las maestras - y eso que esta era una maestra efectiva, o quizás peor porque iba a seguir ahí - la vulnerabilidad, la naturalización del problema, y la salida a una solución sin conflicto, si bien este ni se mencionó como tal.

ANEXO II - NOTAS DE PRENSA ARROZAL

Detalle de las notas de prensa publicadas en el periodico “La Diaria” (Uruguay) al buscar la palabra “arrozal” desde el 2019 al 2015. A continuación, se citan los resultados en orden decreciente según el año.

2018.

- 1) La jueza del caso del trabajador del Arrozal 33 aceptó la recusación 7.11.18. Disponible en: <https://salud.ladiaria.com.uy/articulo/2018/11/la-jueza-del-caso-del-trabajador-del-arrozal-33-acepto-la-recusacion/>;
- 2) En caso de trabajador arrocero, INDDHH reclama que “no hay una respuesta clara del Estado” 3.11.18 <https://salud.ladiaria.com.uy/articulo/2018/11/en-caso-de-trabajador-arrocero-inddhh-reclama-que-no-hay-una-respuesta-clara-del-estado/>;

2017.

- 1) Las consecuencias de la utilización de agroquímicos para los trabajadores arroceros de Treinta y Tres 7.12.17. . Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/12/las-consecuencias-de-la-utilizacion-de-agroquimicos-para-los-trabajadores-arroceros-de-treinta-y-tres/>.
- 2) Se reintegra trabajador agredido en Arrozal 33. 15.11.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/11/se-reintegra-trabajador-agredido-en-arrozal-33/>.
- 3) Marcha atrás en Ley de Riego: arroceros creen que se puede lograr el mismo resultado haciendo que peones carguen baldes de agua 9.11.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/11/marcha-atras-en-ley-de-riego-arroceros-creen-que-se-puede-lograr-el-mismo-resultado-haciendo-que-peones-carguen-baldes-de-agua/>.
- 4) Sindicato de arroceros denunció violencia y uso indebido de agroquímicos en Comisión de Trabajo de Diputados. 8/11/2017. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/11/sindicato-de-arroceros-denuncio-violencia-y-uso-indebido-de-agroquimicos-en-comision-de-trabajo-de-diputados/>.
- 5) Asociación Rural del Uruguay denuncia aumento de casos de peones que atacan a capataces y compañeros utilizando sus espaldas. 19.10.17. Disponible en:

<https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/10/asociacion-rural-del-uruguay-denuncia-aumento-de-casos-de-peones-que-atacan-a-capataces-y-companeros-utilizando-sus-espaldas/>.

6) UNATRA denuncia persecución sindical contra trabajador agredido por un compañero en Arrozal 33. 18.10.17. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/10/la-unatra-denuncio-que-se-despidio-de-forma-indebida-a-un-trabajador-rural-en-el-arrozal-33/>

7) Trabajadores de Arrozal 33 y empresa llegaron a acuerdo que implica reintegro paulatino de despedidos y enviados a seguro de paro 9.6.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/6/trabajadores-de-arrozal-33-y-empresa-llegaron-a-acuerdo-que-implica-reintegro-paulatino-de-despedidos-y-enviados-a-seguro-de-paro/>

8) Diputado y PIT-CNT constataron “severos problemas de seguridad laboral” en Arrozal 33. 31.5.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/5/diputado-y-pit-cnt-constataron-severos-problemas-de-seguridad-laboral-en-arrozal-33/>

9) Arrozal 33 enviará a trabajadores a seguro de paro rotativo. 12.5.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/5/arrozal-33-enviara-a-trabajadores-a-seguro-de-paro-rotativo/>.

10) Frente Amplio destaca el carácter “anticapitalista” de los empresarios rurales uruguayos: “Todavía están en la etapa feudal” 9.5.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/5/frente-amplio-destaca-el-caracter-anticapitalista-de-los-empresarios-rurales-uruguayos-todavia-estan-en-la-etapa-feudal/>

11) MTSS multa a Arrozal 33 e intima a cumplir normas de seguridad laboral. 8.5.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/5/mtss-multa-a-arrozal-33-e-intima-a-cumplir-normas-de-seguridad-laboral/>

12) Arrozal 33: incendiaron campamento y sindicato responsabiliza a la empresa. 6.5.17. . Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/5/arrozal-33-incendiaron-campamento-y-sindicato-responsabiliza-a-la-empresa/>

12) Hubo preacuerdo en Arrozal 33, pero trabajadores denuncian “pequeñas trampas” de la empresa. 19.4.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/4/hubo-preacuerdo-en-arrozal-33-pero-trabajadores-denuncian-pequenas-trampas-de-la-empresa/>

13) No hubo acuerdo en Arrozal 33. 13.4.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/4/no-hubo-acuerdo-en-arrozal-33/>

14) Trabajadores de Arrozal 33 en campamento sindical desde el lunes. 7.4.17. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/4/trabajadores-de-arrozal-33-en-campamento-sindical-desde-el-lunes/>

2016.

