AMBIENTE & EDUCAÇÃO
Revista de Educação Ambiental
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
E-ISSN - 2238-5533

Número especial ***"Convenção internacional sobre meio ambiente e desenvolvimento para integração e cooperação para a sustentabilidade" – Havana/Cuba.***

Vol. 25, n. 1, 2020.

DESPOBLAMIENTO DE LAS ESCUELAS RURALES EN URUGUAY: UN INDICADOR DE LOS CONFLICTOS AMBIENTALES DE SUS TERRITORIOS

DESPOVOAMENTO DE ESCOLAS RURAIS NO URUGUAI: UM INDICADOR DOS CONFLITOS AMBIENTAIS DE SEUS TERRITÓRIOS

DEPOPULATION OF RURAL SCHOOLS IN URUGUAY: AN INDICATOR OF THE ENVIRONMENTAL PROBLEMS OF THEIR TERRITORIES

Solana Ximena González Pensado[1]

Narjara Mendes García[2]

Andrea Evangelina García Sosa[3]

RESUMEN

Este trabajo fue realizado en Escuelas Rurales (ERs) en dos territorios del departamento de Treinta y Tres (Uruguay), una zona ganadera, predominantemente extensiva, y una de producción intensiva de arroz. Tuvo como hipótesis que las ERs, según su territorio, el tipo de sistema productivo en que están inmersas, reflejan los conflictos ambientales existentes, así como las relaciones poder y acceso a los recursos. Se destaca a las ERs como potenciales Observatorio Socioambiental (OSA), concluyendo que las ERs son espejos de la realidad social y económica del medio rural, y permiten mapear los problemas ambientales de sus territorios.

Palabras clave: conflictos ambientales, observatorios socioambientáis, modelos productivos.

[1] Doctoranda del Programa de Posgrados en Educación Ambiental, Universidad Federal de Río Grande (PPGEA - FURG; RG-Brasil). Docente de la Universidad de la República, Facultad de Veterinaria, Montevideo, Uruguay. E-mail: solanagonzalez@gmail.com

[2] Profesora, Universidad Federal do Río Grande, PPGEA - FURG. E-mail: narjaramg@gmail.com

[3] Maestra Coordinadora del CAPDER, Departamento de Educación Rural; Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Treinta y Tres, Uruguay. E-mail: capderandrea2017@gmail.com

RESUMO
Este trabalho foi realizado com Escolas Rurais (ERs) em dois territórios do departamento de Treinta y Tres (Uruguai), uma área de gado, predominantemente extensivo; e, em uma produção intensiva de arroz. Teve como hipótese que as ERs, em sua base territorial, no tipo de sistema produtivo em que estão imersas, refletem os conflitos ambientais existentes, bem como as relações de poder e acesso aos recursos. Destacou-se as ER como um potencial Observatório Socioambiental (OSA). Conclui-se que as ERs são espelhos da realidade social e econômica do meio rural e permitem mapear os problemas ambientais de seus territórios.

Palavras-chave: conflitos ambientais, observatórios socioambientais, modelos produtivos.

ABSTRACT
This work was carried out with Rural Schools (RSs) in two territories of the Treinta y Tres department (Uruguay), a predominantly extensive cattle area; and in intensive rice production. It was hypothesized that the REs, in their territorial base, in the type of productive system in which they are immersed, reflect the existing environmental conflicts, as well as the power relations and access to resources. The RSs stood out as a potential Socio-Environmental Observatory (OSA). It is concluded that the REs are mirrors of the social and economic reality of the rural environment and allow to map the environmental problems of their territories.

Keywords: environmental conflicts, socio-environmental observatories, productive models.

EL URUGUAY, UN PAÍS GANADERO Y EDUCADO

El Uruguay es un país con una larga tradición de ganadería extensiva. Esta forma de producción ha moldeado el paisaje, los hábitos y costumbres, forjando una cultura rural que lo caracterizan. Su pequeña población, de apenas 3,5 millones de habitantes está concentrada (95%) en su capital Montevideo y en la costa del país generando - en parte - el despoblamiento del medio rural (INE, 2011). Esta distribución no siempre fue así (PIÑEIRO y MORAES, 2008), el medio rural estuvo más poblado y gracias a la democratización de la educación encontramos en cada rinconcito del país alguna Escuelas Rurales (ER). Actualmente existen 1067 ER distribuidas por todo el país (PORTAL MEP, 2019), pero el despoblamiento ha disminuido la cantidad de niñas/os, la matrícula ha descendido dramáticamente en los últimos 15 años llevando al cierre de muchas ER en los últimos años (Figura 1).

A pesar de los pesares, gracias a que en el Uruguay la educación primaria y secundaria es obligatoria[4], y que aún existe una fuerte política de mantener abiertas las ER donde asisten muy pocos niños - en muchos casos solo un niño/a- ya que se considera que una escuela abierta genera la posibilidad de que otra familia se instale en la zona, amortiguando el despoblamiento, algo que se inhabilita si la escuela es cerrada (SANTOS, 2009, 2014).

[4]Ley Nº 18.437. 2008. Ley General de Educación. Artículo 7º. (De la obligatoriedad). Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica. Artículo 34. (De la educación formal en el medio rural). 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.

