UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Tesis Licenciatura en Sociología

Escuelas rurales y redes sociales:
un abordaje desde la participación

Ana Laura Fostik

Tutor: Tabaré Fernández

2006

Índice

Introducción....3
Capítulo 1. La construcción del problema de investigación....5
1.1 Las dimensiones del problema de investigación....5
1.2 Pertinencia de la investigación....6
1.3 Objetivos de la Investigación....7
1.4 Hipótesis implícitas en la construcción del problema....8
1.5 Conceptos teóricos en la construcción del problema....9
1.5.1 La relación escuela-comunidad local....9
1.5.2 Los conceptos sobre la participación....10
1.5.3 Gestión escolar....11
1.5.4 Comunidad y espacio local....12
1.5.5 Enfoques de redes sociales....13
1.5.6 Capital Social....14
1.5.7 La conceptualización de "lo rural"....16
1.6 Antecedentes de investigación....17
Capítulo 2. El estudio de casos como opción metodológica....18
2.1 Elaboración de datos primarios: la técnica de entrevista....19
2.1.2 Problemas de validez y confiabilidad de la técnica empleada....20
2.2 El uso de datos secundarios: los datos censales....20
2.3 La selección de casos....20
2.3.1 Selección de departamentos....21
2.3.2 Selección de localidades....23
2.3.3 Selección de entrevistados....24
2.4 La metodología de análisis....24
2.5 Confiabilidad y validez del diseño....24
Capítulo 3. Caracterización de los casos estudiados....26
3.1 Objetivos de la caracterización y forma de presentación de los datos....26
3.2 Breve caracterización de las zonas rurales estudiadas en cada departamento....27
3.2.1 Los escenarios de ruralidad....27
3.2.2 Características de la estructura ocupacional....29
3.3 Breve caracterización de los casos....31
Capítulo 4. La participación en la escuela y las redes sociales de nivel local....40
4.1 La participación en las Comisiones de Fomento....40
4.1.1 Los participantes de las Comisiones....40
4.1.2 Motivos para la participación en las Comisiones de Fomento....42
4.1.3 La participación en las Comisiones de Fomento y el establecimiento de redes sociales....44
4.1.4 Las limitantes a la participación en las Comisiones de Fomento....46
4.1.5 Las lógicas y niveles de participación en las Comisiones de Fomento.49

4.2 La participación en otras actividades de las escuelas.....52
Síntesis.....53

Capítulo 5: Las redes sociales interlocales.....55
5.1 El establecimiento de redes sociales a través de la práctica de fútbol.....55
5.2 Los beneficios y su papel en el establecimiento de redes sociales.....57
5.2.1 Las actividades realizadas.....57
5.2.2 El alcance local o regional de los beneficios.....58
5.2.3 Las dificultades.....60
5.2.4 La significación simbólica de los beneficios y su papel en la generación de redes sociales.....61
5.3 Las redes inter-escolares.....63
5.3.1 Dos experiencias particulares de redes inter-escolares.....64
5.3.2 Las redes inter-escolares y las redes sociales.....68
Síntesis.....68
Capítulo 6. Características de la organización escolar y la valoración global de la escuela.....70
6.1 Dos características que inciden en la gestión escolar: estabilidad y residencia.....70
6.1.1 Características de la residencia de los maestros en los casos estudiados.....70
6.1.2 La estabilidad de los maestros en las escuelas.....72
6.2 Las limitantes institucionales a la participación.....74
6.3 La valoración global sobre el papel de la escuela rural.....76
6.3.1 La escuela como espacio público.....78
Síntesis.....79
Capítulo 7. El relacionamiento maestro-comunidad y el rol de los maestros rurales.....80
7.1 Modalidades de relacionamiento entre los habitantes y los maestros.....80
7.1.1 La frecuencia y los motivos del relacionamiento con los maestros.....80
7.1.2 Los conflictos.....81
7.2 Las características valoradas en los maestros rurales.....83
7.3 La percepción y auto-percepción de rol del maestro rural.....84
7.3.1 El rol de los maestros rurales visto desde la comunidad.....84
7.3.2 La auto-percepción de rol de los maestros rurales.....86
Síntesis.....87
Conclusiones
Bibliografía

ANEXOS

Introducción

La investigación que aquí se presenta comenzó durante el Taller Central de Investigación de Transformaciones agrarias desarrollado en los años 2003 y 2004. Este trabajo toma como base el problema central de investigación que se abordara en dicha instancia, así como los datos primarios producidos en la misma. Se trata de un estudio de casos de carácter exploratorio y descriptivo, que busca acercarse a la comprensión de un fenómeno poco abordado por la sociología rural en el Uruguay: las formas en que las escuelas rurales contribuyen a la generación o consolidación de redes sociales en las comunidades en las que se encuentran. Si bien suele decirse que la escuela rural genera redes sociales o capital social en las comunidades, no se han encontrado en Uruguay investigaciones que indaguen a un nivel micro-social en las características específicas que toma dicha participación y redes sociales.

En el Uruguay, la escuela es una institución de alcance prácticamente universal, y que se encuentra presente en todo el territorio nacional. El medio rural no es la excepción, y si bien existe un proceso de reducción de la matrícula y de la cantidad de escuelas rurales concomitante con el proceso de despoblamiento que existe en las zonas rurales, acentuado desde la década del sesenta (Vitelli, 2005), aún se trata de una institución pública que se encuentra presente en casi todas las localidades rurales que cuentan con población en edad de concurrir a la escuela. Partiendo de este hecho, se consideró de interés indagar en las formas en que esta institución puede contribuir a la articulación social de las comunidades rurales a través de la participación de sus integrantes.

Es necesario destacar que el interés por la temática abordada, y en gran medida las posibilidades de realizar la investigación, surgen de mi participación en un grupo de extensión universitaria en el marco de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). Se trata del Grupo Cerro Largo, de conformación estudiantil interdisciplinaria, que lleva a cabo acciones de extensión en ese departamento desde el año 2002 a la actualidad. El interés por el tema surge entonces del contacto con algunas escuelas rurales de ese departamento y de la observación de que en las mismas se llevaban a cabo actividades que involucran a la comunidad.

En el Capítulo 1 se presenta el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis de la misma, y se detallan los principales conceptos teóricos en la construcción del problema. En el Capítulo 2 se presenta el diseño de la investigación y se describen las decisiones metodológicas adoptadas. En el Capítulo 3 se presenta una breve caracterización de los contextos de los casos estudiados en base a datos secundarios y se realiza una caracterización de cada caso en base a datos primarios y secundarios.

En el Capítulo 4 se aborda el análisis de los ámbitos de participación en las escuelas que contribuyen a la generación de redes sociales de nivel local, mientras que en el Capítulo 5 se analizan las actividades de la escuela que dan lugar a la generación de redes sociales de carácter interlocal. En el Capítulo 6 se presenta un análisis de las características de la organización escolar en relación a algunas características de la participación en las escuelas, y también se analizan los principales tipos de valoraciones encontradas en relación a la escuela. En el Capítulo 7 se analizan las modalidades en que se produce el relacionamiento escuela-comunidad tomando en cuenta los modos de

relacionamiento con los maestros, y se presentan las principales valoraciones sobre el rol de los maestros rurales.

Para finalizar se presentan las conclusiones de la investigación, donde se resumen los principales hallazgos empíricos y se los relaciona con las hipótesis y los principales conceptos teóricos.

Capítulo 1. La construcción del problema de investigación

El **problema de investigación** planteado consistió en indagar si la escuela rural actúa como ámbito de generación de redes sociales en la comunidad local en que está inserta, a partir de la participación de sus habitantes en la organización de actividades y en la resolución de problemas cotidianos de la escuela. La investigación se centró en los microprocesos sociales que se dan en torno a la escuela rural, dejando de lado la dimensión educativa que sin duda es un aspecto sumamente importante pero excede los objetivos de este trabajo. A continuación se presentan de forma esquemática las dimensiones que guiaron la presente investigación.

1.1 Las dimensiones del problema de investigación

- **La participación en actividades de la escuela**

En la investigación se procura indagar en qué actividades y sobre qué temas se da la participación en la escuela, los niveles y lógicas de participación existentes, los motivos y las limitantes de la participación, las tensiones y los conflictos presentes. Debe considerarse si existen en estos ámbitos de participación "influyentes locales" que controlen las interacciones y si existen otro tipo de limitaciones a la interacción en las escuelas.[1]

- **Características de la organización escolar y rol de los maestros**

Se incorpora como dimensión relevante a la investigación algunas características que asume la organización escolar. Esto es relevante en la medida en que es posible suponer que tienen incidencia en las características que asuma el relacionamiento escuela-comunidad y por lo tanto la participación en la escuela.

Una de las características de interés es la estabilidad de los maestros en las escuelas. La rotación de los mismos depende en parte del régimen de asignación y elección de las escuelas que existe en ANEP[2].

Otra característica propia de las escuelas rurales es la posibilidad de que los maestros residan en la escuela, al menos durante la semana lectiva. Todas las escuelas rurales cuentan con instalaciones para residir en las mismas, quedando a elección del maestro de turno si se traslada cotidianamente a la escuela o vive en la misma. Esta característica se considera relevante en tanto la presencia en la zona puede permitirí una interacción más fluida entre los maestros y la comunidad.

El rol de los maestros y las valoraciones asociadas al mismo son características relevantes que pueden incidir en las formas de relacionamiento escuela-comunidad, en particular en el entendido de que los maestros rurales pueden actuar como "activadores" de las redes sociales.

---

[1] Este concepto se encuentra originalmente en Merton (2002), sin embargo aquí se toma la definición de Martorelli (1979), quien llama "influyentes locales" a quienes tienen poder de dominación en situaciones de interacción social o el control táctico de los recursos.

[2] En este sentido, los maestros o directores pueden tener un cargo en calidad de efectividad, interinato o suplencia, siendo los cargos en efectividad los que permiten una permanencia por tiempo más prolongado en las escuelas. Los maestros con cargos efectivos tienen prioridad para elegir escuelas cada año, lo que hace que pueda existir mayor estabilidad en aquellas escuelas cuyos docentes son efectivos, aunque en última instancia esto depende de la decisión del maestro de permanecer o no en la escuela.

- **La gestión escolar**

Deben tenerse en cuenta algunas características de la gestión escolar como el estilo de dirección de la escuela, la estructura decisional de la misma, el grado de apertura y el estilo de incidencia de la escuela hacia el entorno. Se trata de aspectos relevantes que pueden incidir en los niveles y las características de la participación en la escuela, y por lo tanto en las redes sociales que se establecen en los ámbitos de participación de la misma.

- **Redes sociales**

La investigación procura apreciar si la participación en la escuela da lugar a redes sociales entre los participantes. En este sentido, se tomarán en cuenta los vínculos cotidianos a que da lugar la participación, las prácticas e interacciones, así como la posibilidad de que la participación de lugar a la organización más formal de las interacciones. Se tomará en cuenta el tipo de redes sociales que son encontradas, así como los diferentes niveles de conciencia respecto de las mismas.

1.2 Pertinencia de la investigación

La temática se presenta como pertinente, ante la constatación de la existencia de una serie de transformaciones en la sociedad rural que implican, además de una serie de cambios en las actividades definitorias de lo rural, una crisis en las formas tradicionales de articulación social, cambios en las formas de organización y cierta pérdida de identidad. A esto se suma el importante proceso de vaciamiento demográfico en el medio rural, que se ha profundizado en las últimas tres décadas. En el marco de estos procesos aparece como factor relevante el que "las comunidades rurales, como se entendían antes, están siendo socavadas y debilitadas en sus solidaridades colectivas. Todo ello debido a factores de desintegración territorial y desintegración social" (Pérez, 2001: 22).

En este sentido, la presente investigación intenta aportar al conocimiento de uno de los posibles ámbitos que pueden contribuir a los procesos de articulación social de las comunidades rurales. Pareció acertado centrarse en las relaciones que se tejen entre la escuela primaria y los habitantes de las localidades rurales, en primer lugar, debido a la presencia extendida de la escuela rural en el Uruguay. Por otro lado, Martorelli (1982) atribuye a la escuela pública una centralidad como servicio en torno al cual interactúan las comunidades rurales, lo cual es relevante en tanto el aumento de las relaciones sociales en las comunidades es considerado como uno de los posibles factores de cambio y desarrollo de las mismas.

Esta investigación procuró adentrarse en el estudio de las relaciones sociales en las localidades rurales a partir de una institución como la escuela, que potencialmente podría dar cabida a los habitantes rurales en general, independientemente de sus atributos de pertenencia específicos (como el género, asociaciones de carácter productivo, etc.). Esto es pertinente en tanto se encuentra que se han realizado escasas investigaciones en Uruguay respecto a los vínculos existentes entre la escuela rural y el entorno de la misma, desde un punto de vista sociológico. El vínculo entre las escuelas y las familias ha sido abordado en la literatura sociológica sobre todo desde el punto de

vista de la educación, donde se lo considera fundamental para evitar la deserción y favorecer las posibilidades de éxito escolar (CEPAL, 1984).

1.3 Objetivos de la Investigación

El *objetivo general* de la investigación consiste en *aportar al conocimiento de las formas de articulación y organización social en el medio rural*, identificando elementos que inciden en la conformación de redes sociales en este medio. La investigación se plantea además una serie de *objetivos específicos u operativos*, que se presentan a continuación.

- Aportar al conocimiento de las **formas de participación social** de las comunidades rurales, en particular, a la comprensión del significado de la participación en las escuelas rurales. Para ello es necesario describir las actividades que se dan en torno a la escuela, sus participantes, características y frecuencia, así como los discursos y representaciones de los participantes de éstas respecto del significado de su participación. Se procura además dar cuenta de los niveles y las lógicas de participación que se encuentran, la existencia de límites a la misma y la presencia de tensiones o conflictos en los ámbitos de participación.

- Dar cuenta de las **redes sociales que se tejen entre la comunidad y la escuela rural**, observando las características que asumen. Es decir, se procura describir qué tipos de redes sociales se encuentran, los niveles de conciencia y los grados de organización de las redes).

- Relacionar las **características de la organización escolar** con las formas y grados de participación de la comunidad. En este sentido se procuró relacionar la organización de la escuela rural –en cuanto a la estabilidad y residencia de los maestros– con las formas de participación de la comunidad en la escuela.

- Relacionar algunos elementos de la **gestión escolar** con las formas y grados de participación de la comunidad. Esto es, se procura describir las estructuras decisionales que existen en las escuelas, cómo se da la toma de iniciativas en los ámbitos de participación, y qué grado de apertura presentan las escuelas al medio.

- Se procura contribuir al conocimiento del **rol de los maestros en el medio rural**, en tanto pueden actuar como nodos o activadores de las redes sociales. La investigación se propone describir cómo este rol es autopercibido por los maestros, y cómo es visualizado por los habitantes de las comunidades.

- Dar cuenta de las **representaciones y valoraciones** que se encuentran sobre las escuelas rurales y su relación con los grados y formas de participación encontrados

- Relacionar las **características del contexto** de las localidades con la participación en las actividades escolares y la importancia otorgada a las escuelas. En este sentido, el objetivo es dar cuenta de las diferencias y similitudes que existen entre las localidades de acuerdo a sus posibilidades de acceso a medios de transporte y comunicación, la infraestructuras de servicios de que disponen, y de acuerdo al grado de interacción de la localidad con su entorno.

1.4 Hipótesis implícitas en la construcción del problema

Existen determinados *supuestos generales* que guiaron la construcción del problema de investigación que es conveniente explicitar.

En primer lugar, se parte de la premisa de que la escuela rural *puede constituirse en un espacio de participación para la comunidad local, y de que esta participación puede contribuir a generar o consolidar redes sociales*. Esto parte de la constatación empírica de que existen ciertos ámbitos y actividades en las escuelas rurales que requieren de la participación de los habitantes de la comunidad.

Por ejemplo, se observa que todas las escuelas, rurales o urbanas, cuentan con Comisiones de Fomento cuyo cometido es apoyar la gestión de la escuela, organizar eventos[3] y recaudar dinero para apoyar la misma. En el reglamento de estas Comisiones, se establece que las mismas deben contar con la participación del Director de la institución y al menos 6 miembros, en el caso de las escuelas rurales. Estos integrantes son elegidos al inicio del año escolar en una asamblea de padres, pudiendo estar integrada por éstos y por habitantes en general que deseen participar de este ámbito. En la normativa que reglamenta su funcionamiento se establece además que el Director es el encargado de convocar a los padres y promover el funcionamiento de la Comisión (FAS, 1994, comentado por Sosa, 2001: 5, OEI, 1997: 14).

Aunque este reglamento puede no ser cumplido en la práctica, la existencia de las Comisiones de Fomento da la pauta de que existe por lo menos un ámbito en el cual la escuela requiere la participación de los habitantes de las localidades.