1) Muerte por agua. 25.11.16. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/11/muerte-por-agua/>

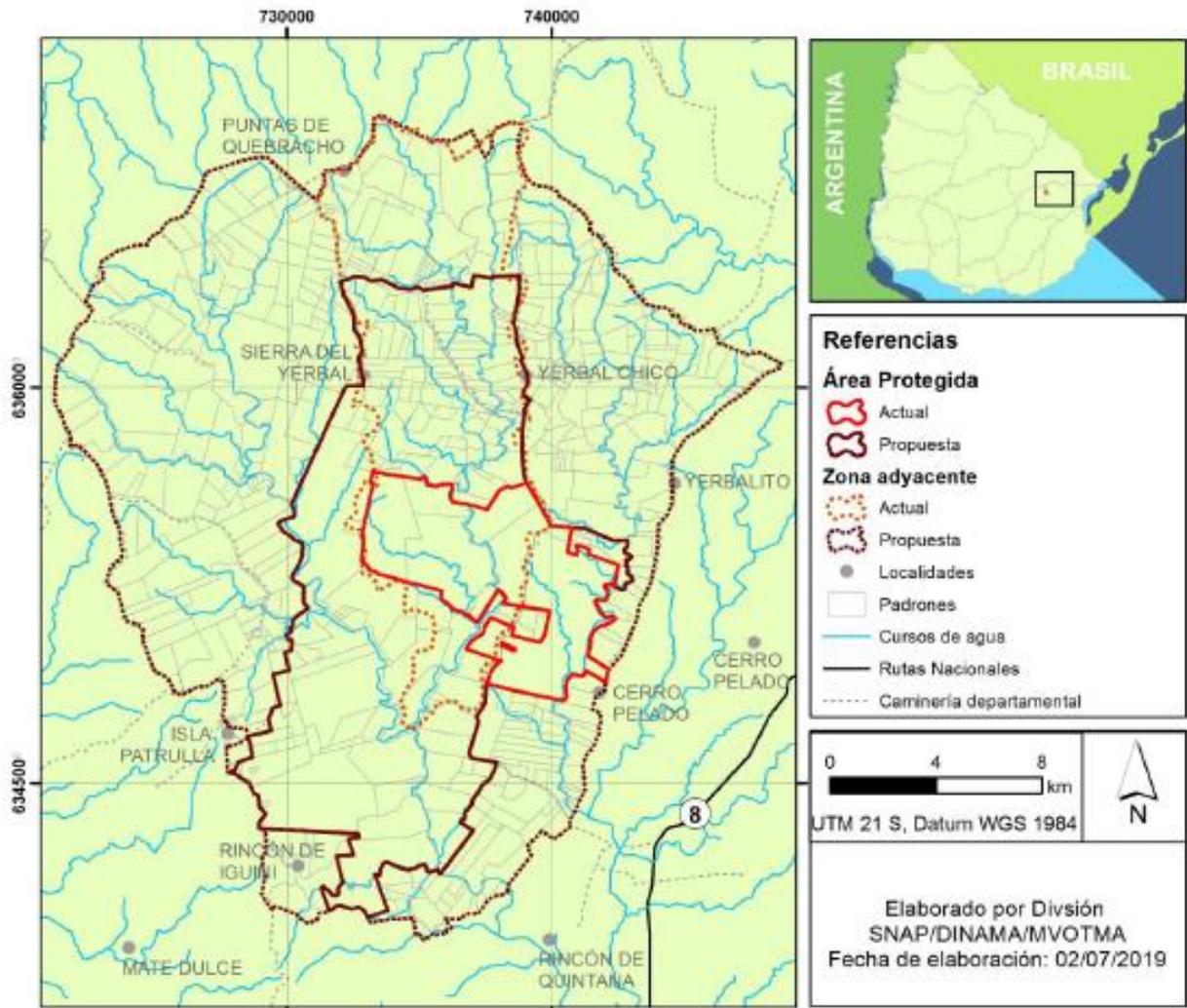
2) UNATRA denunció práctica antisindical: fumigar cuando hay trabajadores en el predio cultivado. 24.11.16. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/11/unatra-denuncio-practica-antisindical-fumigar-cuando-hay-trabajadores-en-el-predio-cultivado/>;

2015.