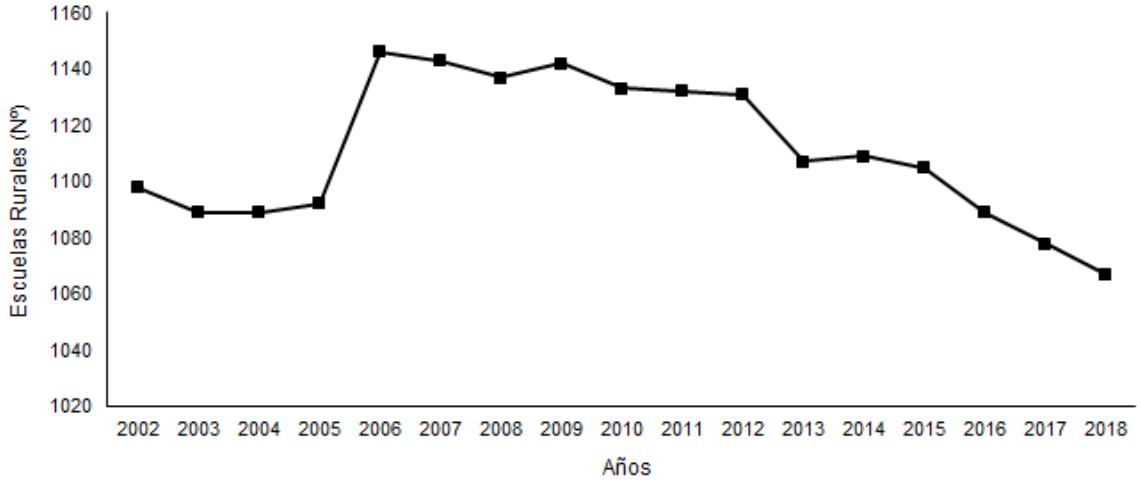


Figura 1. Evolución del número de Escuelas Rurales (ER) abiertas en Uruguay desde el año 2002 al 2018. (Elaboación de la autora; datos extraídos del Monitor Educativo del CEIP; Fuente: https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscarescuela).

Historicamente en Uruguay las ER fueron, y podríamos decir que para muchas zonas aún lo son, la única institución pública en territorio (SANTOS, 2014), representando al estado en el medio rural. Las ER no son solo espacios educativos, son cultura, historia y memoria abierta en cada rincón del país. Estos roles son muy difíciles de ponderar, representando un gran simbolismo para los habitantes de la zona, siendo un espacio de encuentro, donde de forma espontánea se da el intercambio de información y socialización entre los vecinas/os, por lo que es un espacio valorado y cuidado por ellos. Además, es el lugar donde se puede hacer llegar información, desde y hacia la capital del país, por medio de las maestras[5], y/por las redes jerárquicas de la educación pública (SANTOS, 2014).

El despoblamiento del campo se ha agravado en el último tiempo, por el cambio en los usos del suelo y por ende de la matriz productiva (GUDYNAS, 2011, 2015), pasando de una ganadería extensiva muy tradicional, donde las familias eran numerosas, a poblarse el paisaje de monocultivos, forestaciones y soja, donde la tenencia de la tierra no es ya de una familia sino de empresas transnacionales que manejan sus empresas desde las grandes ciudades (PIÑEIRO, 2001). Según ACHKAR et al. (2012) de continuar esta tendencia, se prevé que para el año 2030 el 30% del Uruguay transformará sus usos de

[5] Se utilizará en este texto la palabra maestras y no maestros dado que son mujeres la amplia mayoría que llevan adelante la educación pública en uruguay.

suelo. En base a nuestra hipótesis, esto no será ajeno a las ER, no solo impactando en los indicadores básicos, como la disminución de la matrícula, sino también en aspectos prácticos como las metodología de trabajo de las maestras (PORRO et al., 2018), además de su rol simbólico (CAPELLI, 2009), y como lo expresa RIELLA y VITELLI (2005) en su capital social[6] en el territorio :

> "Es importante que las formas institucionales desarrolladas desde la escuela puedan involucrar a un conjunto de actores además de las agrupaciones de padres en las tareas de gestión y organización comunitarias. De este modo, se articularían y reproducirían todas las fuentes de capital social tendientes a la construcción de ciudadanía, enriqueciendo y recreando los espacios para el fortalecimiento del entramado social que sustentan los procesos de avance de ciudadanía formal y real. De esta forma se cerraría un círculo donde, además de su función primaria, la escuela funcionaría en el marco de una reingeniería institucional con bases territoriales en uno de los núcleos de una red donde se conforma, se gestiona y distribuye formación e información sobre derechos y deberes ciudadanas funcionando como enlace con los diferentes niveles de articulación regional y nacional en el marco de un proyecto estratégico de país" (p. 11-12).

Una forma de resistencia al despoblamiento por parte de las ER, ha sido el sistema de *agrupamientos escolares*, los cuales son una particularidad - junto al multigrado - de nuestras ER. Coincidiendo con las reflexiones de FERNANDEZ (2012) y SANTOS (2010) en relación a la característica contra hegemónica de las ER en el contexto de la Educación:

[6] "Para destacar la importancia de la dimensión social en los procesos de Desarrollo Territorial debemos discutir la vinculación entre las nociones de capital social que están presentes en los modelos de desarrollo territorial impulsados por los organismos internacionales y nuestra noción de fomento y avance real de la ciudadanía de los mismos como elementos determinantes para que esos procesos logren efectivamente alcanzar las metas de reducir de las desigualdades y aumento del bienestar. Esta preocupación surge de la observación empírica de los territorios rurales en Uruguay, donde encontramos un importante proceso de aumento de la competitividad y la vinculación con mercados dinámicos pero un escaso nivel de distribución de los beneficios entre los agentes locales. En este contexto se constata históricamente un déficit de ciudadanía en los sectores menos favorecidos (asalariados, pequeños propietarios, mujeres, jóvenes y minorías étnicas), que está en el origen de su falta de acceso a la distribución de los beneficios producidos en sus territorios" (RIELLA y VITELLI, 2005; p 3-4).

> "Los Agrupamientos Escolares surgen como necesidad de establecer herramientas estratégicas para atender la ruralidad con una mirada integral e integradora del sistema. Se procura mitigar en cada territorio, el aislamiento profesional y humano en el que están inmersos los docentes y sus comunidades, utilizando solidariamente para beneficio del Agrupamiento, los recursos humanos, materiales, económicos, tecnológicos y de infraestructura que cada escuela posee. Se trata de poner todas las potencialidades que aporten a las respuestas educativas contextualizadas, a la inclusión, equidad y calidad de la educación. Esta estrategia se fundamenta en la participación comunitaria y la conformación de comunidades de aprendizaje como forma de potenciarla, enriquecerla y hacerla sustentable." (FERNANDEZ, 2012, p. 41)

> "En el caso específico de la escuela rural, la gestión institucional de los Agrupamientos Escolares ha permitido hasta cierto punto, romper con los territorios particulares de cada escuela, creando espacios comunes donde es posible el intercambio, los recursos compartidos, los itinerarios interinstitucionales y las acciones de cooperación educativa. Aunque con expresiones que han alcanzado históricamente un elevado nivel de concreción, la dinámica tiene aún un trayecto importante por recorrer en cuanto aprovechamiento de las posibilidades que brinda en términos de gestión de los territorios y los recorridos posibles para los alumnos" (SANTOS, 2010; p 13).