En segundo lugar, se parte del supuesto de que algunas características de la organización y la gestión escolar pueden incidir en las características que tome la participación. En lo que refiere a la *organización escolar*, puede formularse la hipótesis de que una *mayor estabilidad y una presencia permanente del maestro en la zona pueden favorecer la participación* de la comunidad, en el entendido de que éstas características pueden llevar a la existencia un proyecto institucional que cuente con el respaldo de la población y por lo tanto que implique una participación también perdurable en el tiempo. En lo que refiere a la *gestión*, se parte de la hipótesis de que *la estructura decisional de la escuela*, en el sentido de las formas en que se toman las decisiones e iniciativas en los ámbitos que involucran a la comunidad, puede incidir en las formas que toma la participación. En este sentido, la participación de los habitantes como sujetos activos con capacidad de propuesta, puede llevar a un mayor nivel de involucramiento de la comunidad.

En tercer lugar, se considera que *el peso diferencial del espacio social y geográfico puede generar diferentes tipos de participación social en las localidades*. En este sentido, se considera que en las localidades que tienen mayores grados de aislamiento, donde las posibilidades de superar los obstáculos que supone la organización del espacio y las oportunidades de interacción social son menores, es esperable que la escuela tenga mayor importancia en la dinámica social de las localidades.

[3] Organización de actos, excursiones, fechas patrias, otro tipo de festividades, etc.

Esta hipótesis se enmarca en la consideración de que en las *distintas zonas agroeconómicas* del país, el espacio geográfico "pesa" de manera diferencial, condicionando la vida social de manera distinta en las diversas zonas de acuerdo a la densidad de población, las características de los suelos, el tipo de explotación productiva predominante y las posibilidades de acceso a servicios y comunicaciones (Martorelli, 1982:19). En este sentido, se atenderá a las características ocupacionales de la población, así como a variables de movilidad en el territorio (disponibilidad de vehículos particulares y transporte público, accesibilidad, etc.), como será detallado en el capítulo de caracterización de contextos.

Para esta investigación se han elegido únicamente escuelas unidocentes[4], ubicadas en contextos de ruralidad dispersa, con escasa población y densidad demográfica. El interés está centrado en estas escuelas bajo el supuesto de que *allí existen menos ámbitos de participación* que en otro tipo de contextos, lo que permite apreciar la participación en la escuela cuando esta es la única institución presente, o una de las únicas.

1.5 Conceptos teóricos en la construcción del problema

En este apartado se presentan de forma esquemática las principales contribuciones teóricas al problema de investigación planteado, tomando aquellos elementos más relevantes para dar cuenta del mismo.

1.5.1 La relación escuela-comunidad local

Frigerio (*et al*, 1992) afirman que al analizar la relación entre la escuela y la comunidad, es necesario tener en cuenta en primer lugar el *grado de apertura de las instituciones*. La escuela puede clasificarse como cerrada o abierta de acuerdo a las características del "cerco simbólico" que establece con respecto a su entorno, es decir, a la forma en que ocupa el terreno social. Las escuelas se sitúan en un continuum entre esos dos extremos teóricos, y cada uno de ellos encierra ciertos "riesgos" específicos. Los autores señalan que una escuela excesivamente abierta a su entorno corre el riesgo de la desaparición por dilución de su especificidad, mientras que una escuela excesivamente cerrada corre el riesgo de "muerte por encierro". Así, sostienen que cada proyecto institucional "debe incluir el modo de regular sus intercambios, de asegurar que los mismos la enriquezcan y de garantizar el cumplimiento de su especificidad, a pesar de transformaciones, adaptaciones y ajustes" (Frigerio *et al*, 1992: 98).

De acuerdo a estos autores, la relación entre la escuela y la comunidad puede tomar básicamente dos direcciones: puede tratarse de una relación *bidireccional o unidireccional*. En el primer caso el entorno y la escuela *se influyen mutuamente*, mientras que en el segundo el entorno tiene gran influencia sobre la escuela, pudiendo incluso determinarla, o a la inversa, la escuela tiene una enorme influencia sobre el entorno y capacidad de transformar al mismo.

Matizando estas afirmaciones, se señala que la incidencia puede también ser *mínima* –cuando la escuela y el entorno se reconocen como parte de la vida social pero no establecen vínculos de intercambio ni proyectos comunes- o *adecuada*, en aquellos casos donde existe una articulación de demandas, exigencias y expectativas, sin que la

[4] Estas escuelas tienen escasa cantidad de alumnos, por lo que puede asumirse que el tamaño de la población es también pequeño.

escuela pierda su especificidad institucional. En estos casos, existen espacios de intercambio y participación entre la escuela y el entorno, según roles diferenciados (Frigerio *et al*, 1992: 100). Señalan además que el estilo de incidencia entre la escuela y la comunidad puede ser *positivo* o *negativo*, tomando en cuenta si la relación entre una y otra tiende a profundizar las limitaciones, o la inversa, desarrollar las potencialidades de cada una.

1.5.2 Conceptos sobre la participación

Una definición general de participación se encuentra en Errandonea, quien la define como "la capacidad de incidencia e iniciativa propia (*de un grupo*) en las decisiones que le afectan personal, grupal o colectivamente" (Errandonea, 1990: 122).

Frigerio (*et al*, 1992) entienden como participación "al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público" (Frigerio *et al*, 1992:104). Estos autores afirman además que existe cierto consenso en valorar positivamente la participación social en la organización de las instituciones, por varias razones. En primer lugar, porque se trata de una práctica democratizante, y en segundo lugar, el compromiso de los actores es importante en el desarrollo de proyectos institucionales, dado que puede permitir un mayor grado de efectivización de los mismos. En definitiva, señalan que el concepto de participación

> "se apoya en una concepción de la sociedad como una construcción de hombres libres, con derecho a intervenir en los procesos en los cuales se toman las decisiones que de un modo u otro afectan su vida. En este sentido la participación será el mecanismo a través del cual los actores de la escuela intervienen en la definición de las normas que regulan su propio comportamiento y que establecen el conjunto de derechos y obligaciones a los que están sujetos." (Frigerio *et al*, 1992: 104-105)

Los autores señalan además la existencia de distintas *formas y niveles* de participación. En cuanto a las formas, es necesario distinguir entre la *participación indirecta*, que hace a la elección de representantes, y la *participación directa o activa*, definida como la intervención del individuo en la gestión de la cosa pública (Frigerio *et al*, 1992:105), que es el tipo de participación de interés en la presente investigación. Afirman que ésta puede darse en *cinco niveles*. Un primer nivel es el *informativo*, que "no implica ninguna acción ni influencia del individuo", quien se limita a estar informado. En un segundo nivel, *consultivo*, se requiere la opinión de los individuos en la toma de decisiones. En el nivel *decisorio*, que en las instituciones organizadas tradicionalmente está reservado al cuerpo directivo, los individuos participan plenamente en las decisiones. En el siguiente nivel, el *ejecutivo,* los individuos concretan, llevan a la práctica las decisiones tomadas. Finalmente, en el nivel *evaluativo* se evalúa lo que fue ejecutado por otro.

Frigerio (*et al, 1992)* sostienen que la participación en la gestión de lo público, y en particular de lo escolar, *no está libre de tensiones y conflictos*. Pueden producirse desgastes cuando los *límites de la participación* no están claros en cuanto al nivel y el ámbito en el que ésta es aceptada y deseada. Por otro lado, señalan que existen otro tipo de *condicionantes a la participación*. "Los límites más evidentes a la participación los proporcionan los propios actores y su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la institución y la propia institución" (Frigerio *et al*, 1992:106). Es decir que las condicionantes pueden ser de los *propios actores* o ser de *carácter institucional*.

En cuanto al primer tipo de condicionantes, las dadas por la capacidad e interés por la participación, están influidos por una diversidad de factores. Son de interés aquí una serie de *condicionantes socio-culturales*, entre los que se mencionan: el nivel educativo de la población, la cercanía de la institución para la población, la valoración social de la participación y el grado de interés que despierta en los individuos el tema por el cual son convocados a participar.

En cuanto a las condicionantes institucionales, los autores señalan que la complejidad de los procesos institucionales, así como la especificidad de la institución en cuestión, hace que no siempre coincidan los tiempos institucionales con los requeridos por la participación, o que sea necesario un conocimiento experto para la resolución de determinados problemas (Frigerio *et al*, 1992:107).

Por último, debe tenerse en cuenta una clasificación realizada por Eloísa Primavera de los motivos de la participación en las organizaciones *(en Dabas y* Najmanovich, *1995: 160)*. Se señala que en lo que refiere a la participación comunitaria pueden existir dos *lógicas* distintas, que producen diferentes tipos de resultados: *la de la obediencia y la del compromiso*. Esto se debe a que en cualquier organización que se analice existen *diferentes modos de participación* por parte de los actores; en palabras de la autora, se encuentran aquellos "que participan porque "tienen" que hacerlo y los que lo hacen porque "quieren"".

1.5.3 Gestión escolar

La noción de gestión escolar tiene que ver, según Fernández, con el perfil político que caracteriza las acciones del director o del equipo de dirección que existe en una escuela. La gestión se define por varias dimensiones, de las que interesa destacar en primer lugar la que refiere a la *legitimidad del director como profesional* del área de la educación. El autor afirma que existe una relación importante entre la estabilidad del director en su cargo y la legitimidad que ostenta. Esto se debe a que la estabilidad en el cargo es lo que permite a los directores *ampliar sus bases de legitimación más allá de la racionalidad burocrático-legal*:

> "(...) cuando existe una fuerte inestabilidad en el cargo de dirección, una escuela sólo podría mantener una gestión legitimada principalmente por motivos burocráticos; a la inversa la perdurabilidad del director en su cargo abre la posibilidad de ampliar la base de legitimidad en una dimensión carismática o tradicional. La estabilidad del director en la escuela es un requisito necesario pero no suficiente para ampliar la legitimidad" (Fernández, 2004: 343)

Esto es relevante en el sentido de que una permanencia mayor de los maestros en las escuelas y una base de legitimidad más amplia, puede permitir el desarrollo de proyectos institucionales que cuenten con el respaldo de la población y por lo tanto pueden producir una participación en la escuela también perdurable en el tiempo[5].

Otra dimensión de la gestión escolar que debe destacarse es la que refiere a "las estructuras que se han establecido para adoptar decisiones generales sobre las políticas de la escuela" (Fernández, 2004: 326). Las estructuras decisionales de la escuela son relevantes en tanto la participación en la misma se verá afectada por el estilo de conducción de los maestros-directores, y por el papel que otorguen a la participación de

[5] Las bases de legitimidad de los maestros no son estudiadas en profundidad aquí excepto en lo que refiere al rol que es considerado deseable por parte de los mismos en relación a la comunidad.

la comunidad en las decisiones que afectan a la escuela. Si bien esta dimensión del concepto es más amplia, aquí se usará de forma restringida a estos aspectos.

1.5.4 Comunidad y espacio local

Es necesario aclarar aquí en qué sentido se usa el concepto de comunidad local. Martorelli señala que la comunidad es un micro-orden territorial, y la define como "la constelación de agrupamientos interactuantes nucleados en torno a un centro de servicios, cuyo haz de relaciones cubre un área ecológica definible, la cual se denomina "área local"" (Martorelli, 1979: 7). El autor sostiene que en el espacio de la comunidad se generan redes de interacciones relativamente estables, que pueden dar lugar a agrupamientos de diversa índole, tanto en organizaciones formales como informales. Considera que para que se den *cambios en la configuración territorial* debe existir un incremento en la densidad de interacciones entre individuos. Señala que dentro de la comunidad existen *relaciones de poder*, pudiendo darse relaciones en calidad de igualdad o de subordinación y llama "influyentes locales" a quienes tienen poder de dominación en situaciones de interacción social o el control táctico de los recursos.

Para este autor, en una comunidad rural tienen especial relevancia los servicios, definidos como "las funciones resultantes de la actividad de organizaciones públicas o privadas que tienden a satisfacer necesidades socialmente reconocidas", entre los que se destacan los de salud o educación (Martorelli, 1979:8).

Esta definición de comunidad se diferencia de la que se verá enseguida, en tanto no se considera como un *elemento definitorio de la comunidad* el que sus habitantes compartan ciertos intereses o valores, sino que el énfasis está puesto en lo **territorial** y los **servicios** que se encuentran en el territorio.

Frigerio (*et al*, 1992), toman una definición de Neto y García (1987), en la cual se sostiene que la comunidad existe cuando en determinado espacio geográfico, los individuos se conocen, poseen intereses comunes y ponen en común sus recursos para resolver sus problemas en común (Neto, A.F. y García, S., en Frigerio *et al*, 1992: 97). Es decir que, de acuerdo a esta definición, para que un agrupamiento de personas sea considerado una comunidad debe existir una *organización* de las personas con el objetivo de *resolver problemas en común.* Señalan además que las cuestiones relativas al poder y el control social suelen atribuirse a la *organización* como grupo social, mientras que la idea de *comunidad* está en general asociada a la fraternidad y la solidaridad.

Esta es una idea presente desde los clásicos de la sociología, como afirman Neirotti y Poggi, quienes destacan que tradicionalmente se ha considerado a la *comunidad* y la *sociedad* como cuestiones separadas y opuestas. Rescatando la conceptualización de Tönnies, la comunidad se caracterizaría por "modos de vida y creencias comunes, vínculos concentrados e interacción frecuente, pequeño número de personas, distancia de los centros de poder, familiaridad, continuidad y vínculos emocionales" (Neirotti, Poggi, 2004:43). Mientras que "la sociedad" implica características opuestas en todas esas dimensiones. Los autores creen que existe un problema con este tipo de caracterizaciones excluyentes, ya que es posible encontrar rasgos de ambos tipos de grupo *en un mismo grupo social*. Es especialmente relevante el hecho de que un grupo poco numeroso *no tiene por qué llevar a compartir creencias o modos de vida entre sus*

miembros. Por ello prefieren no identificar lo comunitario con lo tradicional ni con lo rural, y limitarse a señalar algunas de las características distintivas de la comunidad:

> "El concepto de comunidad sugiere, efectivamente, la idea de proximidad por intereses comunes y por otras notas tales como el aspecto afectivo y el sentido de pertenencia. La proximidad puede originarse en el parentesco, la vecindad, la participación de una cultura común o el ejercicio de actividades basadas en intereses comunes" (Neirotti, Poggi, 2004: 45)

Puede apreciarse entonces que de acuerdo a estos autores, la co-presencia en un mismo espacio local no constituye de por sí una comunidad. Debe señalarse que en las localidades rurales se encuentran una serie de rasgos definitorios de la comunidad, tales como la proximidad física, la interacción frecuente, el pequeño numero de personas, la familiaridad y la continuidad de los vínculos, *pero no es posible afirmar que en toda localidad las personas están unidas por intereses comunes e intentan resolver sus problemas de forma conjunta*. Si se toma en cuenta la definición de comunidad de Martorelli, en cambio, se observa que el rasgo definitorio no es la organización de las personas o los intereses comunes, sino *lo territorial* y el nucleamiento en torno a determinados servicios. Aquí se emplea de forma general el concepto de comunidad *en este último sentido, esto es, en tanto espacio local en el que existe un agrupamiento de personas que interactúan entre sí*. Este concepto será diferenciado cuando se quiera hacer referencia a la presencia de intereses comunes y la organización de los habitantes para su consecución.

1.5.5 Enfoques de redes sociales

Rivoir señala que el estudio de las relaciones informales entre actores debe ser abordado por las Ciencias Sociales, aunque no sea posible hablar de una "teoría" de las redes sociales. Rivoir,1999: 58). Las define como

> "las redes de vínculos relacionados a la vida cotidiana, a la intimidad como son las relaciones de amistad, de familia y vecindad...(*los que*) se sustentan en lazos fuertes y con una alta frecuencia en los intercambios, basados en relaciones de lealtad, seguridad, confianza, reciprocidad, control, etc" (Rivoir, 2001: 117)

Como se observa, en esta definición la autora pone el énfasis en las redes basadas en lazos fuertes. Sin embargo, considera que las redes sociales pueden estar basadas en otro tipo de vínculos (débiles) sin ser menos importantes. En este tipo de vínculos se profundizará en la próxima sección.

La noción de redes se usa por lo general en *dos sentidos*. Por un lado, para referir a las *prácticas e interacciones sociales* que existen en un grupo o comunidad en determinado momento. Desde este punto de vista, las redes pueden tener diferentes grados de densidad, y las relaciones sociales al interior de éstas pueden asumir distintos contenidos e intensidades (Dabas y Najmanovich, 1995: 348). Por otro lado, el término se emplea para referir a la *capacidad de acción colectiva* que puede desplegarse cuando se constituye el "actor red" en base a determinada identidad para facilitar la resolución de problemas o necesidades comunes.