1) Otra vez. 2.11.15 <https://ladiaria.com.uy/articulo/2015/11/otra-vez/>

ANEXO III - AMPLIACIÓN DEL PPQC

Figura 22: Propuesta de ampliación del PPQC (Treinta y Tres, Uruguay). Delimitación del área natural protegida y la zona adyacente.



Fuente: SNAP (2019c, p. 28).

ANEXO IV - ESTATUTO DEL FUNCIONARIO DOCENTE

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central - Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas.

ORDENANZA N°45 - ESTATUTO DEL FUNCIONARIO DOCENTE

(Aprobado por Acta N°68, Resolución N°9 de fecha 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las Resoluciones del Consejo Directivo Central a agosto de 2015)

Disponible en:

https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf Último acceso 19/4/20.

A continuación se colocan los Capítulos y artículos vinculados a la efectividad y el sistema de calificación de la maestras en Uruguay.

CAPITULO III De las categorías de los docentes.

Artículo 5. Los docentes tendrán carácter efectivo, interino o suplente. El docente efectivo es el titular del cargo; el interino es aquél que se desempeña en un cargo sin titular, por vacancia definitiva en el transcurso del año docente; suplente es el que se desempeña en un cargo cuyo titular se encuentra impedido, transitoriamente, de ejercerlo.

Artículo 6. La efectividad implica el desempeño de la docencia en forma regular y estable, de acuerdo con las normas previstas por la ley, el presente Estatuto y reglamentaciones complementarias. La efectividad será adquirida mediante concurso por:

a) Los egresados de los Institutos de Formación Docente, oficiales o habilitados, con título de Maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Media, Maestro Técnico de Educación Media y Profesor de Educación Física, y por quienes hayan obtenido reválida de título docente extranjero.

CAPITULO IV- Del sistema escalafonario y la unidad docente

Artículo 13. Los sistemas escalafonarios seguirán un orden de precedencia por grado en orden decreciente, con el siguiente criterio: precederá quien posea mayor grado; dentro de cada grado

precederá quien tenga mayor puntaje promedial de antigüedad calificada; a igual puntaje en el mismo grado precederá quien posea mayor valor de aptitud docente; si la igualdad persistiera, precederá quien registre mayor antigüedad en ese grado; luego precederá quien tenga mayor antigüedad de ingreso al escalafón. De ser necesario, se tendrá en cuenta la mayor antigüedad como egresado del

Instituto de Formación Docente.

Artículo 14. Los docentes efectivos adquirirán el derecho a elegir cargos de su o de sus subescalafones y especialidad en establecimientos educacionales de la circunscripción en que se encuentran escalafonados.

Artículo 19. Al iniciarse el año docente, los Consejos realizarán las designaciones con el carácter que corresponda, para los cargos de docencia directa e indirecta.

CAPITULO VII Del año docente, de las calificaciones y el sistema de ascensos escalafonarios.

Artículo 36. El año docente comenzará el 1° de marzo de cada año civil y finalizará el 28 de febrero del año civil siguiente. Con fecha 1° de marzo se producirán los ascensos de los docentes efectivos que correspondan, los traslados que se concedan dentro del departamento, entre departamentos y el reconocimiento de las efectividades, confeccionándose los escalafones que estarán en vigencia durante el año docente que se inicia.

Artículo 37. Las calificaciones a otorgar a los docentes por las actuaciones que cumplan como tales estarán comprendidas en la siguiente escala de valores:

<u>Puntaje</u>	<u>Juicio Valorativo</u>
1 a 30	graves reparos
31 a 50	observado
51 a 70	aceptable
71 a 80	bueno
81 a 90	muy bueno
91 a 100	excelente

Artículo 38. El sistema de ascensos escalafonarios para los docentes efectivos será de “escalafón abierto” a partir del 1er. grado, ajustándose a las siguientes normas: a) permanencia de un tiempo mínimo de cuatro (4) años en cada grado. b) obtención de un puntaje mínimo por antigüedad calificada en el grado que comprenderá los siguientes factores. - aptitud docente - antigüedad - actividad computada Se podrá obtener hasta un máximo de 140 puntos por año, a razón de 100 por aptitud docente y 20 por cada uno de los factores restantes. c) Aprobación de los cursos que se dispongan y reglamente para cada cargo.

Artículo 39. Cumplida la condición del inciso a) del artículo anterior, todo docente efectivo será promovido al grado inmediato superior siempre y cuando haya obtenido en los años transcurridos en su grado un promedio de puntaje no inferior a la mitad más uno en los factores aptitud docente y actividad computada y haya aprobado los cursos a que refiere el inciso “c” de dicho artículo.