Trayendo la voz de la cultura contemporánea, en la letra de la canción del maestro Julio Ibarra[7], se imprime el sentir que genera para maestras/os, niñas/os la jornada de agrupamiento rural, la felicidad del encuentro y la construcción colectiva:

> "Salimos muy tempranito con mi hermano y mi mamá,
> hoy hay clase en otra escuela, un local lejos de acá.
>
> En mi escuela somos pocos, un puñadito nomás
> pero hoy por un día fútbol para disfrutar
> llevamos con entusiasmo muchas ganas de jugar
> nos veremos nuevamente con niños de otro lugar
>
> Jornada de agrupamiento, agrupamiento rural
> niños, familia, maestras en un día sinigual
>
> Hoy todo es muy diferente, seremos cada vez más

[7] Maestro Julio Ibarra, actualmente es el CAPDER (Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales) para el departamento de Cerro Largo, Uruguay.

un aplauso a cada escuela que llegará con afán
de compartir cosas nuevas y aprender un poco más
de no sentirnos tan solos, de podernos abrazar
una gran ronda formamos, un árbol hay que plantar
nos esperará más grande al volvernos a encontrar

Jornada de agrupamiento, agrupamiento rural
niños, familia, maestras en un día sinigual"
(IBARRA, 2018)

En este contexto, entre romántico y melancólico, por la idealización de la ER y la tristeza que genera ser "un puñadito", es que proponemos la posibilidad de escuchar al territorio por medio de sus pobladores, desde y con la ER. La hipótesis planteada es que las ER, según el tipo de sistema productivo en que se encuentren inmersas, reflejan las problemáticas ambientales[8] existentes, las relaciones de poder y acceso a los recursos, dependiendo de la base territorial en que se encuentren. Para esto se pretende explorar la posibilidad de que las ER sean potenciales Observatorios Socio-Ambientales (OSAs), por su carácter laico, público y autónomo, en las zonas rurales del Uruguay.

Las bases conceptuales de los OSAs en ER fue desarrollado en el trabajo "Observatorios Socio-Ambientales y Escuelas Rurales: repensando una educación para la Justicia Ambiental" de este mismo equipo de investigación (GONZÁLEZ et al., 2019). Basados en la construcción teórica de una Educación Ambiental (EA) crítica por/para la justicia ambiental (DO SANTOS et al., 2015), reflexionando en el vínculo Sociedad-Naturaleza, así como la emergencia de los Conflictos Ambientales (CA)[9]. Además tomamos como soporte el Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA, 2014) que brinda un marco teórico, ético y político, así como pedagógico, tanto para la educación

[8] "Solemos identificar el dominio de lo ambiental con el campo de lo natural, cuando en rigor atañe precisamente a la relación sociedad-naturaleza. Es importante entender que no existe un conjunto de fenómenos que pueda definirse a priori como "problemas ambientales". Los desafíos ambientales de cada sociedad se establecen a partir de la manera en que los actores sociales se vinculan con su entorno para construir su hábitat, generar su proceso productivo y reproductivo" (MERLINSKY, 2016).

[9] "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 tienen 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). "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 y LASCHEFSKI, 2010).

formal como no formal. En nuestra construcción teórica se pretende que los OSAs sean un espacio educativo, basados en los Círculos de Cultura (CdeC) freirianos donde se pondrá en juego la apropiación social del conocimiento y se posicionará a favor de los "oprimidos", en la búsqueda activa de lo que históricamente es posible. Asumiendo los CdeC como un lugar de provocación, que generen movimientos hacia delante, que anticipe los inéditos-viable, superando situaciones límites. Un lugar donde se valoriza la palabra, donde el discurso se compromete con aquello que denuncia y/o anuncia (LOUREIRO y FRANCO, 2012).

Como expresan RIELLA y VITELLI (2005), el medio rural está vulnerado por los factores que se presentaron anteriormente, la ER es un espacio que debe/debería ser sostenido y cuidado para disminuir la injusticia que generan. Esto no puede ser entendido de otra forma que como una urgencia, donde las políticas públicas a varios niveles deberían escuchar y atender. En este sentido las/os autoras/es lo plantean mejor que nosotras:

> "entendemos que en el medio rural donde las redes sociales y el entramado es débil, la escuela se transforma en una institución privilegiada porque actúa con estas funciones de ser en sí misma y de producir a su vez, estos entramados potenciando la generación de recursos colectivos que se distribuyan en un debate público entre todas las comunidades produciendo así capacidades endógenas para la sustentabilidad social del territorio. Se puede afirmar entonces que revitalizando los recursos locales el desarrollo territorial puede producir la capacidad efectiva de movilizar, productivamente y en beneficio del conjunto, los recursos asociativos que radican en el territorio y negociar la redistribución de sus beneficios" (RIELLA y VITELLI, 2005; p 12).

Por lo tanto, al considerar el contexto de las ER en el territorio de rural y las acciones de los OSAs y los problemas socio-ambientales ya existentes, este trabajo pretende profundizar en los factores que dificultan, invisibilizan, propician o abren camino para la co-construcción de OSAs. Para que sean espacios donde se acompañe, en la soledad del territorio, el trabajo de las ER. Siendo estas quienes escuchen las urgencias, emergencias o latencias de los CA que cada territorio con sus particularidades, quiera gritar, decir o callar.

Basados en que la instrumentación de los OSAs sean posibles (GONZALEZ et al., 2019) nos preguntamos: ¿el territorio, el uso del suelo y las relaciones de poder que allí existan, estimulará/potenciará o frenará/debilitará la posibilidad de que emerjan los OSAs en las ER en el paisaje de Uruguay?.