> "El término es aplicable a dos fenómenos diferentes: por una parte, a un grupo de interacciones espontáneas que pueden ser descritas en un momento dado, y que aparecen en un cierto contexto definido por la presencia de ciertas prácticas más o menos formalizadas; por otra parte, puede también aplicarse al intento de organizar esas interacciones de un modo más formal" (En Dabas y Najmanovich, 1995: 296).

Autores como Dabas sostienen que es posible encontrar *diferentes niveles de conciencia* respecto de la constitución de la red. Puede existir algún hecho circunstancial que la ponga en evidencia, o esto puede suceder cuando las comunidades intentan agruparse para responder a una necesidad o un interés común (Dabas, 1998: 29,30). En esta investigación se toman en cuenta ambos elementos. En una primera instancia se apunta a descubrir si en torno a las escuelas rurales se tejen redes sociales en el primer sentido mencionado –es decir, prácticas, interacciones, relaciones sociales. Luego se examina la existencia del otro nivel, que implica cierta conciencia de la red y una organización en base a la misma.

En cuanto a las cualidades que pueden asumir las redes sociales, autores como Primavera destacan distintos tipos de redes sociales que es posible encontrar: redes de solidaridad, redes con distintos niveles de eficiencia o eficacia, redes multiplicadoras y potencializadoras del uso de recursos (en Dabas y Najmanovich, 1995: 160). En la presente investigación se consideró de interés indagar en las distintas características que pueden asumir las redes sociales en el medio rural. 1.5.6 Las teorías del Capital Social

Por otra parte, Dabas y Najmanovich realizan un análisis de las *redes sociales en torno a la escuela*, sosteniendo que debe tenerse en cuenta que ésta es una organización que, en tanto institución educativa, implica ciertos valores y normas y que es portadora de procedimientos y directivas que *limitan su capacidad de acción*, aunque toda organización tiene cierta autonomía para fijar sus propias reglas. Afirman que debe distinguirse la *red interna* de la escuela, que implica a las unidades que componen la organización, de la *red externa* de la misma, es decir, los vínculos que se establecen con la comunidad de la que la escuela forma parte y con otras organizaciones e instituciones. Sostienen que la interacción con el medio no sólo es clave para los aprendizajes, sino que "de la mayor cantidad de esas "redes de relaciones" ha de depender la debilidad o la fortaleza de cada escuela y, por lo tanto, de sus integrantes. Lo cual, a su vez, condiciona la modalidad en que éstos se integran a la sociedad de que forman parte" (Dabas y Najmanovich, 1995: 60). Esta investigación toma en cuenta la importancia atribuida a esas redes y se centra en la *red externa de la escuela*, en tanto la noción de red interna no es adecuada al tratarse de escuelas unidocentes.

1.5.6 Capital Social

El concepto de redes sociales se relaciona con el de capital social, que hace referencia a los recursos a los que los individuos o los grupos pueden acceder en la medida en que forman parte de ciertas relaciones sociales. Si bien este concepto no es central a la construcción del problema de investigación, se considera de interés rescatar algunas discusiones desarrolladas en este marco conceptual, en tanto son útiles para identificar aspectos relevantes de las redes sociales.

Bourdieu fue uno de los primeros autores en discutir la existencia del capital social en tanto *recursos derivados de las redes de relaciones sociales*. La referencia al capital se asocia a los recursos potenciales o actuales que son posibles por el hecho de pertenecer a una determinada red o grupo social. El volumen de capital social disponible depende tanto de la extensión de los vínculos que un agente social puede movilizar

efectivamente, como del volumen de capital cultural, económico y social que posee en propiedad cada uno de los agentes a los que está vinculado (Bourdieu, 1980).

Desde la sociología norteamericana, Coleman señala que el valor del capital social se encuentra en que identifica aspectos de la estructura social por sus funciones, aspectos que son relevantes para el actor en tanto recursos que *pueden ser movilizados para la consecución de sus intereses* (Coleman, 1988: 51). La diferencia de esta forma de capital con otras, es que no se encuentra alojado en los propios actores, ni en los instrumentos de producción, sino que es *inherente a la estructura de relaciones entre los* actores.

Una discusión importante entre los teóricos del capital social, gira en torno a qué tipo de estructura social favorece más la creación del mismo. Coleman sostiene que son las *redes sociales cerradas o clausuradas* las más favorables, dado que hacen que las normas sociales puedan ser efectivas y que exista fiabilidad en la estructura (Coleman, 1988: 61-64). Sin embargo, teóricos como Granovetter identifican otro tipo de redes como importantes para el desarrollo de capital social.

Este autor propone una distinción entre los *lazos débiles* y los *lazos fuertes*. Afirma que la *fortaleza de los vínculos* entre individuos radica en la cantidad de tiempo compartido, la intensidad emocional del vínculo, la intimidad y confianza mutua y los servicios recíprocos que caracterizan a los lazos sociales. Granovetter señala que las personas vinculadas entre sí por lazos fuertes, tienden a compartir el mismo círculo de amigos y contactos, conformando *redes densas*.

Los lazos débiles, por el contrario, son aquellos donde hay poca frecuencia en las interacciones, escaso contenido emocional y de confianza. Cuanto más débil sea el vínculo entre las personas, puede esperarse que la superposición de contactos sea menor, conformándose *redes de escasa densidad*. Esto lleva al autor a establecer que la difusión de informaciones o innovaciones puede alcanzar a un mayor número de personas y atravesar una distancia social más grande por intermedio de las relaciones sociales basadas en lazos débiles más que en los fuertes (Granovetter, 1973: 1361-1366). A diferencia de Coleman, Granovetter cree que la clausura de las redes lleva, en un nivel macro-social, a sistemas fragmentados e incoherentes, debido a que la escasez de lazos débiles se traduce en una privación de información. La falta de lazos débiles entre individuos hace que las nuevas ideas se difundan lentamente y que los avances científicos se vean trabados (Granovetter, 1983:202). En definitiva, estos lazos vinculan círculos sociales que de otra forma permanecerían inconexos, y hacen que las informaciones relevantes se difundan más allá de grupos reducidos. En este sentido señala que "sólo los lazos débiles que actúan como puentes son de valor especial para los individuos: la importancia de los lazos débiles radica en que tienen una probabilidad mucho mayor de ser puentes" (Granovetter, 1983:208, traducción libre propia).

El concepto de capital social hace referencia tanto a las redes de relaciones que establecen los individuos –o las comunidades- como a los recursos a los que es posible acceder a través de las mismas. Esta investigación *no enfoca de manera principal* en el aspecto de los recursos a los que se puede acceder mediante las redes sociales (aunque debe tenerlos en cuenta), sino en un nivel previo, analizando las formas en las que la participación en la escuela puede dar lugar a la generación de redes sociales en el

espacio local. De todas maneras, estas discusiones en el marco del capital social son relevantes en tanto hacen referencia a las *características que pueden asumir las relaciones y redes* sociales *y qué procesos sociales éstas tienden a inhibir o favorecer.* En este sentido, deberá tenerse en cuenta el grado de apertura o clausura presente en las redes sociales, así como el tipo de lazos en que se sustentan (fuertes o débiles).

1.5.7 La conceptualización de "lo rural"

La conceptualización sobre la ruralidad y las relaciones sociales características de este medio se ha ido modificando con el correr del tiempo, en particular desde la década del 90 cuando se introducen las discusiones sobre lo que se ha llamado la "nueva ruralidad". Hasta ese momento lo rural se definía de acuerdo a las características de la producción agropecuaria, vinculadas a la explotación de la tierra, y a un criterio básicamente demográfico, teniendo en cuenta la dispersión de la población en el territorio (Solari, 1958). También se tomaban en cuenta ciertas características específicas de la sociabilidad en dicho medio, como la predominancia de las relaciones sociales primarias o la mayor homogeneidad social respecto al medio urbano (Caggiani, 2005).

Las transformaciones sufridas por el medio rural en el Uruguay de las últimas décadas han sido acompañadas por nuevas conceptualizaciones sobre "lo rural". Entre las principales transformaciones deben destacarse el estancamiento productivo que se registra desde fines de la década del 50 y su correlato en la disminución significativa de la cantidad de explotaciones agropecuarias, con el consecuente proceso de concentración de la tierra en menos predios. Este proceso se acompañó de una serie de cambios en la estructura ocupacional del medio rural, especialmente a partir de la década del 90, con la expansión de las agroindustrias. Entre los más importantes deben señalarse la asalarización de los trabajadores rurales y el aumento de la zafralidad (Fernández, 2002; Piñeiro, 2001).

Los nuevos enfoques sobre la ruralidad pretenden tener en cuenta estas transformaciones, señalando la importancia de considerar lo rural de acuerdo a los procesos sociales que lo definen y no tomar en cuenta un criterio exclusivamente demográfico. Las transformaciones en el medio rural llevan a encontrar una *diversidad de situaciones de ruralidad*. Por un lado, es posible identificar zonas de población más concentrada pero altamente vinculada con actividades agrícolas, y por lo tanto permeada por procesos sociales agrarios. A la inversa, es frecuente encontrar población rural que se vincula productivamente con actividades propiamente urbanas, como es el caso de trabajadores agroindustriales de residencia rural. En este sentido, Caggiani sostiene que:

> "aquella sociedad o "sistema" autárquico, local, autoregulado con pautas socioeconómicas y valores propios, y con una estructura social a partir de la tenencia de la tierra, ha pasado a ser parte de la vieja visión de lo rural. En la nueva visión de lo rural, es más pertinente ver la relación entre el medio rural con el resto de la economía y el medio urbano" (Caggiani, 2004: 17)

La interdependencia entre el mundo rural, el resto de la economía, y el medio urbano no puede dejar de tenerse en cuenta al conceptuar en la actualidad lo rural. En este sentido es importante la idea de que lo rural no equivale a lo agrícola; como señala Pérez, lo rural "trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios" (Pérez C., E, 2001: 18).

En esta línea, Caggiani distingue *tres posibles escenarios de ruralidad*, teniendo en cuenta criterios demográficos y de ocupación. Por un lado se encuentran las localidades de *ruralidad dispersa*: aquellas que tradicionalmente han sido consideradas como rurales, es decir, donde predomina la población económicamente activa ocupada en tareas agropecuarias y donde la densidad de población es muy baja, tratándose de población dispersa en el territorio. Además se encuentra lo que denomina *ruralidad nucleada*, donde la concentración de población es mayor pero la ocupación agropecuaria sigue siendo una proporción muy importante dentro de la Población Económicamente Activa. Por otro lado, la autora señala que en localidades relativamente grandes puede existir un número importante de trabajadores vinculados al agro, lo cual imprime a las mismas una dinámica vinculada en parte a los procesos sociales agrarios. Denomina a estas localidades de *ruralidad ampliada*[6]

Esta investigación se concentra en localidades de poca población y en un contexto de escasa infraestructura de servicios y espacios públicos, para analizar la dinámica social generada en torno a la escuela en este tipo específico de ruralidad. Como señala Caggiani, la *ruralidad dispersa* tiene una serie de características propias, ya que "cuentan con el tipo de relaciones sociales que son características de la ruralidad, es decir relaciones primarias, inmersas en una estructura con importante integración social y homogeneidad social" (Caggiani, 2004: 38). Aunque el objeto de estudio esté centrado en los escenarios de ruralidad dispersa, los procesos de transformación que se han reseñado de forma esquemática deben ser tenidos en cuenta como marco en el que se encuentra la ruralidad uruguaya en la actualidad. Estos cambios no pueden ser dejados de lado aunque la atención esté enfocada en localidades que se encuentran dentro de la ruralidad más "tradicional".

1.6 Antecedentes de investigación

Un antecedente indirecto de investigación en Uruguay es la investigación de Carolina Sosa (2001), que vincula la participación familiar en actividades de la escuela con los diversos tipos de *gestión escolar*. En su investigación concluye que en las escuelas donde hay mayores niveles de apertura al entorno y de trabajo en equipo, es más factible que exista una integración de las familias en las escuelas. Esto muestra la necesidad de tener en cuenta el grado de apertura de la escuela a su entorno y sus niveles de comunicación con el mismo.

Una investigación acerca de la educación a nivel formal en América Latina representa otro antecedente indirecto de investigación (CEPAL, 1984). En la misma se considera que el estudio de la relación escuela-comunidad es relevante para comprender la situación de la educación en el medio rural. En lo que refiere a la participación en la escuela, se señala que los padres y la comunidad ejercen diversas formas de control sobre la institución escolar, participando de sus actividades como "sujetos pasivos". Esto implica que los padres participan de las actividades escolares a través de contribuciones monetarias o de trabajo, pero no se consideran con la capacidad de opinar acerca de los aspectos específicamente pedagógicos.

---

[6] La clasificación realizada por Caggiani es: Ruralidad dispersa (más de 20% de PEA agrícola y población dispersa); Ruralidad Nucleada (más de 20% de PEA agrícola y población nucleada en localidades de hasta 5000 habitantes); Ruralidad Ampliada (localidades de más de 5000 habitantes con menos de 20% de PEA agrícola pero con número importante de trabajadores en dicha rama). En Caggiani, 2004: 41.

Capítulo 2. El estudio de casos como opción metodológica

Los objetivos que se propuso la investigación conducen a la **exploración y descripción** del fenómeno en estudio. El propósito está dado por la comprensión del sentido de las prácticas sociales analizadas, lo que lleva a un tipo de investigación en el que el énfasis está puesto en la descripción de las variables de interés*, y no en la atribución causal* (Alonso, 1998).

La investigación se planteó como un estudio de casos, dado que éstos permiten retener las características de los eventos de la vida social, de modo holístico y significativo. Este tipo de estudios tiene como propósito investigar los *fenómenos en su contexto real*, cuando las barreras entre el fenómeno y el contexto del mismo no están claras. (Yin, 1989:14-23). Este enfoque se consideró como el más pertinente para llevar a cabo la investigación, dado que las distintas configuraciones espaciales, culturales e históricas en las que se sitúan las escuelas rurales "permean" el fenómeno estudiado, siendo necesario estudiarlo en su contexto específico.

Los estudios de casos requieren del uso de múltiples fuentes de evidencia, por lo que suelen emplear diversas fuentes de datos. Esta investigación decidió combinar **dos** *tipos de fuentes de datos*, en lo que autores como Tashakkori y Teddlie (1998) denominan "métodos mixtos", lo que implica combinar en una misma investigación diversos abordajes; en este caso el enfoque cualitativo y el cuantitativo son empleados de forma complementaria. Esto responde a la necesidad de que el tipo de datos obtenidos con una de las fuentes sea validado o complementado con los datos del otro tipo de abordaje, lo que lleva a obtener datos más ricos (Tashakkori, A., Teddlie, C., 1998: 95).

En esta investigación, aunque *el abordaje metodológico cualitativo es el central* para la comprensión del fenómeno en estudio, también se consideró necesario tomar en cuenta datos de carácter cuantitativo y cualitativo para *caracterizar los contextos de los casos*. Esto implica que la multiplicidad no está dada en la recolección de datos, ya que se obtuvieron un solo tipo de datos primarios. Para complementar el análisis de éstos no se elaboró un nuevo tipo de datos primarios, sino que se recurrió a datos secundarios.

Esto implica que los distintos tipos de abordajes responden en la investigación a *objetivos diferentes*. Dada la relevancia otorgada al contexto en un estudio de casos, se consideró pertinente realizar una contextualización de las localidades. Con este objetivo, se recurrió a un abordaje cuantitativo, empleando datos secundarios de carácter estadístico que tienen en la investigación un papel de complementación –los que a su vez fueron acompañados con información de carácter cualitativo, como se verá en el capítulo correspondiente-.

Por otro lado, para la obtención de datos primarios que permitieran caracterizar el fenómeno de interés, esto es, la participación en las escuelas rurales, se consideró más apropiado un abordaje metodológico cualitativo, debido a que el objetivo radica en la *comprensión del sentido* de las prácticas sociales consideradas. Esto hace que el enfoque cualitativo ocupe un lugar predominante en la investigación.

La investigación fue de tipo **transeccional o transversal**, ya que se realizó una descripción de las variables consideradas relevantes para un determinado momento. Por ello, la recolección de datos se realizó en un momento único para cada unidad de

relevamiento. El tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo se extendió durante un período relativamente prolongado, entre abril y agosto de 2004.

2.1 Elaboración de datos primarios: la técnica de entrevista

La técnica empleada para la obtención de datos primarios fue la *entrevista*, con el objetivo de acceder a la subjetividad que se despliega como producción discursiva en la esta técnica que, como señala Alonso, refleja un "yo social", ya que el individuo se experimenta a si mismo en función del punto de vista del grupo social al que pertenece (Alonso, 1999). Esta técnica se empleó aquí con el fin de obtener las *impresiones, percepciones y vivencias subjetivas de los actores*, y *captar el sentido* que éstos dan a sus acciones.

Se realizaron entrevistas de tipo *semi-estructurada*, focalizadas en una serie de dimensiones elaboradas en función de los objetivos de la investigación y de los conceptos que guiaron la construcción del problema de investigación[7]. La pauta de entrevista consistió en algunas consignas o preguntas que funcionaron como disparadores de la conversación y procuraron que el entrevistado produjera un discurso lineal en torno a los ejes temáticos relevantes. Esta pauta estuvo orientada por un conjunto de dimensiones que se consideró necesario relevar, sin estructurarse de manera rígida, persiguiendo el objetivo de que la entrevista se desarrollara con la mayor fluidez posible y permitir cierta apertura a profundizar en aspectos no previstos que surgieran en la conversación.

Es decir que la técnica se empleó de forma *focalizada* en una serie de dimensiones, referidas a la participación en actividades de la escuela, las formas de sociabilidad de la localidad, las características de la organización escolar y de los maestros. A medida que se avanzó en el trabajo de campo se efectuaron algunos ajustes en la técnica de recogida de datos, aunque ésta se mantuvo en lo esencial. Se trata de modificaciones en la forma de abordar las dimensiones planteadas, que en sí no fueron alteradas[8].

Por razones de disponibilidad de tiempo la entrevista fue la única técnica primaria empleada, sin posibilidades de emplear otras técnicas como la observación. Como forma de sortear las limitaciones al empleo de una sola técnica, se decidió realizar *triangulación dentro de la técnica de entrevista*, contando con múltiples unidades de relevamiento. Fielding (*et al*, 1986) señalan que la triangulación de fuentes de datos en la investigación -lo que incluye los relatos de distintos participantes en una misma situación- permite aumentar la confianza en los resultados, en la medida en que las distintas fuentes tienen implícitos diversos tipos de error.

Se realizaron entrevistas en 12 escuelas, 7 en el departamento de Cerro Largo y 5 en el de Colonia, realizándose un total de 41 entrevistas, 14 a maestros y 27 a habitantes de las localidades.

---

[7] Además, la pauta de entrevista recogió elementos de una serie de observaciones no sistemáticas realizadas en el marco de las actividades del Grupo Cerro Largo. Por otra parte, se realizó una entrevista con una informante calificada, la Inspectora Departamental de Primaria para el departamento de Cerro Largo. La entrevista tuvo por objetivo ajustar aspectos de la pauta antes de comenzar el trabajo de campo.

[8] Ver en Anexo I las pautas de entrevista, que varían en algunos elementos de acuerdo al tipo de entrevistado (padres, maestros, vecinos). Allí se pueden observar los cambios efectuados a lo largo del trabajo de campo.

2.1.2 Problemas de validez y confiabilidad de la técnica empleada

Un riesgo que se percibió desde el comienzo de la investigación, es el de que el instrumento de entrevista no logre dar cuenta de modo totalmente fiel de la relación entre la escuela y la comunidad. Ello se debe a que puede suceder que el discurso de los entrevistados sea el social o institucionalmente esperado y no necesariamente responda a la realidad de la escuela en particular, sobre todo en el caso de los maestros. Como forma de superar este *problema de validez*, se cotejaron los discursos de los maestros con los de los entrevistados de la comunidad, y fue evaluado su grado de coincidencia o contradicción.

Existen ciertos *problemas de confiabilidad*, que surgen debido a la mala calidad de algunas entrevistas. Debe tenerse en cuenta que las mismas fueron realizadas en el medio rural, por lo que se trata de una población poco acostumbrada a ser investigada y a generar reflexividad sobre sus prácticas sociales. A lo cual se sumó la escasa práctica de investigación anterior, en tanto la misma parte de un proceso educativo curricular. Debido a ello, en algunos casos se presentaron trabas en la comunicación difíciles de sortear y en el establecimiento del "contrato de entrevista", que se tradujeron en entrevistas demasiado cortas o en las que no se logró la producción de un discurso lineal en un sentido temático. En los casos en que esto sucede, es posible emplear la información obtenida para algunas de las dimensiones de la pauta pero no para todas ellas.

2.2 El uso de datos secundarios: los datos censales

Para la contextualización de los casos se recurrió a información censal correspondiente al Censo de Población y Viviendas del INE realizado en 1996, dado que era el último disponible. Solamente se tomaron en cuenta algunas variables socio-demográficas relevantes a los efectos de la contextualización de las localidades en que se realizó el trabajo de campo. La información obtenida del Censo refiere a los *segmentos censales* en que se ubican las localidades estudiadas, debido a que no se encuentra disponible información especifica para las mismas, siendo los segmentos la unidad de análisis más pequeña a la que es posible acceder.

Debe señalarse que todas las localidades estudiadas se encuentran catalogadas por el INE como rurales. El INE define a la población rural de acuerdo a la Ley de Centros Poblados de 1946, según la cual lo rural es definido por exclusión, como aquellas áreas que no están subdivididas y amanzanadas (Artículos 1 y 3, Ley 10.737, 1946). Para poder acceder a la información correspondiente a las localidades en que se realizó el trabajo de campo fue entonces necesaria la *georreferenciación*, ubicando en los mapas censales las localidades en cuestión, de forma de poder identificar los segmentos censales correspondientes.

2.3 La selección de casos

El universo de estudio de la presente investigación está conformado por casos elegidos *en función de criterios analíticos*. Esto se debe a que el objetivo de los estudios de casos está dado por la generalización analítica, es decir, de proposiciones teóricas, y no por la generalización estadística, a poblaciones o universos. La lógica que subyace a la

selección de casos la replicación teórica, por oposición al muestreo estadístico (Yin, 1989:23-38).

La investigación se planteó como un *estudio de casos múltiples*, debido a que se consideró importante observar el fenómeno de interés en varias escuelas, para poder detectar posibles diferencias y similitudes entre las mismas. La búsqueda de *heterogeneidad* en la selección de los casos responde tanto a un criterio metodológico como al enfoque comparativo que subyace a la perspectiva territorial adoptada, de forma de considerar el peso diferencial del espacio geográfico en las prácticas sociales.

Varios autores recomiendan que en la investigación cualitativa los casos sean elegidos en función de las variables independientes como forma de controlar el sesgo introducido por el investigador en la selección (King *et al*, 2000; Cortés, 2004). Señalan que es importante además que se busque la comparabilidad de casos y que por lo tanto la selección de casos se haga buscando la diversidad. Como señala Cortés:

> "La selección por las variables independientes debe buscar generar máxima variabilidad posible en las variables explicativas, lo que equivale a incluir en la muestra casos que presenten las mayores diferencias" (Cortés, 2004: 18).

En esta investigación se eligieron los casos de acuerdo a su pertenencia a distintas zonas agroeconómicas del país, buscando que existiera heterogeneidad entre las escuelas estudiadas. De todas formas, el objetivo de comparar se circunscribe a un tipo particular de escuela y de ruralidad, como se señalara en la presentación del problema de investigación. Esto implica que todos los casos comparten algunas características que aseguraran la comparabilidad de los casos.

La selección de los casos fue realizada *en tres etapas*. En un primer momento se eligieron los departamentos en los que se realizaría el trabajo de campo. Cuando éstos habían sido seleccionados, se procedió a determinar las localidades en las que serían estudiadas las escuelas. Y una vez elegidas las escuelas, se eligieron las unidades de relevamiento.

Debe aclararse aquí que *cada caso* representa una localidad de ruralidad dispersa en la que se encuentra una escuela rural de carácter unidocente. Dentro de cada caso se consideran varias unidades de análisis, como se vio, en tanto el objeto está dado por el estudio de la relación escuela-comunidad. A continuación se detalla cada una de las etapas de selección de los casos.

2.3.1 Selección de departamentos

Como se señalara anteriormente, este estudio incorpora la *dimensión territorial*, para poder apreciar la forma en que las diferentes configuraciones espaciales inciden en las dinámicas sociales. Por ello los casos seleccionados corresponden a diferentes regiones del país. Dado que por razones de tiempo y recursos no era posible abarcar todo el territorio nacional, se optó por realizar la investigación en **dos departamentos**, situados en diferentes zonas agroeconómicas.

En los últimos años, diversos autores han realizado un esfuerzo por incorporar las diferencias regionales en sus estudios sociológicos, en el entendido de que Uruguay no puede ser considerado como una unidad homogénea sino que existen diferencias importantes entre las regiones, en lo que hace a su configuración social y económica. En

este sentido, Veiga[9] (2003) propone una regionalización que agrupa departamentos con perfiles socioeconómicos similares, partiendo de la importancia de la dimensión espacial de las relaciones sociales, lo que implica que existen "identidades territoriales" que son resultado de una dinámica histórica construida e interrelacionada con el resto del territorio (Veiga, 2003: 87). Señala que las *desigualdades regionales tienden a profundizarse* con los crecientes procesos de globalización, lo que genera procesos de "divergencia interregional". Las regiones que identifica son las siguientes: *Sureste* (Canelones y Maldonado), *Suroeste* (Colonia y San José), *Central* (Tacuarembó, Durazno, Flores, Florida y Lavalleja), *Litoral* (Salto, Paysandú, Río Negro y Soriano) y *Noreste* (Artigas, Rivera, Treinta y Tres, Cerro Largo y Rocha).

Con base en esta regionalización se comenzó por seleccionar las *regiones* en las que se realizaría el estudio. En la elección de las regiones y dentro de éstas de los dos departamentos, no sólo se tomó en cuenta un *criterio de heterogeneidad*, sino que un elemento de peso en la elección fue la *accesibilidad* que se tenía a los mismos. Se optó entonces por las **zonas Suroeste y Noreste**, y dentro de ellas, por los departamentos de Colonia y Cerro Largo debido a que, además de contar con diferencias muy importantes entre sí, se contaba con acceso a los mismos, lo que hacía viable la investigación[10].

En la regionalización efectuada por Veiga **Colonia** integra la región Suroeste, que históricamente ha tenido una posición destacada y de mayor desarrollo relativo que otras, ocupando en la actualidad un lugar privilegiado en comparación con las demás regiones del país. Veiga señala que esta área tiene un alto potencial de expansión en el sector agroexportador, debido a los procesos de diversificación que se han dado en su base productiva agroindustrial y a otros tipos de desarrollo industrial. La región cuenta con una alta participación del empleo en el sector agroexportador y sus industrias relacionadas, aunque con variaciones internas significativas. El nivel de vida de esta región es el más alto del país, junto con la región Sureste, siendo el departamento de Colonia el que tiene uno de los mejores niveles del país.

Por su parte, **Cerro Largo** integra la región Noreste. Si bien fue un área de alto potencial agroexportador en las décadas de 70 y 80 debido a procesos de diversificación económica de base industrial, en la actualidad las condiciones de vida y desarrollo de este grupo de departamentos son las más desfavorables del país (Veiga, 2003: 84-86).

Dado que esta regionalización no toma en cuenta las *especificidades de las zonas rurales*, para realizar una caracterización más completa de los departamentos estudiados es necesario recurrir a otra regionalización que atiende a las características de la producción agropecuaria en cada departamento. Se trata del trabajo efectuado por Melgar y Cancela en 2004 en donde distinguen cinco zonas en el país[11].

---

[9] Si bien la regionalización realizada por este autor es anterior, se toma aquí como base la reseña de regiones efectuada en el trabajo: "Fragmentación socioeconómica y desigualdades en Uruguay", FCS, 2003.

[10] En el caso de Colonia se contaba con alojamiento y transporte debido a la residencia en dicho departamento de una estudiante de Taller, y en el de Cerro Largo se contaba con el Grupo Cerro Largo, con traslados asiduos al departamento y alojamiento en el mismo.

[11] Cancela, W. Melgar, A.: El Uruguay rural: cuarenta años de evolución, cambios y permanencias, CLAEH, Montevideo, 2004.

En dicha clasificación, Colonia se encuentra en una zona donde la lechería industrial se combina con la agricultura cerealera y la ganadería extensiva –al norte de San José y al noroeste de Colonia-. Esta zona se ha afirmado como **área eminentemente lechera**, lo que se aprecia debido a que para el 88 % de los establecimientos esta producción es la primera o segunda fuente de ingreso en el año 2000. Existen una serie de transformaciones en las últimas décadas, en lo que refiere a los sistemas de producción y el proceso de adopción de tecnología, lo cual tiene a su vez correlato en la estructura predial.

El departamento de Cerro Largo, por su parte se ubica en una zona heterogénea, caracterizada por el predominio de la ganadería con intercalaciones de varios tipos de agriculturas (Melgar, Cancela, 2004: 13). Esto lleva a que en esta zona el tamaño promedio de los establecimientos sea mayor y la densidad de población menor respecto a la zona en que se encuentra el departamento de Colonia.

En ambas zonas se da un proceso de concentración de la tierra en menos predios, algo menos intensa en la región en que se ubica Cerro Largo, y una disminución muy importante de la población, del 60 por ciento en ambas regiones en el período 1956-2000 (Melgar, Cancela, 2004: 42).

2.3.2 Selección de localidades

Una vez elegidos los departamentos, la selección de localidades dentro de éstos se realizó de acuerdo al criterio de que existiera en las mismas una escuela rural unidocente. La elección de escuelas unidocentes se fundamentó en la posibilidad de asumir que éstas se encuentran en zonas de ruralidad dispersa. Esta asunción se basó en que las escuelas unidocentes son aquellas que cuentan con el menor número de alumnos, lo que es probable se deba al escaso número de habitantes de las localidades.

Como se viera en la presentación del problema de investigación, las localidades de ruralidad dispersa son aquellas de ruralidad considerada más tradicional, en el sentido de que cuentan con escasa población y con el predominio de trabajadores en la rama agropecuaria, a la vez que es esperable encontrar en las mismas relaciones sociales primarias, enmarcadas en una estructura de homogeneidad e integración social (Caggiani, E., 2004).

La elección de este tipo de localidades se fundamenta, como se viera, en la hipótesis de que son aquellas en las que la escuela es el único espacio público con que se cuenta, lo que imprimiría ciertas características peculiares a la dinámica social generada en torno a las mismas. Es posible apreciar allí el fenómeno de la participación en la escuela de forma más "pura", es decir, cuando no hay otros espacios posibles de participación en la localidad. Además de este criterio analítico, en la selección de localidades también pesó el criterio de accesibilidad a las mismas.

Las localidades elegidas en el departamento de Colonia se ubican en la región Centro-Este del departamento. Las localidades seleccionadas se encuentran en torno a varios centros poblados de referencia. Estas localidades son: Paso Sena (Ombúes de Lavalle), Las Chispas (Florencio Sánchez), Colonia Peirano (Rosario) y Paraje Cuadro y Paso Quintón (Tarariras).

Las localidades seleccionadas en el departamento de Cerro Largo se ubican en la zona de influencia de Villa Fraile Muerto, al Centro-Oeste del departamento, situada a 40 kilómetros de la capital departamental. Este centro poblado cuenta con una serie de servicios públicos financieros, de salud y educación pública. Las localidades seleccionadas son: Bañado de Morales, Rincón de Py, Pueblo Ganem, Paso de los Carros, Quebracho, Rincón de la Urbana y Puntas del Parao[12].

2.3.3 Selección de entrevistados

Como se adelantara, se procuró la triangulación dentro de la técnica de entrevista, por lo que se entrevistó a *distintos actores* dentro de la misma localidad, con la finalidad de obtener diferentes perspectivas sobre el mismo fenómeno y de evitar problemas en la validez de los datos.

Por un lado se realizaron entrevistas a *habitantes de la localidad* que tuvieran conocimiento de las actividades de la escuela y estuvieran en contacto con la misma –se procuró que alguno de los entrevistados de cada localidad fuera integrante de la Comisión de Fomento-. Por otro lado, se entrevistó a los *maestros de las escuelas*[13].

En un principio se fijó el objetivo de realizar dos entrevistas por localidad, pero a medida que se fue avanzando en el trabajo de campo, surgió la necesidad de hacer un número mayor de entrevistas dentro de cada localidad. En algunos casos se cuenta con entrevistas a dos o tres habitantes –además del maestro–, mientras que en otros fue posible entrevistar a más de un docente: maestros anteriores, o al maestro titular y el suplente. Esto lleva a que haya diferencias en la calidad de información disponible para cada caso, dado que en algunos se cuenta con mayor número de entrevistas que en otros.

2.4 La metodología de análisis

La metodología de análisis de datos tuvo dos grandes etapas. En un primer momento se procedió a la codificación de cada entrevista de acuerdo a criterios relevantes teóricamente y a otros que surgieron como relevantes a medida que se avanzaba en la investigación. Posteriormente se procedió a la construcción de matrices de análisis, que permitieran establecer tipologías discursivas o simplemente observar para cada dimensión lo hallado en cada localidad. El análisis siguió una lectura transversal de cada dimensión de las matrices, procurando encontrar similitudes y diferencias entre los casos. A su vez, se procuró relacionar los discursos encontrados para cada caso con la información cuantitativa y cualitativa empleada para su caracterización, lo que permite el análisis de diferencias enmarcadas en la dimensión territorial.