EL PAISAJE QUE HABITAMOS

El lugar, espacio en base al cual se piensan las ER como OSAs, que intentamos retratar aquí es el Departamento de Treinta y Tres (Uruguay), al noreste del país. En este departamento en un radio de 200 kilómetros podemos ver, como dice la canción del Maestro Rubén Lena[10] diversidad de paisajes: "*Arroyo, río y lagunas, monte, sierra, tierra y llano, y como un verde esperar, los arrozales lejanos."* (LENA y MARIÑO, 1952). Además en él se encuentra el Área Protegida (AP) más antigua del país, el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC)[11], siendo la primera en ingresar al Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP-MVOTMA)[12]. Pero si viajamos al noreste del departamento, cerca de la frontera con Brasil, al borde de la laguna Merín, comenzamos a ver un paisaje llano con cultivos de arroz hasta el horizonte[13].

Cualquiera sea la ruta o camino vecinal que tomemos, lo que no deja de aparecer, como una oasis en el desierto, son las ER. En esta diversidad de paisajes, las escuelas buscan encontrarse en los agrupamientos rurales, ya sea por cercanía, antigüedad o afinidad en el trabajo colectivo (FERNANDEZ, 2012; DEGO, 2012). En este proyecto compartimos camino con dos Agrupamientos, el "Agrupamiento de las Sierras" en el caminito empinado alrededor del PPQC, y el Agrupamiento "Merín", donde brilla el agua y verdea

[10] Rubén Lena (Treinta y Tres, 5 de abril de 1925 - 28 de octubre de 19951) 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: https://es.wikipedia.org/wiki/Rub%C3%A9n_Lena

[11] 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 compatible 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."

[12] Actualmente existe una propuesta de ampliación del área que hizo emerger un nuevo CA. Fuente: https://www.mvotma.gub.uy/ambiente/conservacion-de-ecosistemas-y-biodiversidad/areas-protegidas/areas-protegidas/item/10013143-proyecto-de-ampliacion-quebrada-de-los-cuervos

[13]

el arroz. Estos dos agrupamientos reunían a la fecha 98 niños/as, entre 3 y 11 años, desde nivel inicial a 6to año escolar, haciendo llegar la educación básica a la mayoría de las/los niños/as de estos territorios. En ambos agrupamientos, una de las ER tenía más de 30 niños, mientras que las otras escuelas tenían 2 o 3 niños/as, llegando alguna a más de 10 niños/as (Tabla 1). Además se debe aclarar que la matrícula de las ER varía durante el año según la actividad laboral de la familia. Esto se hace más evidente en el arrozal, por ser una actividad zafral las familias viajan, llevando sus hijos/as, a donde esté el trabajo. En cambio, en las sierras luego que una familia se va y saca a sus niños de la ER es muy poco probable que vuelvan, por lo que la matrícula de las escuelas en las sierras varía menos, salvo con los nacimientos, que son muy pocos en una población rural muy envejecida, o por la radicación de una nueva familia, algo aún más raro ya que es más frecuente que los hombres vivan y trabajen en el campo mientras sus familias viven en la ciudad, y son ellos quienes viajan los fines de semana a pasar con la familia.

Tabla 1. Descripción de las Escuelas Rurales integrantes de los Agrupamientos de Escuelas Rurales "de las Sierras" próximas al Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos (PPQC) y "Merín" en zona arrocera, Departamento de Treinta y Tres, Uruguay.

Agrupamiento	Nº de maestras por ER	Matrícula
"de las Sierras - PPQC	3	31
	1	6
	1	2
	1	3
"Merin" - Arrozal	3	34
	1	9
	2	13
Total	12	98

Fuente: visita a las escuelas y charla con las maestras.

Siguiendo la metodología de "inmersión ecológica" del modelo bioecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (NARVAZ y KOLLER, 2004) se compartieron 11 actividades, entre visitas a las escuelas, jornadas académicas con las maestras[14], presentación de trabajos, además del viaje de

[14]Se presentó un trabajo en conjunto con las maestras al Noveno Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural a realizarse en Uruguay los días 18 y 19 de octubre 2018. Centro Agustín Fereiro (CAF). Canelone, Uruguay.

fin de año al departamento de Rocha con el Agrupamiento de las Sierras[15]. Si bien el trabajo continúa, conocer(nos) lleva/ó tiempo, todo el año 2018 se lo dedicamos a esto, buscando generar confianza, acercarnos y conocer la realidad de las maestras, las escuelas, los niñas/os y pobladores, así como conocer la historia laboral y personal de las maestras y los niñas/os. Además, fueron surgiendo nuevas ideas, posibilitando que nos conozcan, cuáles son nuestros intereses como investigadoras y sus objetivos, así como abrirnos a la observación del territorio. Además en todo el proceso se propiciaron encuentros con las/os referentes institucionales, tanto del PPQC (ERMAN, 2019), como las inspecciones y apoyos pedagógicos (Maestra CAPDER[16], coautora en este trabajo) de las ER.

El registro de las visitas y el trabajo de campo se sistematizó en una bitácora, donde se anotaba todo lo percibido (nivel emotivo), lo realizado (práctico) y lo gestionado (nivel de compromiso, lo proyectado/resultados). La bitácoras son acompañadas de registros fotográficos de los momentos claves de los encuentros, además de generar una carpeta de fotos por cada encuentro con la totalidad del registro. La historia laboral de las maestras fue grabada con autorización previa, dejando libertad en lo que ellas decidan contar, haciendo algunas preguntas en el caso que datos claves no fueran mencionados (ej fecha de inicio laboral, finalización de la formación, etc).

Se logró visitar todas las escuelas (total = 7; 4 ER en el agrupamiento de las sierras y 3 ER en el arrozal), compartiendo durante el año la rutina con las

[15]El agrupamiento de las Sierras realizó un viaje al mar ya que muchos de las/os niñas/os no lo conocían. Visitaron dos áreas protegidas, Laguna de Rocha y Cabo Polonia, y el Centro Ecológico Integrado al Medio Rural (La Paloma, Rocha).