2.5 Confiabilidad y validez del diseño

Ya fueron señalados los problemas de confiabilidad que emergen de las dificultades en la realización de algunas de las entrevistas. Es importante señalar que este problema de confiabilidad podría haber sido superado en parte con la cobertura de una mayor

[12] Como se explicará más adelante, esta localidad es limítrofe entre Cerro Largo y Treinta y Tres. Aunque es necesario recurrir a los datos secundarios de este último departamento para contextualizarla, la localidad será tratada en conjunto con las otras de Cerro Largo, debido a su pertenencia cultural y territorial a este departamento, en tanto tiene como centro poblado de referencia a Fraile Muerto y una parte de su población se encuentra dentro de la jurisdicción de Cerro Largo.
[13] Ver en Anexo II Cuadros con caracterización de los entrevistados.

cantidad de unidades de relevamiento (sobre todo habitantes de las localidades) para cada caso. Por tratarse de un estudio de casos, en donde se busca la profundización sobre determinados aspectos, hubiera sido deseable contar con más entrevistas para cada localidad que permitieran un grado mayor de confiabilidad en las conclusiones realizadas. Esto no fue posible por cuestiones de tiempo y disponibilidad de recursos para realizar la investigación. Dado que el trabajo de campo fue realizado en parte en conjunto con otras estudiantes de taller, fue más sencillo acceder a una mayor cantidad de casos que a una mayor cantidad de entrevistados, en tanto los tiempos disponibles en cada localidad eran limitados.

Por otra parte, debe señalarse que este tipo de estudios tienen limitantes importantes en la validez externa de sus conclusiones. Es importante señalar aquí que todas las afirmaciones realizadas refieren a los casos estudiados y no pueden ser generalizados al universo de éstos, en tanto la selección de casos no siguió una lógica de representatividad de los casos. La única pretensión de generalización posible es a proposiciones teóricas referentes al universo de casos seleccionados.

Capítulo 3. Caracterización de los casos estudiados

3.1 Objetivos de la caracterización y forma de presentación de los datos

En esta sección se describen las principales características de las localidades en que se realizó el trabajo de campo. Esto es de especial relevancia en una investigación que se propone tomar en cuenta el peso de lo territorial, en particular cuando se parte de la base de que el fenómeno de la participación en las escuelas y la relevancia que tiene para cada comunidad no es fácilmente separable del contexto socio-cultural en que se encuentran dichas escuelas.

Dado que no es posible extenderse demasiado sobre este punto, se hará en primer lugar una **breve caracterización en base a datos secundarios** de las características más relevantes a nivel rural de cada departamento, sin considerar en profundidad el nivel de los segmentos censales[14]. En segundo lugar se presenta una **caracterización de cada localidad** siguiendo un esquema en el que se presentan primero datos primarios y luego datos secundarios *para cada caso*. Los datos primarios son aquellos obtenidos durante el trabajo de campo, en base a observaciones propias o que se desprende de las entrevistas. Se trata de información referente a algunas variables de interés: ubicación de las localidades y sus pueblos o ciudades de referencia, el nivel de dificultad de acceso a las localidades y de desplazamiento de sus habitantes, la cantidad de alumnos de la escuela al momento del trabajo de campo[15].

Por su parte, los datos secundarios son los obtenidos del Censo de Población y Viviendas (INE) de 1996. Debe recordarse aquí que la información está disponible para los segmentos censales en que se ubica cada una de las localidades. Esto hace que en algunos casos, la información para un segmento censal abarque a varias de las localidades analizadas, mientras que en otros es necesario tomar en cuenta más de un segmento para una misma localidad. Esto último sucede en los casos en que los límites de los segmentos no son claros, abarcando una localidad más de un segmento. Dado que el objetivo de esta información es *contextualizar la zona en que se encuentran las localidades*, pareció conveniente no seleccionar en base a criterios arbitrarios sino presentar la información para los dos segmentos, teniendo en cuenta que la misma refiere a la zona y no a la localidad concreta. Por ende, se busca la aproximación *al entorno de las localidades* con los datos secundarios a los que es posible acceder. Debe recordarse entonces que las apreciaciones realizadas sobre las localidades son en realidad sobre el entorno más amplio de las mismas[16].

Es necesaria una aclaración respecto a la forma en que son presentados los datos. Puntas del Parao es una localidad limítrofe entre Cerro Largo y Treinta y Tres, cuyos pobladores se encuentran en ambos departamentos. Por ello aquí se presentan los datos para Puntas del Parao en comparación tanto con los promedios de Treinta y Tres como con los de Cerro Largo. Si se toma en cuenta la dinámica de la localidad es posible

[14] Como se señalara, la información de este tipo refiere al entorno de las localidades.
[15] Ver en Anexo III cuadros con información cualitativa sistematizada.
[16] Ver en Anexo IV. Mapas de las localidades de Cerro Largo y Colonia.

apreciar una "pertenencia cultural" a Cerro Largo, tomando en cuenta los centros poblados de referencia[17].

3.2 Breve caracterización de las zonas rurales estudiadas en cada departamento

3.2.1 Los escenarios de ruralidad

Es necesario comenzar por caracterizar los **escenarios de ruralidad** presentes entre las localidades estudiadas. El tipo de escenario de ruralidad es importante, en el entendido de que es posible asumir que en las localidades de ruralidad dispersa se encuentran *relaciones sociales agrarias* de modo preponderante. Por otro lado, la escasa cantidad de habitantes permite suponer la escasez de servicios y espacios públicos, lo que como se señalara con anterioridad es importante en tanto implica que la escuela es uno de los únicos espacios públicos que existen en la localidad.

Para caracterizar los escenarios de ruralidad deben tomarse en cuenta las variables que son consideradas por la literatura revisada como relevantes para definir los diversos tipos de ruralidad, es decir, la cantidad de habitantes y a la cantidad de población económicamente activa ocupada en actividades agropecuarias[18]. El Cuadro 1 permite apreciar estas cifras para las localidades estudiadas.

Cuadro 1. Total de Población y Distribución Porcentual de PEA por Ramas de Actividad

Depto.	Localidad	Secc	Seg	Cantidad de Habitantes	Rama 1 (%)	Rama 2 (%)	Rama 3 (%)	Sin esp (%)	Total (N)
Cerro Largo	Bañado de Morales Rincón de Py Ganem	10	02	249	62,9	5,7	12,9	18,6	140
	Paso de los Carros	11	03	86	71,4	2,9	18,6	7,1	70
	Quebracho	07	07	74	73,8	6,6	0,0	19,7	61
		08	08	188	79,6	1,0	7,1	12,2	98
	Rincón de la Urbana	07	08	126	91,5	2,8	4,2	1,4	71
		07	09	162	78,7	2,4	3,9	15,0	127
	Total rural			13.313	70,3	4,3	10,2	15,1	7324
Treinta y Tres	Puntas del Parao	04	02	220	75,7	7,2	14,4	2,7	111
	Total rural			7153	77,5	4,6	10,8	7,1	3823
Colonia	Paso Sena	07	03	589	76,2	3,6	5,3	15,0	361
	Paraje Cuadro	02	02	435	83,7	9,5	2,4	4,4	252
	Las Chispas	13	04	333	58,5	11,8	15,1	14,6	212
		13	06	364	76,9	7,5	7,0	8,5	199
	Colonia Peirano	03	12	213	79,6	3,6	7,3	9,5	137
		03	13	388	59,7	15,2	13,7	11,4	211
	Paso Quintón	12	04	489	58,6	16,8	18,9	5,7	280
	Total rural			18949	61,4	12,5	14,1	12,0	10545

Base: Elaboración propia en base a Censo 1996

En primer lugar, debe señalarse que en todos los segmentos analizados, la población no sobrepasa los mil habitantes, por lo que debe considerarse como *población dispersa en el territorio,* de acuerdo a la caracterización de escenarios de ruralidad presentada. En Cerro Largo se aprecia que la cantidad de población va de 74 a 249 habitantes en los

[17] Por ello esta localidad se considera, a los efectos del análisis, como perteneciente a Cerro Largo.

[18] Se considera a la PEA ocupada en la Rama 1 de la economía, que abarca las actividades: agricultura, ganadería, caza, silvicultura, pesca, minas y canteras. Ver descripción de actividades que abarca cada categoría en Anexo V.

segmentos considerados, mientras que en los de Colonia los guarismos son mayores, oscilando la población entre 200 y casi 600 habitantes en los segmentos estudiados.

Si se considera ahora a la *población ocupada en la rama agropecuaria* de la economía, se observa que el porcentaje se ubica por encima del 55 por ciento *para todos los segmentos* estudiados. Teniendo en cuenta que el criterio tomado en investigaciones como la de Caggiani (2004) para definir a la ruralidad dispersa es que la población ocupada en esta rama sea de más del 20 por ciento, no caben dudas de que todas las localidades en las que se llevó a cabo el trabajo de campo *se ubican en un contexto de ruralidad dispersa*, tanto en lo que refiere a la cantidad de habitantes, como en cuanto a la ocupación en actividades agropecuarias de los mismos. Esto es importante porque define un tipo de *contexto homogéneo de ruralidad para todas las localidades*, más allá de las variaciones que se apreciará existen entre las mismas.

Se observa cierta variabilidad entre los departamentos considerados en cuanto a los promedios departamentales rurales. Es posible apreciar que el promedio de ocupación en la rama agropecuaria es mayor en Cerro Largo y Treinta y Tres, donde es del 70.3% y 75.7% de la población económicamente activa, mientras que este promedio es de 61.4% en Colonia. De todas formas, se aprecia que varios de los segmentos considerados se ubican en un rango de variación similar en esta variable en los departamentos, entre un 70 y 80 %, con algunos casos que salen por fuera de ese rango (Colonia Peirano, Paso Quintón).

Los datos del Cuadro 1 permiten observar en general *cifras de población menores junto con cifras de ocupación en la rama 1 algo mayores* para el departamento de Cerro Largo y la localidad de Puntas del Parao, lo que estaría determinando un escenario de ruralidad algo más homogéneo entre estas localidades, muy cercano a la definición típica de ruralidad, teniendo en cuenta cualquiera de los dos criterios considerados. En los segmentos estudiados de Colonia la población es mayor en casi todas las localidades y se aprecia además una cierta variabilidad en lo que refiere a la ocupación en la rama agropecuaria, si bien *todas las localidades se encuentran en contextos típicos de ruralidad dispersa*.

La ocupación de la Población Económicamente Activa (PEA) rural en el *resto de las ramas de la economía* debe ser considerada porque puede mostrar distintas tendencias hacia una de las formas de la denominada "nueva ruralidad", esto es, aquellas personas que viviendo en el medio rural están ocupadas en actividades de otras ramas de la economía, que implican un contacto con los centros urbanos por medio del trabajo. Esto imprime a cada localidad características específicas en lo que refiere a las pautas de relacionamiento con los centros urbanos y a la interna de cada localidad. Porcentajes altos de ocupación en otras ramas de la economía podrían estar incidiendo de alguna forma en las dinámicas sociales de las localidades, con una mayor *interacción entre lo rural y lo urbano dentro de quienes viven en contextos de población dispersa*. Esto es de importancia en tanto puede configurar aspectos de la sociabilidad de las localidades de forma diferencial, lo que tiene especial relevancia para el problema de investigación propuesto.

Si se observa en el Cuadro 1 la distribución de la PEA en el **sector secundario** de la economía, se observa que el promedio departamental rural de Colonia es bastante más

elevado que el de los otros dos departamentos, contando con 12.5% en la Rama 2, mientras que en Cerro Largo este promedio es bastante menor, situándose en el 4.6%, muy similar al de Treinta y Tres, de 4.3%. Si se consideran los segmentos estudiados se observa que en los de Cerro Largo y en Puntas del Parao *la concentración en esta categoría es bastante baja*, ubicándose los porcentajes más elevados entre el 5 y el 7%. En Colonia se observa una heterogeneidad mayor, encontrándose segmentos en el entorno de la media rural departamental y otros que están un poco por encima o un poco por debajo del mismo.

De esta manera, se encuentra que en las localidades estudiadas de Cerro Largo y Treinta y Tres la participación de *la población económicamente activa en el sector secundario es poco importante*, mientras que en Colonia es *bastante mayor* en algunas de las localidades consideradas y no tan elevado en otras.

El **sector terciario** es señalado por algunos autores como uno de los que crece entre la población económicamente activa rural, sosteniendo que el crecimiento del sector de servicios en el medio rural es uno de los factores más importantes que tienden a la generación de un nuevo tipo de ruralidad. Esto se da tanto por la reconversión de establecimientos agropecuarios en prestadores de servicios (como en el caso del turismo), como por la existencia de pobladores rurales cuya ocupación se desempeña en el sector de servicios en las ciudades (Pérez, E, 2001).

El promedio departamental en dicho sector es algo mayor en Colonia (en el entorno del 14%) que en los otros dos departamentos (entre el 10 y 11%). Se encuentra una variabilidad importante entre los segmentos estudiados de todos los departamentos. En las localidades donde hay un elevado porcentaje de participación en este sector es posible asumir que para parte de estos ocupados, la ocupación se desarrolla en los centros poblados cercanos, en tanto las localidades suelen no contar con servicios públicos ni privados.

En definitiva, se puede apreciar que existe una heterogeneidad entre las localidades estudiadas, apreciándose que en algunas de éstas convive la ocupación en actividades específicamente agropecuarias con la ocupación en otras ramas de la economía como son los servicios o el sector secundario. Esto imprimirá características diferenciales a las localidades, presumiéndose que las que tienen más participación en estos sectores de la economía tienen un nivel de relacionamiento mayor con los centros poblados cercanos, que es donde típicamente se desarrollan este tipo de actividades. Deberá analizarse si esto se corresponde con un mayor relacionamiento con los centros poblados, y si esto implica variaciones en la participación en la escuela y de qué formas.

3.2.2 Características de la estructura ocupacional

El análisis de la estructura de la población económicamente activa de acuerdo a la categoría ocupacional, que es presentada en el Cuadro 3, es relevante en tanto puede incidir en la dinámica social de las localidades, determinando algunos aspectos de la vida cotidiana como el tiempo dedicado al trabajo y al ocio. En este sentido, puede asumirse que quienes dependen más de su propio trabajo, sobre todo los empleados y los trabajadores por cuenta propia, tendrán a su disposición menos tiempo libre que aquellos que pueden disponer del trabajo de otros, como es el caso de los empleadores. Esto tiene consecuencias, como se verá, en la participación de las actividades de la

escuela, tanto en las actividades cotidianas como en ocasiones de fiestas y otras actividades especiales.

Por otro lado, surge del análisis de las entrevistas la existencia de una cierta diferenciación entre "propietarios" y "empleadores" en cuanto al establecimiento de relaciones sociales a la interna de las localidades. Para ello será útil volver a los datos presentados en este apartado, teniendo en cuenta la distribución por categorías ocupacionales de los segmentos, que permite una aproximación a la situación de las localidades.

Cuadro 2. Población Económicamente Activa por Categoría Ocupacional

Depto	Localidad	Secc	Seg	Empleador	Obrero/ Empleado	Cuenta propia	Fam.no Rem.	Cooperativista	Otros, Ign.	Total
Cerro Largo	Bañado de Morale Rincón de Py Ganem	10	02	5,8	36,7	30,2	19,4	2,2	5,8	139
	Paso de los Carros	11	03	12,9	71,4	2,9	10,0	0,0	2,9	70
	Quebracho	07	07	11,5	50,8	13,1	19,7	3,3	1,6	61
		08	08	11,2	49,0	19,4	10,2	1,0	9,2	98
	Rincón de la Urba	07	08	21,1	40,8	26,8	7,0	0,0	4,2	71
		07	09	10,2	56,7	11,0	19,7	0,0	2,4	127
	Total rural			9,3	49,2	22,9	10,6	0,7	7,2	7274
Treinta y Tres	Puntas del Parao	04	02	8,1	53,2	28,8	5,4	0,0	4,5	111
	Total rural			9,4	54,7	24,4	6,3	0,2	5,0	3750
Colonia	Paso Sena	07	03	11,4	34,6	24,7	18,6	1,4	9,4	361
	Paraje Cuadro	02	02	16,3	44,0	12,7	23,8	0,0	3,2	252
	Las Chispas	13	4	10,8	36,8	29,7	17,5	0,9	4,2	212
		13	6	13,7	37,1	30,5	12,7	0,0	6,1	197
	Colonia Peirano	03	12	16,1	44,5	25,5	10,9	0,0	2,9	137
		03	13	11,0	50,0	21,4	11,4	0,0	6,2	210
	Paso Quintón	12	04	15,0	46,8	15,7	11,1	2,5	8,9	280
	Total rural			14,3	44,3	21,0	13,7	0,4	6,2	10496

Base: Elaboración propia en base a Censo INE 1996

Si se observan los promedios departamentales rurales, se aprecia que la categoría "Empleador" cuenta con una participación similar en Treinta y Tres y Cerro Largo, en torno al 9%, siendo algo mayor el promedio departamental rural en Colonia, donde la cifra asciende a 14.3%. La categoría de "Obrero/Empleado", por su parte, es la que concentra a la mayor parte de la PEA en todos los departamentos considerados, siendo algo menor en Colonia, con un promedio rural de 44.3%, mientras que asciende a 49.2% en Cerro Largo y casi 55% en Treinta y Tres. El resto de las categorías sigue una distribución similar entre los departamentos, excepto la categoría "Trabajador Familiar No Remunerado".

Se aprecia una *heterogeneidad* importante en la categoría de empleador entre los segmentos estudiados de Cerro Largo y Puntas del Parao, en los que el porcentaje oscila entre el 6 y el 21% de la PEA. En Colonia esta categoría tiene una *distribución más uniforme* entre, oscilando entre cifras cercanas al 11% y 16% en los segmentos considerados. Lo mismo sucede al tomar en cuenta la distribución de la categoría de empleado, observándose una dispersión bastante importante dentro de los segmentos de Cerro Largo y Puntas del Parao, donde la categoría oscila entre el 37 y el 71% en los segmentos estudiados, mientras que en Colonia también existe variabilidad, aunque ésta es menor, oscilando entre el 35% y el 50%. La categoría de Cuenta Propia ostenta promedios rurales bastante similares entre los departamentos, siendo éste de 21% en Colonia y algo mayor en Cerro Largo, 22.9% y en Treinta y Tres, 24.4%.

Es posible apreciar que la población dependiente de su trabajo se distribuye entre las categorías de empleado y cuenta propia, encontrándose que los segmentos en donde uno de los valores baja, el otro sube concomitantemente. Esto implica que existen ciertas diferencias entre la población dependiente de su trabajo, encontrándose algunos segmentos en donde aumenta la proporción de trabajadores que se caracterizan por una menor estabilidad y carecer de una relación contractual formal.

En cuanto a los trabajadores no remunerados, la concentración más grande de estos de acuerdo a los promedios departamentales rurales se da en Colonia, con un 14% en esta categoría, seguido de Cerro Largo, con 10.6% y Treinta y Tres con 6.3%. Nuevamente se observa una *dispersión importante* a la interna de los departamentos. Esta categoría da cuenta de una forma de trabajo bastante extendida en algunas localidades, en donde probablemente los hijos o las esposas trabajan en los predios familiares sin recibir por ello un salario. Da cuenta de una forma de organización familiar y social en donde el trabajo dentro de la familia es importante, lo cual puede tener consecuencias en cuanto a la participación en la escuela *de la misma forma que el trabajo remunerado*, en el sentido de que afecta la disponibilidad de tiempo libre para dedicar a tareas no productivas, como puede ser la participación en los ámbitos de la escuela. De todas formas, este tipo de trabajadores podrían disponer de una mayor libertad en cuanto a la organización de su trabajo, debido a que el trabajo se realiza en el ámbito de la familia.

3.2.3 Un indicador de las posibilidades de movilidad en el territorio

Como se viera en las hipótesis, uno de los supuestos de la investigación es que el nivel de aislamiento de las localidades puede incidir en la participación en el ámbito de la escuela. De esta forma, se considera que las posibilidades de contar con medios de comunicación, transporte, y con mayor infraestructura de servicios, puede proporcionar a los habitantes de las localidades oportunidades de interacción social y recreación por fuera de la localidad, y por lo tanto, por fuera de la escuela local. El disponer de medios de transporte puede incidir en las posibilidades de desplazarse no sólo a los centros urbanos, sino también a otras localidades.

Cuadro 3. Tenencia de vehículo en los hogares (porcentaje)

Depto	Localidad	Secc	Seg	No posee	Uno	Más de uno	Ignorado	Total
Cerro Largo	Bañado de Morales Rincón de Py Ganem	10	02	71,6	27,0	1,4	0,0	74
	Paso de los Carros	11	03	82,1	10,7	0,0	7,1	28
	Quebracho	07	07	26,3	63,2	0,0	10,5	19
		08	08	62,5	16,1	3,6	17,9	56
	Rincón de la Urbana	07	08	47,4	39,5	7,9	5,3	38
		07	09	48,5	45,5	6,1	0,0	33
	Total rural			61,7	27,0	3,2	8,1	4032
Treinta y Tres	Puntas del Parao	04	02	66,7	26,7	1,7	5,0	60
	Total rural			65,0	29,9	3,0	2,2	2233
Colonia	Paso Sena	07	03	55,4	35,5	7,2	1,8	166
	Paraje Cuadro	02	02	72,8	22,4	2,4	2,4	125
	Las Chispas	13	04	40,4	46,5	12,1	1,0	99
		13	06	52,0	38,2	6,9	2,9	102
	Colonia Peirano	03	12	29,0	49,3	18,8	2,9	69
		03	13	44,7	51,2	4,1	0,0	123
	Paso Quintón	12	04	38,4	51,7	9,3	0,7	151
	Total rural			48,0	41,8	7,8	2,4	5617

Base: Elaboración propia en base a Censo INE 1996

Las posibilidades de acceso a transporte colectivo se considerarán en la próxima sección, mientras que aquí se aprecia la tenencia de vehículo en el hogar, considerándolo como

un indicador, dentro de los que proporciona la fuente empleada, de oportunidades de comunicación y movilidad en el espacio por parte de los habitantes de las localidades. La posesión de vehículo particular indica posibilidades de movilidad en el territorio *independientemente* de la existencia de transporte colectivo.

Se observa que el promedio departamental rural de hogares que *no cuentan* con vehículo es menor en Colonia, alcanzando de todas formas una cifra bastante elevada, el 48% de los hogares rurales. Este promedio es bastante mayor en Treinta y Tres y Cerro Largo, con 65 y 62 % de los hogares en esa situación, respectivamente.

Al observar los segmentos se aprecia una variabilidad importante en todos los departamentos, con cifras que se alejan bastante por encima y por debajo de la media rural. Estas cifras se tratarán en detalle en el apartado correspondiente a cada localidad, pero debe señalarse aquí que esta heterogeneidad implica que entre las localidades estudiadas, hay algunas con mayores posibilidades que otras de superar los obstáculos geográficos y el aislamiento. Deberá observarse de qué formas se corresponde esto con diversas formas de participación en la escuela.

3.3 Breve caracterización de los casos

Aquí se presenta una breve caracterización de cada uno de los casos estudiados, en la que se incluyen datos primarios y aspectos relevantes de los datos secundarios presentados anteriormente. Para una idea más clara de la ubicación de las localidades pueden consultarse los mapas en Anexo IV.

Localidades de Cerro Largo

Bañado de Morales

Ubicada a 22 kilómetros de Fraile Muerto y 36 de Melo. El contacto con estos centros poblados no es muy frecuente; los habitantes concurren ocasionalmente a atender su salud o realizar compras. Algunas familias de la zona se mudaron en los últimos años al comenzar los niños la etapa liceal, debido a las dificultades de los mismos para acceder a educación secundaria si permanecen en la localidad. Esto se debe a la inexistencia de medios de transporte colectivo en la localidad y las localidades cercanas, sumado al hecho de que en pocos hogares hay automóviles particulares.

Tiene dificultades de aislamiento debido al mal estado de los caminos, que hace que la zona sea de difícil acceso, lo cual se acentúa en épocas de lluvia frecuentes, cuando el paso a la localidad queda cortado. Cuenta con alumbrado de UTE y teléfono en algunas casas. De acuerdo a las declaraciones de sus habitantes, se trata de una población de pequeños y medianos productores. La escuela contaba con 7 alumnos en 2004.

El contacto con algunas localidades rurales cercanas es frecuente, especialmente con Rincón de Py y Paso de los Carros. Existen dos actores sociales que realizan acciones en la localidad, sin estar presentes de forma continua en la misma[19]; la Fundación Quebracho y el Grupo Cerro Largo. En el caso del primer actor mencionado, las acciones son periféricas y esporádicas mientras que el segundo desarrolla acciones de forma continua desde el 2002.

[19] Esto implica que no existe una radicación de los actores en la localidad, sino que la misma se encuentra incluida entre las localidades donde desarrollan sus acciones los actores al momento de realizarse el trabajo de campo. A menos que se indique lo contrario, la "presencia" de actores sociales en las localidades se emplea en este sentido.

En lo que refiere a los *datos secundarios*, aquí se hará referencia a los correspondientes tanto a *Bañado de Morales* como a *Rincón de Py y Pueblo Ganem*, dado que se encuentran dentro del mismo segmento censal. La población total en el segmento correspondiente es de 249 habitantes en 1996. La ocupación en actividades agrarias se encuentra por debajo de la media departamental en el segmento correspondiente, con casi 63 por ciento de la PEA en la rama 1. En cuanto a la ocupación en otras ramas de actividad de la economía, se destaca la ocupación en el sector terciario, que es de 13% en el segmento, un poco por encima del promedio rural departamental.

Por otro lado, se encuentra en este segmento una cifra alta de empleados por cuenta propia, el 30 % de la PEA, y una cifra baja en la categoría de empleados, del 37%. La concentración en la categoría de empleadores está por debajo del promedio departamental, en el 6%, mientras que la categoría de trabajadores no remunerados duplica la media departamental en este segmento, alcanzando el 20%. Todo esto da la pauta de una población altamente dependiente de su trabajo, tanto remunerado como a la interna de la familia.

En cuanto a las posibilidades de transporte individual, se aprecia que la no posesión de vehículos particulares en este segmento es de las más elevadas entre las localidades consideradas, alcanzando el 72% de los hogares.

Rincón de Py

Ubicada a 16 kilómetros de Fraile Muerto, centro poblado de referencia. Pocos habitantes cuentan con medios de transporte particulares y no existen medios de transporte colectivo. Hay dificultades de acceso a la localidad debido al mal estado de la caminería, y la misma queda aislada en caso de lluvias frecuentes, debido a que se corta el paso en los puentes de acceso. Se trata, de acuerdo a los entrevistados, de una población de escasos recursos económicos, con problemas de desempleo.

El contacto con Bañado de Morales y Paso de los Carros es muy frecuente, mientras que con otras localidades rurales hay contacto pero con menor frecuencia. La Policlínica de salud más cercana se encuentra en Pueblo Ganem, a aproximadamente 20 kilómetros.

La Fundación Quebracho y el Grupo Cerro Largo están presentes en la localidad; al igual que lo señalado para Bañado de Morales, en el primer caso la presencia es esporádica y en el segundo se trata de una presencia de carácter continuo. Los datos secundarios correspondientes ya fueron comentados.

Pueblo Ganem

Ubicada sobre el Camino de la Cuchilla, que comienza en Fraile Muerto y se extiende hasta Puntas del Parao. El contacto más frecuente es con Fraile Muerto, a 20 kilómetros. La calidad del camino es regular, en buen estado al momento del trabajo de campo por haber sido arreglado poco tiempo antes. La localidad no queda aislada en caso de lluvias y cuenta con transporte colectivo en el trayecto Fraile Muerto-Puntas del Parao, con frecuencia diaria desde marzo de 2004[20].

Cuenta con Policlínica del M.S.P, en el que hay una Promotora de Salud. Hay además una Capilla y un Salón Comunal, ambos en desuso. La Fundación Quebracho y el Grupo Cerro Largo tienen una presencia no permanente en la zona, en proyectos puntuales.

[20] Si bien la frecuencia del ómnibus era diaria al momento de realizarse el trabajo de campo, se señala que la frecuencia era menor en los años anteriores (dos veces por semana).

El contacto con habitantes de localidades rurales se da en los beneficios escolares. La escuela de la localidad contaba con 15 alumnos al momento del trabajo de campo. Se señala que la población está compuesta de forma mayoritaria por peones de estancia. Los datos secundarios correspondientes ya fueron comentados.

Paso de los Carros

Ubicada a 16 kilómetros de Fraile Muerto, centro poblado de referencia. Se manifiesta que existen importantes dificultades para acceder a educación secundaria en tanto no hay transporte colectivo. Los habitantes se desplazan a caballo o en bicicleta. En cuanto a las localidades rurales, existe un contacto fluido con las Rincón de la Py y Bañado de Morales. La caminería de acceso está en mal estado, y queda cortado el paso a la localidad en época de lluvias intensas.

La Fundación Quebracho y el Grupo Cerro Largo tienen presencia en la zona, y al igual que en el caso de Bañado de Morales y Rincón de Py sólo el grupo de extensión universitaria se encuentra presente de forma sistemática en la localidad. La escuela de la localidad contaba en 2004 con 10 alumnos. Los entrevistados señalan que la mayoría de los habitantes son empleados rurales y hay pocos habitantes jóvenes, contando con una población envejecida.

Los *datos secundarios* correspondientes a esta localidad permiten apreciar que el segmento correspondiente cuenta con tan sólo 86 habitantes, al tiempo que el porcentaje de PEA en la rama agropecuaria se ubica en una cifra similar al promedio departamental rural, siendo el 71%. En lo que refiere a la participación en las otras ramas de actividad, se observa que la rama secundaria cuenta con porcentajes muy bajos (3%), mientras que la participación en el sector terciario es más importante, ubicándose casi 10 puntos por arriba de promedio rural, con 19%. En lo que refiere a la estructura ocupacional, esta localidad cuenta con un porcentaje de empleados muy por encima del promedio rural departamental, encontrándose el 71% de la PEA en dicha categoría. Concomitantemente hay una cifra muy baja de trabajadores por cuenta propia, del orden del 3%, y una cifra de trabajadores no remunerados similar al promedio departamental, del 10%.

En cuanto a las posibilidades de movilidad en el territorio, el segmento correspondiente a Paso de los Carros es el que tiene la cifra más alta entre los estudiados de *no posesión de vehículo* particular en el hogar, alcanzando al 82% de los hogares del segmento.

Quebracho

Ubicada a 27 kilómetros de Fraile Muerto, centro poblado al que se concurre con motivo de trámites o para realizar compras. No hay transporte colectivo con frecuencia sistemática[21], mientras que pocos habitantes cuentan con medios de transporte particular. Los caminos se encuentran en mal estado, cortándose el paso a la localidad en caso de lluvias debido a la inundación de un puente de paso. Quebracho se divide en dos zonas: el trabajo de campo se realizó en la zona con menos población y servicios. En la otra zona de la localidad, ubicada a 5 kilómetros, hay otra escuela rural, una Policlínica de Salud y un Centro CAIF rural. En dicha zona se encuentran concentradas las acciones de la Fundación Quebracho, que también desarrolla actividades en la zona seleccionada pero con menor intensidad. En ambas zonas se encuentran Comités de

[21] Un ómnibus funciona de forma intermitente algunas veces por semana.

Base de todos los partidos políticos, y se menciona la concurrencia asidua de políticos en épocas de elecciones. Hay contacto frecuente con las localidades rurales de Tres Islas, Cerro de las Cuentas y la otra zona de Quebracho. La escuela contaba con 8 alumnos al momento del trabajo de campo.

En lo que refiere a los *datos secundarios*, deben tomarse en cuenta dos segmentos censales dado que la localidad se encuentra en el límite entre ambos. En lo que refiere a la cantidad de habitantes, se observa que uno de los segmentos tiene la cantidad de habitantes más baja entre todos los segmentos considerados, con 74 habitantes, mientras que el otro cuenta con 188. En cuanto a la ocupación en la rama agropecuaria de la economía se encuentra que oscila entre el 74 y el 80 por ciento de la PEA entre los dos segmentos, cifras bastante elevadas. La participación en el sector secundario y terciario de la economía es muy baja.

Por otro lado, la estructura ocupacional muestra que el peso de los empleados es bastante similar al promedio departamental rural (en el entorno del 50%), mientras que la categoría de cuenta propia tiene poco peso. Existe un alto porcentaje de trabajadores familiares no remunerados, que alcanza el doble de la media departamental rural en uno de los segmentos, situándose en el 20%.

En lo que refiere a las posibilidades de movilidad en el territorio por contar con vehículo en el hogar, se observa una situación particular. Mientras que en uno de los segmentos el 63% de los hogares no cuentan con vehículo, en el otro ese mismo porcentaje tiene un vehículo en el hogar, tratándose del que tiene el menor porcentaje de hogares sin vehículo entre los estudiados en Cerro Largo.

Rincón de la Urbana

Se encuentra a 60 kilómetros de Melo y 34 de Fraile Muerto. Algunas familias se mudan a alguno de dichos centros poblados cuando los niños se encuentran en edad liceal. Existen contactos frecuentes con la localidad rural de Ramón Trigo, ubicada a 13 kilómetros. Los caminos de acceso a la localidad están en mal estado y no hay transporte colectivo en la localidad, pero algunos habitantes cuentan con vehículos.