[16]Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales: "El Centro CAPDER está a cargo de un Maestro Coordinador con experiencia en educación rural (...) Los ejes transversales de su trabajo son el pedagógico-didáctico y el social. Dentro de estas áreas cada Maestro Coordinador promueve proyectos y acciones tendientes a la consecución de los siguientes objetivos generales: Contribuir al fortalecimiento profesional del maestro rural; Fomentar la formación permanente; Promover Proyectos Educativos para el medio rural. Las funciones propias del Coordinador del CAPDER son la gestión, coordinación y articulación de recursos humanos y materiales, para las escuelas rurales del departamento y para el propio Centro CAPDER. Para llevar a cabo estas tareas son fundamentales las relaciones que los Maestros Coordinadores logran con las Instituciones de la comunidad local, con las que trabajan en redes. El Maestro Coordinador actúa como nexo, facilitador de vínculos, procesos y acciones, tanto a nivel de nuestro propio sistema educativo como fuera de él. El Maestro Coordinador es quien difunde, comunica, motiva, reúne; actuando a nivel de las escuelas rurales y sus comunidades, docentes, agrupamientos escolares, Inspección, Departamento de Educación Rural, comunidad local, departamental, etc. A partir de 2012, los centros CAPDER cuentan con un vehículo compartido entre dos departamentos, para lograr un apoyo in situ más directo y fluido, trabajando en las propias escuelas y Agrupamientos rurales." (CEIP, 2019).

maestras, desde las dificultades para llegar a las escuelas, los almuerzos compartidos, las charlas que se generaron acerca de su historia de vida, trayectoria como maestras, así como el funcionamiento de las escuelas, y el recreo con los/as niños/as. Si bien todo acercamiento a una comunidad es incompleto y parcial, ya se pueden ir delineando algunas características de las ER según el territorio donde se encuentran ubicadas.

PRIMEROS ACERCAMIENTOS A UNA REALIDAD COMPLEJA

Al analizar la evolución de la matrícula escolar en los dos paisajes recorridos se evidencia que si bien en ambos disminuye, el arrozal aún tiene más niñas/os que el promedio de las ER del uruguay. En cambio en las sierras la caída en la matrícula escolar es dramática, muy por debajo de la media general (Figura 2).

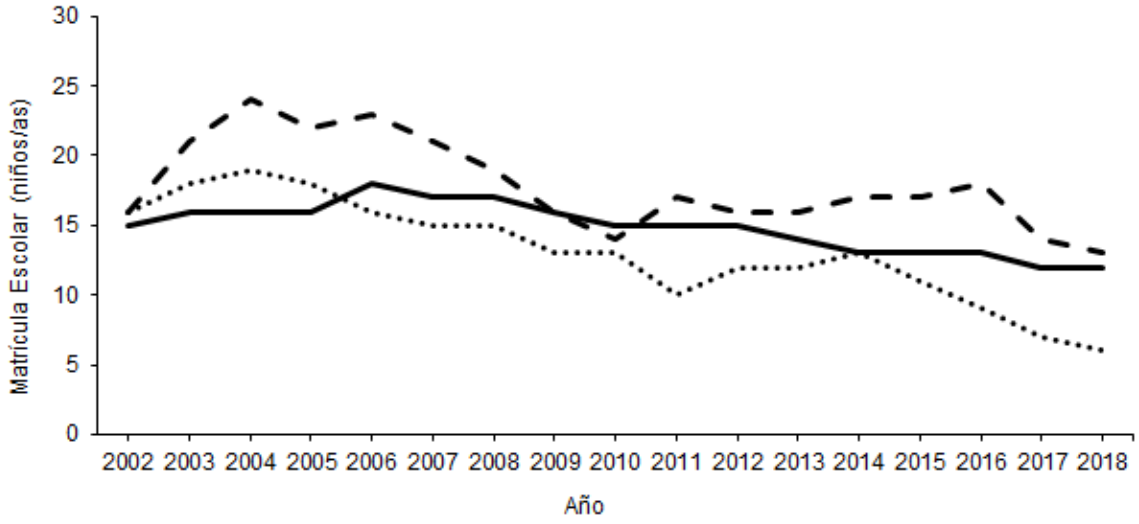


Figura 2. Evolución de la Matrícula en las Escuelas Rurales (ER) que integran el Agrupamiento "de la Sierras" (Sierra, línea punteada; promedio de 4 ER) y zona del arrocera (Arrozal, línea discontinua, promedio de 3 ER) del Departamento de Treinta y Tres. En línea continua se presenta el promedio de niños/as matriculados/as en todas las ER del Uruguay, desde el año 2002 al 2018. (Promedios calculados con la matrícula de 1º a 6º año. Datos extraídos del Monitor Educativo del CEIP; Fuente: https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscarescuela).

Las maestras del Agrupamiento "de las Sierras" se encontraban en una situación de desgaste emocional, varias de ellas debido a la baja matrícula en su escuela, con un solo niño o niña, se sentían desmotivadas manifestando que esto afectaba el trabajo cotidiano, y por ende también en el aula. A su vez,

una de las escuelas en cada agrupamiento tiene muchos más niños/as (Tabla 1), lo que genera un triple desafío, tanto en lo pedagógico como en lo logístico y los costos que implica mover tantos niños. Esta es una de las principales dificultades que viven a diario los agrupamientos escolares. En este punto se hacía fundamental el apoyo de la inspección y de la CAPDER para gestionar el transporte.

Con respecto a las maestras y la situación laboral en cada una de las escuelas vimos que, si bien la mayoría de las maestras de las Sierras de este grupo son más estables, ya que han permanecido en las mismas escuela por varios años, algunas maestras son efectivas, otras viajan a diario de la ciudad a la escuela, a veces permanecen en la escuela entre semana para disminuir el cansancio y los gastos. Otras maestras están radicadas en la zona, por lo tanto además de maestras son pobladoras, podríamos decir que estas maestras - a diferencias de las que viven y viajan a diario a la ciudad - tienen otra mirada del territorio en el que habitan y trabajan. Con este panorama el principal desafío para que funcionen de los OSAs parecería ser el despoblamiento y el aislamiento, un CA latente, ya que sin personas se invisibilización del problema y no es posible co-construir la demanda y por tanto atender la problemática. Lo que dejaría a los pocos pobladores vulnerables y más expuestos a las presiones que sufre el territorio.

En las arroceras, la mayoría de las maestras son más jóvenes que en las sierras, varias de ellas iniciando su carrera y con una alta rotación por diferentes ER por tener menor puntaje a la hora de elegir escuela, o por no tener efectividad[17]. En estas escuelas los niños/as en un año pueden tener varias maestras debido a las licencias, y durante toda su formación primaria pueden tener bastantes más de cinco maestras, en su paso por la escuela. Si bien la matrícula en este agrupamiento viene descendiendo, está por encima del promedio nacional, lo que garantiza por el momento que las escuelas permanezcan abiertas en la zona. En el aula resuena el portugués ya que muchos de los padres son de brasil, al igual que “los patrones” de las

[17] En uruguay las maestras no efectivas deben todos los años elegir escuelas según un orden de prelación determinado por el puntaje obtenido en el último concurso. Esto hace que las maestras no conozcan hasta febrero de cada año la escuela en donde trabajarán en marzo.

arroceras.

En las sierras, las maestras han recorrido y cuentan con un trayecto laboral más amplio, tienen experiencia en ER y en escuelas urbanas. Si bien se encuentran próximas a un AP, las tensiones en el territorio no son menores. Actualmente existen tres nuevos proyectos de minería en la zona, la forestación avanza y el AP se encuentra en un proceso de rediseño, ampliación, y el conflicto, parece agravar el despoblamiento del campo y todo repercute en las ER. En esta zona, a diferencia con las arroceras, las escuelas tienen una estructura edilicia firme, muy cuidada y con las instalaciones necesarias. Los gastos y necesidades de escuela están financiados por el estado, y en el caso de la escuela con más niños cuenta con mayor apoyo de los padres y madres de la Comisión Fomento[18].

Por el contrario en la zona arrocera, concurren los/as hijos/as de los trabajadores de las arroceras donde se ubican las escuelas. Esta población vive en casas asignadas por la empresa mientras exista un vínculo laboral con los empleados (MARTÍNEZ y MEDINA, 2015). Dadas las características de la producción arrocera, 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, la comida ofrecida en la escuela, el agua, la luz, así como la propia escuela es mantenida por la empresa. Según NEVES & MARTÍNEZ BENIA (2017) es una sistema irregular, ya que si nos basamos en el ordenamiento territorial son urbanizaciones en predios privados.

[18]Reglamento de Comisiones de Fomento Escolar - Artículo 22°.- Las Comisiones de Fomento Escolar tendrán como única finalidad la colaboración armónica con las Autoridades Escolares, en beneficio de la Enseñanza Primaria, quedándoles expresamente prohibido intervenir en las actividades docentes y demás funciones que específicamente están a cargo del personal docente de la Escuela. Artículo 26°.- "Comisiones de Fomento Escolar podrán: I. Interceder entre los padres, tutores o encargados de los niños de la localidad para hacer efectiva la concurrencia de éstos a la Escuela. Si no se obtuvieran resultados mediante la utilización de medios persuasivos, lo pondrán en conocimiento del Maestro Director, para que éste, a su vez, lo haga saber a la Inspección de la que depende la Escuela, a los fines establecidos en el Capítulo X del Código del Niño. II. Organizar actos sociales y/o culturales, con fines de extensión educativa. III. Colaborar con la Dirección de la Escuela en la organización de celebraciones patrióticas y en recepciones a personalidades que visiten los centros de enseñanza. Tomar a su exclusivo cargo la organización de los festivales y demás actividades para celebrar el «Día del Maestro». IV. Prestigiar todo acto científico o cultural previamente autorizado y para los cuales se tomó como punto de reunión el local escolar y, en especial manera, las ceremonias correspondientes a la clausura de los cursos al finalizar el año lectivo. V. Coadyuvar a iniciativa de la Dirección de la Escuela en la organización de excursiones con fines instructivos o recreativos en beneficio de los alumnos. Estas excursiones cuando excedan del radio escolar deberán ser autorizadas por la Inspección de la que depende la Escuela (CEIP, 2004).

Alguno de los niños más pequeños llegan a la escuela hablando solo portugués, siendo un doble desafío para las maestras, complejizando el aula multigrado. Muchas de estas familias son brasileras, o hablan un portuñol un tanto modificado debido a su vínculo muy cercano con la frontera de Brasil (Río Branco - Yaguarón), característica que se ve muy definida en el poblado. Tanto la escuela como sus necesidades, hasta el traslado de las maestras desde la ciudad o la ruta, generalmente ingresando los lunes y saliendo los viernes, depende de la empresa si no cuenta con vehículo propio.

Todo esto genera una dependencia, social, cultural y económica de la ER con las empresas arroceras. En esta zona estos factores configuran características particulares en la vida de los pobladores y/o trabajadores/as de los arrozales, ya que no son propietarios de sus casas, condicionando así el sentido de pertenencia con el territorio. Por tanto, el cultivo de arroz, no solo genera cambios en el paisaje, propios de los cultivos y sus sistemas de riego, sino que además genera dinámicas de vida propias, ya sea el ritmo de siembra y cosecha, oferta/demanda laboral, quedando la escolarización de las/os niños/as sujeto a estos ritmos, quedando los ciclos de aprendizaje sujetos a las reglas del mercado, así como a las necesidades e intereses de las empresas (MARTÍNEZ BENIA, 2015). Esta desigual relación de poder deja a las familias con poca capacidad de manifestar los CA, que aunque no se explicitan sino que se rumorean, están a la vista y su impacto es cotidiano.

Si bien en este trabajo se presentan dos paisajes con características propias del lugar, donde a priori pensaríamos que alrededor del PPQC el vínculo con el territorio es más estable, se percibe el despoblamiento de esta zona un tanto abrumador, desolado, a pesar de que es ahí donde continúa la ganadería extensiva de Uruguay. Los factores más destacados parecen ser la migración de los jóvenes a la ciudad para continuar sus estudios o trabajar, la falta de comodidades en el medio rural, la conectividad con la ciudad, así como el llevar una vida muy sacrificada con cada día menos rentabilidad. En relación a los cambios en la matriz productiva (DEIA. 2017), resalta en el paisaje el avance de la forestación, la instalación actualmente de tres proyectos mineros y el impacto de la propia AP (GODOY, 2000) por la especulación económica que provocaría la ampliación de la superficie del PPQC. Todos estos factores,

sumados, aislados o potenciados, y sus interacciones, podrían revelar el grave despoblamiento de las sierras del yerbal.