La zona cuenta con la presencia intermitente del Grupo Cerro Largo, habiendo participado de algunos proyectos puntuales, sin ser una de las localidades centrales de su accionar. Lo mismo ocurre con la Fundación Quebracho, la cual tuvo alguna presencia en la localidad en el pasado pero al momento del trabajo de campo desarrollaba sólo algunas actividades puntuales con habitantes de la localidad.

La escuela contaba con 11 alumnos en el 2004. Se trata de una zona de escasos pequeños productores y cuatro grandes estancias arroceras perteneciente a un dueño brasilero, lo que hace que haya muchos trabajadores brasileros en la localidad.

Los datos secundarios corresponden a dos segmentos dado que la localidad se encuentra en el límite entre ellos. Respecto a la participación de la PEA en la rama agropecuaria de actividad, se aprecian cifras muy altas de concentración en la rama 1, entre 79 y 92%, siendo esta última la cifra más alta de ocupación en esta rama entre todos los segmentos estudiados. Concomitantemente, las cifras de ocupación en las otras ramas de la economía son muy bajas. Un dato que llama la atención refiere a la estructura

ocupacional, donde se aprecia una alta concentración respecto a la media rural departamental para la categoría de empleador, que se sitúa en el 21%.

En lo que refiere a las posibilidades de movilidad en el territorio se aprecia que los segmentos que corresponden a la localidad tienen cifras bastante bajas de *no tenencia* de vehículo respecto al promedio departamental rural. Se observa que entre el 40 y el 45 por ciento de los hogares en esos segmentos cuentan con vehículo en el hogar, lo que es alto respecto a los otros segmentos y al promedio del departamento a nivel rural.

Puntas del Parao

Ubicada en el límite departamental entre Cerro Largo y Treinta y Tres, con población a ambos lados del arroyo que constituye el límite departamental. La escuela pertenece a la jurisdicción de Treinta y Tres, pero el centro poblado de referencia para sus habitantes es Fraile Muerto, a 45 kilómetros de distancia, y no la capital de dicho departamento, que se ubica a 83 kilómetros y es de muy difícil acceso. Asimismo, la atención de salud de los habitantes se realiza en la policlínica ubicada en Pueblo Ganem, a 40 kilómetros, que pertenece al departamento de Cerro Largo. De acuerdo a los entrevistados, se trata de una zona de pequeños productores y peones rurales y parte importante de la población está ausente de la localidad durante las zafras.

Pocos habitantes cuentan con vehículos particulares, pero desde marzo de 2004 un ómnibus parte de la localidad con una frecuencia diaria hacia Fraile Muerto. Antes de esto, la localidad no contaba con transporte de forma regular. El acceso a la localidad es dificultoso debido a los caminos en muy mal estado, que fueron arreglados en la parte inicial del tramo en 2004, para hacer posible el acceso de ómnibus a la localidad. Se cuenta con teléfono en la escuela y en algunos hogares, mientras que no hay luz eléctrica de UTE en la localidad. La zona cuenta con la visita de un médico y un cura de forma esporádica, y con la presencia de la Fundación Quebracho (desde el 2003, de forma intermitente) y del Grupo Cerro Largo desde fines de 2002, con más continuidad. La escuela contaba con 21 alumnos en el momento del trabajo de campo.

Los *datos secundarios* permiten observar que el segmento correspondiente a la localidad contaba con 220 habitantes en el Censo de 1996, y que en el mismo se da una alta concentración de la PEA en actividades de la rama agropecuaria, situándose el porcentaje en el 76%. Se da un porcentaje alto en el sector terciario de la economía, en el que se ubica el 14% de la PEA. En cuanto a la estructura ocupacional, la proporción de empleados se ubica en el 53% y existe una alta concentración en la categoría de trabajador por cuenta propia, del 29%.

En cuanto a las posibilidades de movilidad en el territorio, hay una cifra muy alta de hogares que no cuentan con vehículos particulares en el hogar, en el entorno del 67%.

Localidades de Colonia

Paso Sena

Ubicada a 16 kilómetros de Ombúes de Lavalle, ciudad con la que mantiene un contacto muy frecuente: allí se concurre por motivos laborales, realizan actividades deportivas, compras, y los niños concurren al liceo. Otros centros poblados con los que hay contacto son Campana, Tarariras, Carmelo, Colonia o Conchillas, mientras que los vínculos con otras localidades rurales no son frecuentes. De acuerdo a los entrevistados, se trata de

una población de dueños y peones de tambos. Casi todos los habitantes de la localidad cuentan con vehículo y hay locomoción desde la ruta cercana.

Es una zona de fácil acceso, con caminería en buen estado excepto por algunos tramos. Se cuenta con corriente eléctrica en la zona y hay teléfono y televisión en los hogares. Hay una Capilla Católica, que es visitada frecuentemente por monjas de Ombúes de Lavalle hace más de una década. La escuela contaba en 2004 con 9 alumnos.

En cuanto a los *datos secundarios*, se observa que el segmento correspondiente a la localidad contaba con 589 habitantes en el Censo de 1996. Es posible apreciar una concentración muy alta para el promedio departamental rural de Colonia en la rama agropecuaria de la economía, situándose el 76% de la PEA en esta rama, cifra similar al de los segmentos considerados en Cerro Largo, mientras que hay cifras muy bajas respecto a la media rural de Colonia de ocupación en las ramas 2 y 3 de la economía. En cuanto a la estructura ocupacional se observa una concentración baja en la categoría de empleados, de 35%, casi diez puntos porcentuales por debajo del promedio rural departamental. En lo que refiere a las posibilidades de movilidad, el porcentaje de hogares que cuentan con un vehículo es algo menor al promedio departamental, contando solo un poco más de un tercio de los hogares del segmento con este elemento.

Paraje Cuadro

Ubicada a 28 kilómetros de Tarariras, su centro poblado de referencia. Las localidades rurales cercanas son Antolín y Montes de Miguelete. Se trata de una zona de productores lecheros. Se cuenta con vehículos en algunos hogares, y transporte colectivo que pasa por la ruta cercana. La caminería está en buen estado, lo que hace que el acceso a la localidad sea fácil. La zona cuenta con alumbrado de UTE y teléfono hace aproximadamente 10 años. En 2004 la escuela tenía 26 alumnos.

No se menciona la presencia de actores sociales en la zona, pero se mencionan experiencias de organización social de sus habitantes para evitar que la aftosa llegara a la localidad, y de un grupo de deudores en dólares durante la crisis de 2002.

Los *datos secundarios* permiten observar que la población en el segmento censal correspondiente era de 435 habitantes en 1996. En lo que refiere a la ocupación en la rama agropecuaria se observa que esta localidad es la que tiene más concentración en esta rama de actividad entre las estudiadas en Colonia, siendo de 84%, lo que está por arriba del promedio departamental rural. Tiene una concentración de casi 10% en la rama secundaria, pero cifras muy bajas de ocupación en el sector de servicios. En lo que refiere a la estructura ocupacional, tiene una cifra algo elevada para el promedio del departamento de empleadores, del 16%, y una elevada proporción de trabajadores familiares no remunerados, del 24%, diez puntos por encima de la media rural del departamento y la cifra más alta en esta categoría de todos los segmentos estudiados.

Llama la atención la elevada cantidad de hogares que no cuentan con medios de transporte particulares, el 73% de los hogares del segmento, lo que se aleja muchísimo de la media departamental rural, estando más cerca del promedio de Cerro Largo.

Las Chispas

Ubicada a aproximadamente 15 kilómetros de Florencio Sánchez/Cardona, ciudad con la que hay contactos frecuentes por motivos comerciales o de recreación. La localidad rural cercana con la que se establecen vínculos frecuentes es San Juan, a 11 kilómetros. Se

trata de una zona de pequeños productores o peones de tambo, en la que pocos habitantes cuentan con vehículos, pero hay locomoción desde la ruta cercana. La caminería desde la ruta es buena, pero el acceso a algunos hogares es difícil debido al mal estado de la caminería interna. Parte de la localidad no cuenta con alumbrado de UTE ni servicio telefónico. La escuela tenía 11 alumnos en 2004.

Los *datos secundarios* refieren a dos segmentos censales debido a que la localidad se encuentra en el límite entre ambos. La población de estos segmentos en 1996 era de 333 y 364, siendo la proporción de PEA en la rama agropecuaria de 59% y 77% respectivamente, lo que es llamativo por encontrarse el primero cercano a la media departamental rural, mientras que el segundo se aleja bastante. En el segmento donde la población ocupada en la rama agropecuaria es menor se encuentran cifras del entorno del 10% en la rama secundaria y terciaria de la economía, mientras que en el otro segmento estas cifras son menores. En lo que refiere a la estructura ocupacional se aprecia que cifras algo bajas de empleados se complementan con porcentajes más elevados en la categoría de trabajadores por cuenta propia, en el entorno del 30%.

En lo que respecta a las posibilidades de movilidad que brinda la tenencia de vehículos, se observa que en uno de los segmentos la proporción de hogares que *no cuentan* con éstos es menor al promedio, el 40%, mientras que en el otro es algo superior, el 52%.

Colonia Peirano

Rosario, ubicada a 12 kilómetros, es el centro poblado al que se concurre con mayor asiduidad; allí se realizan actividades deportivas, religiosas o los jóvenes concurren al liceo (aunque una parte de éstos concurren al liceo de Colonia Valdense). También existen vínculos con Nueva Helvecia. En cuanto al relacionamiento con localidades rurales, existe un vínculo frecuente con otra zona de Colonia Peirano, en la que existe otra escuela. Se trata de una zona de productores lecheros, en la que casi todos los habitantes cuentan con locomoción, y también hay transporte colectivo desde la ruta cercana hacia Rosario. La caminería está en buen estado y se accede a la localidad con facilidad. Existe un grupo de 6 familias que se reúne periódicamente, que en sus inicios organizó actividades como el arreglo de los caminos. Una parte de la población, los peones empleados de los tambos, cambian con asiduidad en la localidad. El número de población se mantiene pero cambian los habitantes periódicamente. En 2004 la escuela tenía 21 alumnos.

Los *datos secundarios* refieren a dos segmentos censales por ubicarse en el límite entre los mismos. La población para éstos en 1996 era de 313 y 388 habitantes respectivamente. Se observa una situación llamativa en cuanto a la población ocupada en la rama agropecuaria; mientras que en el primero de los segmentos mencionados la PEA en la misma alcanza al 80%, cifra muy elevada para el departamento, en el otro se encuentra pegada a la media rural de Colonia, en el 60%. Esto se corresponde con cifras muy bajas de ocupación en los sectores secundario y terciario para el primero de estos segmentos y cifras cercanas al promedio rural en el otro, lo que da cuenta de una heterogeneidad importante en el entorno de la localidad[22]. En cuanto a la estructura ocupacional se observa una distribución entre categorías similar a la del promedio rural del departamento.

[22] Los datos con que se cuenta no permiten ensayar una explicación a estas diferencias.

En cuanto a la tenencia de vehículo en el hogar se aprecia que cerca del 50% de los hogares en los dos segmentos correspondientes cuentan con este elemento.

Paso Quintón

Ubicada a aproximadamente 18 kilómetros de Tarariras, ciudad con la que existen vínculos muy frecuentes; allí concurren al liceo los jóvenes y se realizan actividades recreativas y comerciales. También hay vínculos con Juan Lacaze. Casi todos los habitantes cuentan con vehículo, y hay transporte desde la ruta cercana (a tres kilómetros aproximadamente). La caminería está en buen estado, siendo fácil el acceso a la localidad. La zona cuenta con corriente eléctrica de UTE hace aproximadamente 15 años, y hay teléfono en los hogares.

Se trata de una zona de productores lecheros y peones de tambo, donde los peones de los tambos cambian con asiduidad: no son población estable de la localidad. Un grupo de vecinos se reúne esporádicamente para solicitar el arreglo de caminos y actividades similares. Al momento del trabajo de campo, la escuela contaba con diez niños.

Los *datos secundarios* permiten apreciar que la población del segmento censal correspondiente era en 1996 de 489 habitantes. Llama la atención la elevada proporción de PEA ocupada en la rama secundaria y terciaria de la economía, de 17 y 19 por ciento respectivamente, lo que se complementa con un porcentaje de ocupación en la rama agropecuaria algo por debajo de la media rural, el 59% de la PEA. En cuanto a la estructura ocupacional, se observa una distribución similar a la del promedio rural, excepto por los trabajadores por cuenta propia, cuya proporción es del 16%, bastante menor a la media rural de Colonia.

Respecto a las posibilidades de movilidad de la zona, más de la mitad de los hogares del segmento cuentan con al menos un vehículo, mientras que un 9 % tiene más de uno.

Capítulo 4: La participación en la escuela y las redes sociales de nivel local

Aquí se hace una caracterización de la participación en los ámbitos de la escuela que tienen un alcance local en cuanto a sus participantes. Se describe con especial atención la participación en las Comisiones de Fomento, por tratarse del ámbito donde los habitantes son convocados de forma periódica. También se hace una breve descripción de otro tipo de actividades de *alcance local* que se realizan en las escuelas. El análisis se hace tomando en cuenta las similitudes y diferencias encontradas entre los casos[23].

4.1 La participación en las Comisiones de Fomento

Las Comisiones de Fomento tienen a cargo el control de la situación económica de la escuela, la organización de actividades de recaudación de fondos y de otro tipo de eventos –por ejemplo, festividades tales como el día de la madre, del padre, etc.–, y las decisiones sobre arreglos a realizar en el local de la escuela. Un primer aspecto que puede señalarse entonces es que la participación en este ámbito se da en el área de lo financiero, administrativo y organizativo.

De acuerdo a la normativa de Primaria, las reuniones deben llevarse a cabo al menos una vez por mes, aunque cuando se acercan fechas de beneficios u otras actividades que requieren de organización previa, suelen hacerlo cada quince días o incluso con mayor frecuencia. También se encontraron algunas escuelas donde la frecuencia de reunión es menor, haciéndose dada dos meses (por ejemplo Puntas del Parao, Cerro Largo).

Las Comisiones de Fomento tienen *carácter abierto*, por lo que potencialmente pueden participar todos los habitantes de las localidades. Como se recordará, en las escuelas rurales estas Comisiones deben estar integradas al menos por seis personas, lo que incluye un Presidente y un Secretario que son elegidos al comienzo de cada año escolar en una asamblea. Los maestros actúan como Tesoreros de las Comisiones, de acuerdo a la normativa de ANEP.

4.1.1 Los participantes de las Comisiones

Se encuentra *cierta variabilidad* entre los casos en cuanto a quiénes son los participantes de este espacio, existiendo algunos en los que sólo participan personas cuyos hijos concurren a la escuela, esto es, "los padres"[24], y otros en que además participan personas que no tienen hijos en la escuela, esto es, "los vecinos"[25].

En las escuelas estudiadas de Colonia las Comisiones están integradas *en forma exclusiva por padres*. Sólo se encuentra referencia a la participación ocasional de otros habitantes en la escuela de Paraje Cuadro, pero no se trata de una participación de carácter constante. En cambio, en algunos de los casos de Cerro Largo se encuentran referencias a la *participación permanente de "vecinos"* en el funcionamiento cotidiano de la Comisión. Esto sucede en los casos de Bañado de Morales, Rincón de Py, Quebracho y Rincón de la Urbana, a los que se suma Paso de los Carros, donde se señala que es

[23] Ver Matrices de análisis de este Capítulo en Anexo VI.
[24] A menos que se señale lo contrario, la expresión "los padres" es usada aquí de forma genérica, en referencia tanto a padres como a madres de los niños de la escuela.
[25] Ver Matriz de análisis en Cuadro 6.1 del Anexo 6.

frecuente la participación de algunos vecinos *jóvenes* en *actividades concretas* pero no en las decisiones de la Comisión. Es decir que se da la presencia y el trabajo en las actividades de la escuela pero *no en los niveles de decisión sino en el nivel de ejecución* de lo resuelto por la Comisión. Esto implica que el espacio de decisión parece estar vedado de alguna forma para los jóvenes en este caso, estando habilitado para "los padres", o en concreto, para "las madres" de dicha localidad, como se verá enseguida.

Se observa entonces que *sólo en algunos casos de Cerro Largo* la participación en el espacio de la Comisión *es amplia y abarca a la comunidad en general*. Esto no implica, sin embargo, una falta de involucramiento con la escuela en los demás casos, sino que es más común que el resto de los habitantes participe a través de "colaboraciones" puntuales; comprando rifas, haciendo donaciones, o con su concurrencia a los beneficios. Esto refleja que la preocupación por colaborar con las escuelas rurales suele encontrarse *de forma extendida en las localidades estudiadas*, aunque se trate de un involucramiento más periférico o externo.

Por otra parte, se encuentra una *diferenciación de género* en cuanto a la participación en varias de las escuelas estudiadas, que se manifiesta de formas diferentes en las localidades de Cerro Largo y Colonia. Si bien esta investigación no adoptó la perspectiva de género como punto de partida, por lo que el concepto no estuvo presente en la construcción teórica del problema de investigación, esta diferenciación surge del análisis como relevante, en tanto "construcción cultural de la diferencia sexual" en lo que hace a la relación entre sexos (Lamas, 1995).