Por otro lado, la intervención de la producción arrocera, que ya lleva casi un siglo[19] (ACA, 2017), la que actualmente es una zona altamente intensificada, ha arrasado con otras concepciones de vínculo con el territorio, con la naturaleza, más allá de la producción. Los pobladores son empleados, los niños/as saben que están de paso ahí - igual las maestras - o serán trabajadores del arrozal, lo que deja entrever - es una posibilidad que aún debemos seguir explotando - que nada nos vincula con ese territorio, sino que el vínculo es con el sistema productivo que ahí predomina. Aquí nos paramos a repensar el rol del trabajo como uno de los vínculos fundamentales con el territorio/naturaleza (FOLADORI y TAKS, 2004), generando cultura, saberes y tradiciones propias de las producciones que allí se instalan.

Aún resta continuar aprendiendo sobre las lógicas, saberes y vínculos de los/las pobladoras de las zonas en las que se enmarca este estudio, pero parece existir una presión muy fuerte en ambos territorios, modelos y formas de vida ajenas a la zona (urbano/rural). Seguramente esto se repita en otros territorios de Uruguay, y por qué no en otras zonas de América Latina. Por todo esto se hace vital el trabajo de un EA transformadora, observadora de su territorio, que sea sostenida por políticas públicas, sin perder su pertenencia. El futuro de las ER de uruguay está en riesgo, seguro seguirá luchando y resistiendo, aún sabiendo que los rivales que enfrenta son gigantes y poderosos.

Existe una gran preocupación por parte de todas las maestras y la comunidad de ambas comunidades por el cierre de las escuelas dado la baja matrícula. En este contexto coincidimos que el agrupamiento escolar, a diferencia del modelo de *consolidación escolar*[20], es la mejor forma de resistir y

[19] La producción arrocera en Uruguay data del siglo XVIII, 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 4 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, 2018). 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 del 8.571 kg de arroz por hectárea sembrada. El departamento de Treinta y Tres integra la zona de mayor producción arrocera, 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, 2018).

[20] "implica el nucleamiento de escuelas rurales pequeñas y de baja matrícula, en torno a una escuela central de mayores dimensiones. La aplicación de este modelo –ampliamente difundido en Estados

revertir el despoblamiento del campo. Ya que el agrupamiento respeta la diversidad, el origen, encontrando a las personas y sus saberes, promoviendo la construcción de proyectos colectivos sin perder su individualidad. Por otro lado estimula la "desterritorialización" del aula y por tanto de los espacios de aprendizaje (SANTOS, 2010), de los niños/as como de la comunidad que se encuentra en el agrupamiento.

REFLEXIONES, SIN FINALES

En este primer abordaje a la temática, se visualiza el potencial que tienen las ER como OSAs, ya sea activa o pasivamente por la forma en que en ellas se refleja el territorio. Pero también asoman las dificultades que tienen las ER y sus maestras frente a las presiones que generan en ellas el territorio, la baja matrícula, la fragmentación de los agrupamiento, la alta rotación de las maestras, y las que seguro nos restan identificar. Esto confirma el importante rol - y espejo - que tienen sobre las ER el territorio y viceversa, 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.

Se pudo entrever, sin profundizar, que independientemente del paisaje o sistema productivo donde se encuentra inmersa la ER, el despoblamiento es un indicador clave a ser atendido, como un CA, por parte de los OSAs. En este sentido, también debe atenderse quienes influyan en la gestión y sean parte de las ER, influye en la potencialidad o dificultad para que emerjan los OSAs. En las sierras la cultura ganadera, que ya era solitaria y dispersa, está sufriendo grandes presiones y sus pobladores siendo invitados a abandonar sus modos de vida. En el arrozal, si bien las personas están concentradas alrededor de la escuela, el poblado está armado en función de la producción y la empresa, por lo tanto la escuela también es funcional a sus demandas. Si la empresa cambia de prioridades, por ejemplo decide no alojar más a los empleados con sus familias, la escuela seguro desaparecerá, y con ella su rol comunitario. Si bien en ambos paisajes los trabajadores son asalariados

Unidos-, se completa con la instrumentación de un sistema de transporte escolar. Sus defensores hablan de mayores posibilidades de socialización para los alumnos, mayor eficiencia en el gasto educativo y optimización en la dotación y uso de materiales e instalaciones edilicias" (SANTOS, 2010. p 6).

rurales, humildes, las lógicas de trabajo y dependencia laboral son diferentes, pero igualmente injustas dejando a las familias y sus niños/as en la línea más vulnerable que se presenta en el medio rural en la actualidad. Por esto perder una escuela en el medio rural, no es solo eso, es invisibilizar aún más uno de los conflictos ambientales más crónicos que tiene nuestro país, el despoblamiento o mejor dicho vaciamiento rural, que deja el terreno libre para ganancia de la injusticia ambiental.

Pensar a las ER como espacios de monitoreo socioambiental, resignificar 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 está sufriendo nuestros/sus territorios. Sería interesante problematizar aún más si no las han/hemos dejado demasiado solas, con semejantes responsabilidades. Dejando claro también que es necesario sacarle presión a la escuela y sus maestras, sino por el contrario, apoyarlas desde otras instituciones que se han mantenido ausentes en el territorio, sería hora que aparezcan. Es nuestra responsabilidad, hablando desde la “academia”, habilitar la escucha de los territorios, propiciar y proponer políticas nacidas en y para los territorios.

REFERENCIAS

ACA. *Historia del Arroz en Uruguay.* Disponible en: http://www.aca.com.uy/wp-content/uploads/2014/07/Historia-del-Arroz-en-Uruguay.pdf Último acceso: 18/08/2018. 2017.

ACHKAR, Marcel, BLUM, Alfredo, BARTESAGHI, Lucía, CERONI, Mauricio. *Escenarios de cambio de uso del suelo en Uruguay.* Informe Técnico, Convenio MGAP/PPR-Fcien/Vida Silvestre/SZU/CIEDUR. 2012. Disponible en: http://vidasilvestre.org.uy/wp-content/uploads/2012/05/Escenarios-uso-del-suelo.pdf Último acceso: 18/08/2018.

ACSELRAD, Henri. *Apresentação: Conflitos Ambientais - a atualidade do objeto.* En: ACSELRAD, Henri; (Org.). Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2004.

CAPELLI, Dino. *Educación-Uruguay: Trincheras contra despoblamiento rural. Periodismo y comunicación para el cambio global.* Inter Press Service. 2009. Disponible en: http://www.ipsnoticias.net/2009/06/educacion-uruguay-trincheras-contra-despoblamiento-rural/ Último acceso: 7/11/2017.

CEIP. *CAPDER Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales.* 2019. Administración Nacional de Educación Pública. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/capder-rural . Último acceso: 13/01/2019.

CEIP. *Reglamento de Comisiones de Fomento Escolar.* 2004. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/ceip/reglamento_ComisionFomento.pdf. Último acceso: 13/01/2019.

DEGO, Alejandra. *Agrupamientos escolares.* Didáctica y Prácticas Docentes. Quehacer Educativo Febrero, 92:93, 2012.

DEIA. *Anuario Estadístico Agropecuário.* MGAP. 2017. Disponible en:

http://www.mgap.gub.uy/sites/default/files/diea-anuario2017web01a.pdf Último acceso: 18/08/2018.

DOS SANTOS, Caio Floriano; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; DA SILVA MACHADO, Carlos Roberto. *Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos.* REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 32(1):189-208. 2015.

ERMAN, D. *Derecho a la educación en ruralidad(es) sustentable(s): Áreas protegidas y escuelas rurales*. Décimo Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Centro Agustín Ferreiro, Canelones, Uruguay. 2019.

FERNÁNDEZ, Alberto. *Los Agrupamientos Escolares.* En: CARRO, Sandra; FERNÁNDEZ, Alberto. Tejiendo Redes: La relación escuela, familia y comunidad en el medio rural. Editorial Psicolibros Universitario, 142p. 2012.

FOLADORI, Guillermo, TAKS, Javier. *Um olhar antropológico sobre a questão ambiental.* MANA 10(2): 323-348. 2004.

GODOY, Ana. *O Modelo da Natureza e a Natureza do Modelo.* São Paulo em Perspectiva, 14(4): 129-138. 2000.

GUDYNAS, Eduardo *Sostenibilidad, Políticas gubernamentales y modelos de desarrollo en América Latina.* Cuadernos de Apuntes, Fundación Cristina ENEA, Donastia/San Sebastian. 2015. Disponible en: www.cristinaenea.org. Último acceso: 24/09/2016.

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. Miriam Lang y Dunia Mokrani, editoras. Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala, Quito. pp 21-53. 2011.

LENA, Ruben., MARIÑO, Oribe. *"La uñera".* Canción. 1952. Disponible: https://www.cancioneros.com/nc/13720/0/la-unera-ruben-lena-oribe-marino. Último ingreso: 14/09/2019.

FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental.* AMBIENTE & EDUCAÇÃO 17(1):11-27. 2012.

MARTÍNEZ BENIA Susana., MEDINA ACOSTA María Mercedes, *Pueblos arroceros en la cuenca del Cebollatí: asentamientos surgidos a partir de la instalación del cultivo de arroz.* A: Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo. "VII Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, Barcelona-Montevideo, junio 2015". Barcelona: DUOT. 2015.

MERLINSKY, María Gabriela (ed.). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*: II. Ediciones CICCUS, 2016.

NARVAZ, Martha Giudice, KOLLER, Sílvia Helena. *O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.* En: Koller, Sílvia Helena. Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 43-51. 2004.

NEVES, S, MARTÍNEZ BENIA, S. Pueblos privados, pueblos de nadie. Publicado en Semanario Brecha del 25 mayo de 2017. Edición 1644, Sociedad. Periodista Salvador Neves. 2017. Disponible en: https://brecha.com.uy/pueblos-privados-pueblos-nadie/ Último acceso: 31/10/2017.

PLANEA, (2014). *Plan Nacional de Educación Ambiental*. Documento marco. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable. Disponible en: http://www.reduambiental.edu.uy/2014/07/2824/ Último ingreso: 7/1/2020.

PIÑEIRO, Diego. *Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias.* Una nueva ruralidad en América Latina, 269-287. 2001.

PIÑEIRO, Diego; MORAES, María Inés. *Los cambios en la sociedad rural durante el siglo XX. El Uruguay del siglo XX*, *3*, 105-136. 2008.

PORTAL MEP. *Porta Monitor Educativo de Primaria.* 2019. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/consultaindicadores. Último ingreso: 14/09/2019.

PORRO, Angelina., GONZALEZ, Solana., MENDES GARCIA, Narjara., CHIGLINO, Leticia. *Ampliando la red de vínculos entre escuelas del medio rural y el medio urbano en Uruguay.* Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad, ed. especia 4(975):1-14. 2018. Disponible en: http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/975/544 Último ingreso: 15/09/2019.

IBARRA, Julio. *Agrupamiento escolar.* Canción. 2018. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Vvd7kGD_H6g Último ingreso: 14/09/2019.

RIELLA, Alberto; VITELLI, Rossana. *Escuelas rurales y desarrollo territorial: una reflexión para el caso Uruguayo.* Revista Pampa, 1:1-20. 2005.

SANTOS, Limber. *El nuevo Programa. Miradas desde la escuela rural.* 2009. Disponible en: http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/270-el-nuevo-programa-miradas-desde-la-escuela-rural. Último acceso: 23/10/2016.

SANTOS, Limber. (2010). *Políticas educativas y formatos escolares.* Políticas Educativas, 4(1):18-34.

SANTOS, Limber. *Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya.* Hist Educ 18(43):33-48. 2014.

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. *Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação*. In: ZHOURI, A. & LASCHEFSKI, K. (Orgs.). Desenvolvimento e Conflitos Ambientais. Minas Gerais: Editora UFMG, p. 11-31. 2010.