En los casos de Colonia no se manifiestan diferencias en cuanto a la integración de las Comisiones, participando de las mismas hombres y mujeres. En cambio en Cerro Largo, en las localidades de Ganem, Paso de los Carros y Puntas del Parao, se encuentra la particularidad de que son "las madres" quienes integran la Comisión de forma más estable y permanente. Los hombres, por su parte, participan en algunas actividades puntuales; por lo general están a cargo de los arreglos de la escuela y se señala que determinadas tareas son típicamente "masculinas", como la organización de bailes o carreras.

Interesa destacar que esta dinámica de funcionamiento de las Comisiones se enmarca en un fenómeno más amplio como es la *división sexual del trabajo*, la que implica que la "asignación social de la mujer al espacio familiar y doméstico está acompañada de toda una serie de restricciones más o menos institucionalizadas del acceso de la mujer al trabajo remunerado y al ejercicio del poder en la vía pública" (Instituto de la mujer, 1998: 52). En estas localidades las mujeres, que suelen trabajar en el ámbito del hogar, son quienes pueden disponer de más tiempo para dedicar a la Comisión de Fomento. Debido a las características del trabajo estacional o zafral en este departamento, es común que los hombres se alejen por períodos prolongados de las localidades, en particular en las localidades recién mencionadas.

Puede considerarse que para las mujeres de estas localidades rurales, el espacio de las Comisiones de Fomento es *un ámbito de participación legítimo* en el espacio de lo público. Sin embargo, debe matizarse esta afirmación por dos razones. En primer lugar, en algunos de los casos considerados se aprecia que los discursos identifican la *participación exclusiva de mujeres* en las Comisiones de Fomento con la *ausencia de*

participación en las mismas. Se señala que "no va nadie" a la Comisión cuando se trata sólo de mujeres, por ejemplo en Puntas del Parao. Esto da cuenta de que esta participación es considerada como *insuficiente*, a menos que se vea complementada por la participación de los hombres.

> "...porque habían dejado todos, todos habían como...abandonado la escuela...eran todas mujeres, todavía en marzo cuando yo renuncié, yo les dije que...que iba a renunciar, me conocen...(...)...somos...un lote, como nueve padres de los que van, a la comisión, sólo un padre va a la comisión, los otros no van, sólo mujeres... sólo mujeres" (CL, Puntas del Parao, padre)

En segundo lugar, se observa que las *posiciones de poder o status* (como el cargo de presidente de la Comisión) o las tareas de más responsabilidad, no están reservadas a quienes dedican su tiempo a éstas, esto es, a las mujeres. Es posible afirmar que existen una serie de disposiciones culturales en que *la dominación masculina está legitimada y naturalizada*, siendo los hombres los encargados de las tareas a las que se asigna más prestigio o responsabilidad, aunque sean quienes tienen menor disponibilidad para realizarlas.

En casi todas las escuelas estudiadas son los hombres quienes presiden las Comisiones, y cuando lo hacen las mujeres –en Paso de los Carros y Puntas del Parao, Cerro Largo–, es porque "no hay hombres" que puedan hacerlo. Este cargo de la Comisión es ocupado por hombres en los casos de *ambos departamentos*, por lo que puede observarse que este aspecto de la diferenciación de género también existe en las localidades estudiadas en Colonia. Sin embargo, allí esto no se encuentra presente explícitamente en los discursos. Puede considerarse que esto se inscribe precisamente en esa naturalización de las diferencias sociales de género: "el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación; se impone a sí mismo como autoevidente y es tomado como "natural"" (Bourdieu, 1980 en Lamas, 1995:15).

4.1.2 Motivos para la participación en las Comisiones de Fomento

En este apartado se describen las principales motivaciones encontradas para la participación en las Comisiones de Fomento[26]. Se presentan los principales tipos discursivos encontrados y aquellos donde no se observa un tipo "puro" de discurso, sino una mezcla de varios elementos en un mismo caso. Por *tipos discursivos* se entiende aquí a una serie de discursos que tienen ciertos elementos en común sobre determinada dimensión o categoría del análisis. Fueron construidos en base a las matrices de análisis construidas a partir de las entrevistas realizadas.

El **mantenimiento o mejora de la escuela** es señalado como motivo de la participación en la Comisión *en todos los casos*, y en algunos de ellos esto se expresa bajo la forma de "ayudar al maestro" en la tarea de conservar a la escuela, en lo que refiere al mantenimiento edilicio, de los recursos del comedor escolar y demás. Este tipo discursivo adopta una forma particular en los casos de Paso de los Carros y Puntas del Parao (Cerro Largo), donde mantener a la escuela implica lograr que la misma *no cierre* debido a la pequeña cantidad de alumnos. Si se cotejan estos discursos con el número de alumnos que asisten a la escuela, se encuentra que en Paso de los Carros existe un peligro real de cierre de la misma, debido al escaso número de alumnos, que es de 10, mientras que en Puntas del Parao hay un número bastante más elevado, de 21 alumnos.

[26] Ver en Anexo IV el Cuadro 6.2, que presenta de forma sintética esta dimensión.

Más allá de este elemento que motiva la participación en todos los casos, se encuentran algunos elementos *que se presentan de forma diferencial* entre los casos estudiados. En primer lugar, debe señalarse la presencia de diferentes **lógicas que motivan la participación**. De acuerdo a la categorización que se reseñara de Eloísa Primavera, puede existir una lógica en que la participación esté motivada en la *"obediencia"*, lo que implica una especie de mandato a la participación, en este caso dado por el hecho de que los hijos se encuentran en la escuela, lo que hace que la misma se viva como "obligatoria". Puede hablarse de la existencia de una lógica de participación motivada en el *"compromiso"* en los casos en que la participación implica un componente más voluntario, es vivida como algo deseable (en Dabas y Najmanovich, 1995:160).

El hecho de que en algunos de los casos estudiados los integrantes de la Comisión sean exclusivamente padres de niños que concurren a la escuela, podría estar dando la pauta de que la participación en este tipo de ámbitos *se vive* en dichos casos *como una obligación* en el período que concurren los hijos a la misma. Sin embargo, se observa que el componente de obligación como motivo de la participación es señalado en los discursos *de forma explícita* sólo en dos casos: Colonia Peirano y Puntas del Parao. Estas expresiones dan cuenta de ello:

> "Casi nunca hay vecinos de afuera, porque siempre tratan, viste, con mucho trabajo y...bueno, van mientras están los chiquilines y después nos borramos. Tenés la obligación mientras están los chiquilines en la escuela, después, este...te retirás (Col, Colonia Peirano, vecina).
>
> "Cuando él iba a jardinera yo no iba, eh, no era obligación ir a la Comisión, digo, pero ta si vos querías ir, ibas, digo pero como...Yo ya este año ya, el año pasado arranqué en primero, ya ta, empecé a participar. (...) Para ayudar, yo qué sé, a los chiquilines, digo, pa que salgan buenos beneficios y todo" (Col, Colonia Peirano, padre).
>
> "Me parece es importante por mis hijas, porque van las dos a...y mi sobrina y me parece que me quedaría re mal no colaborar con nada, no sé de repente porque yo cuando no tenía a mis hijas en la escuela, creo que nunca colaboré con la escuela, me parece que nunca colaboré, ni siquiera me arrime ni nada, después que mis hijas entraron sí, con lo que he podido he colaborado, hemos colaborado y he ayudado, por mis hijas lo hago también. Como que, que como van mis hijas que me siento obligada a colaborar" (CL, Puntas del Parao, madre 2)

Debe aclararse que si bien el componente *obligatorio* de la participación se expresa discursivamente sólo en los casos señalados, el hecho de que los hijos concurran a la escuela se menciona en casi todos los casos como uno de los motivos de la participación. Las excepciones a esto son las localidades de Quebracho y Rincón de la Urbana (Cerro Largo)[27], aunque en estos casos se encuentra presente la necesidad de *mantener a la escuela* como motivo de participación, lo que se encuentra bastante relacionado con el bienestar de los niños que concurren a la misma. Por lo tanto, no debe confundirse el hecho de que la presencia de los hijos en la escuela motive la participación en la Comisión de Fomento, lo que se encuentra en casi todos los casos, con el hecho de que esta motivación sea expresada bajo la vivencia de una obligación, lo que se encuentra sólo en los dos casos mencionados.

Por otro lado, el *gusto* o el *interés* por la participación, que da cuenta de una lógica de participación que se ha denominado "de compromiso", se encuentra presente en dos tipos discursivos distintos. En primer lugar, se observa un tipo de discurso donde *el gusto por participar y la obligación se mezclan*. Es decir, los entrevistados remarcan la necesidad de participar debido a que sus hijos concurren a la escuela, pero esta participación se vive además como algo deseable por el período en que los niños

[27] Lo cual puede deberse a que los entrevistados en este último caso no tenían hijos en la escuela.

concurren a la escuela. Este tipo de expresiones permiten observar ese tipo discursivo, que se encuentra en los casos de Paraje Cuadro y Paso Quintón (Colonia):

> "Pero mientras está en la escuela es lindo participar, a nosotros nos gusta colaborar con la Comisión. (...)...no han...ahora porque tiene un proyecto y empezamos a...pero si no, siempre participando, viste, o sea, si hay actividad, hacer formas de trabajo, que viste que hay que cortar el pasto, a pintar los...este, como es, viste esta escuela que tiene juegos, todo eso también, si hay que pintar los juegos, todo eso siempre. El maestro precisa ayuda, porque sólo no puede"(Col, Paso Quintón, madre)

> "Y más que nada porque tengo una hija que va a la escuela ahí, me gusta, eh, yo siempre les digo a todos, les digo "a mí me gusta trabajar para la escuela", si tengo que, que gastar gas oil para un lado, otro no tengo ningún problema. A mí eso me encanta, y este, y bueno me siento a gusto, me siento bien" (Col, Paraje Cuadro, padre).

En segundo lugar, se encuentra otro tipo discursivo similar al anterior por el hecho de que se menciona el gusto por la participación en este ámbito, pero que se diferencia por el hecho de que se destaca el *dinamismo* que imprimen las reuniones de las Comisiones a la vida cotidiana, señalándose que son "algo diferente" para hacer, implican una forma de diversión y de salir de la monotonía de la vida cotidiana. Junto con esto, se resalta el carácter de *punto de encuentro* que tienen las Comisiones de Fomento. Esto sólo sucede en algunos de los casos de Cerro Largo: Ganem, Paso de los Carros, Bañado de Morales y Rincón de la Urbana. Expresiones como las siguientes ilustran este tipo discursivo.

> "Y porque lo que pasa es que también es una manera de salir de la casa, de estar, porque ahí en las reuniones no es sólo que vengan y que hablen sólo del tema de la escuela o del beneficio, que vienen o que se hace un balance de todo el mes...acá se ven, y ya charlan, yo qué sé, es como un punto de reunión que hay, esta escuela" (CL, Bañado de Morales, madre 1).

> "Una que tá, yo tengo hijos en la escuela, digo...y aunque no lo tuviera es una diversión igual, porque, digo, en la campaña no es...no es como el pueblo, el pueblo usted todos los días tiene...si está aburrido, sale por ahí y camina un poco y...acá no, porque acá todos, el que no está trabajando está...en la casa y...(...) Sí, seguro, se prosea, se divierten un rato y...se trata de armar algo pa que...lo más rápido mejor, sea la fiesta pa estar todos en..." (CL, Pueblo Ganem, padre).

> "un entretenimiento también, o una cosa que...que diferencia también el día, o qué se yo, a veces tenés que ir a...a salir un poco a, a ayudar al prójimo, y...entonces me parece, a mí me parece bien apoyar la escuela" (CL, Paso de los Carros, vecina)

Este último tipo discursivo resalta explícitamente el carácter de ámbito de sociabilidad y punto de reunión que tienen las Comisiones para estas comunidades rurales. En estos casos, hay por parte de los habitantes una valoración de la Comisión como ámbito periódico y frecuente, que permite la reproducción de las redes sociales en la localidad.

4.1.3 La participación en las Comisiones de Fomento y el establecimiento de redes sociales

Puede decirse que *más allá de la valoración que se haga* del espacio de las Comisiones de Fomento, éste ámbito representa un lugar en el que puede darse el *establecimiento de redes sociales*, en tanto implica la presencia periódica por parte de la comunidad en un ámbito que habilita la interacción social y el establecimiento de relaciones sociales. En este caso, se trata del tipo de redes sociales *basadas en lazos fuertes*, que como se viera son aquellas que tienen su base en vínculos cotidianos, basados en la vecindad, la reciprocidad y la confianza (Rivoir, 2001). Sin embargo, este aspecto de las Comisiones sólo es destacado discursivamente como motivo para la participación en algunos casos de Cerro Largo.

Si se pone ahora en relación lo observado en cuanto a las valoraciones discursivas sobre la participación con las características de cada localidad que se describieran en el capítulo correspondiente, se observa que los casos en donde hay una valoración

discursiva explícita de las Comisiones de Fomento como espacios de reunión y esparcimiento que permiten la reproducción de las redes sociales locales, son algunos de los casos que los datos primarios y secundarios de los que se dispone permiten clasificar como localidades más aisladas, donde el intercambio con los centros urbanos es menor y las posibilidades de movilidad en el territorio también son menores. Esto es, son menores las posibilidades de superar las múltiples limitantes que el espacio geográfico presenta, como las largas distancias a otras localidades y centros poblados, la dificultad de recorrer las mismas como consecuencia de los obstáculos geográficos y la escasez de infraestructura de caminería.

Se observa que los casos en que se encuentra este tipo de valoración sobre la participación en las Comisiones están ubicados en lugares sumamente aislados, donde no hay acceso a transporte colectivo –excepto Ganem, que tiene posibilidades de transporte hacia el centro poblado de referencia, Fraile Muerto– y la caminería de acceso se encuentra en mal estado.

Debe recordarse además que se trata de localidades de Cerro Largo, donde se observó que los porcentajes de ocupación en ramas de la economía diferentes de la agraria son mucho menores que en las localidades de Colonia, donde este tipo de valoración no se encuentra presente. Como se ha visto, la literatura permite asumir que en las localidades donde hay un porcentaje elevado de personas ocupadas en otras ramas de la economía, existe un mayor intercambio entre los pobladores rurales y los centros poblados cercanos.

Sin embargo, en Bañado de Morales, Paso de los Carros y Ganem hay porcentajes algo elevados para el promedio rural del departamento ocupados en la rama secundaria y terciaria (consideradas en conjunto). Por lo tanto debe tomarse con precaución el establecimiento de una relación directa entre el grado de relación con los centros urbanos y la ocupación en las otras ramas de la economía, ya que al analizar caso a caso se puede apreciar que estas localidades de Cerro Largo, con porcentajes relativamente elevados de ocupación en estos sectores son de todas formas localidades sumamente aisladas de lo urbano y con enormes dificultades de movilidad en el espacio. Mientras que en localidades de Colonia donde estos porcentajes son similares a los de Cerro Largo, los entrevistados manifiestan que la interacción con lo urbano es muy importante.

Por otro lado, resulta importante la constatación de la *ausencia de este tipo de valoraciones* que resaltan el carácter de espacio de reunión como motivo para la participación en las Comisiones en *todos los casos estudiados en Colonia*. En estos casos, tanto los datos secundarios como los primarios dan la pauta de la existencia de relaciones mucho más fluidas entre las localidades rurales y su entorno. En todas las localidades de este departamento el estado de la caminería de acceso no resulta un obstáculo importante a la movilidad, existen posibilidades de acceso a transporte colectivo desde distancias no muy lejanas, y los datos secundarios muestran altos porcentajes de posesión de vehículos privados en los hogares del entorno de las localidades (excepto en Paraje Cuadro que tiene un porcentaje similar al de las localidades estudiadas en Cerro Largo).

Por otra parte, los elevados porcentajes de población económicamente activa ocupada en la rama secundaria y terciaria de la economía en algunas localidades de este departamento (entre el 27 y 37% de la PEA de segmentos de Las Chispas, Colonia Peirano y Paso Quintón considerando en conjunto rama 2 y 3) permiten suponer un intercambio bastante fluido de los pobladores rurales en esas zonas con los centros poblados cercanos.

Esto permite establecer que la valoración de las Comisiones de Fomento como espacios de reunión y esparcimiento es más intensa, dentro de los casos estudiados, en las localidades donde las posibilidades de interacción con el entorno, tanto urbano como rural, son menores. En estos casos se da una valoración de este ámbito como facilitador del mantenimiento de las redes sociales locales, que son las redes *con que se cuenta de forma cotidiana*. Si bien deberán tenerse en cuenta otros elementos, no es secundario constatar que las motivaciones para participar en la Comisión de Fomento en tanto espacio de encuentro, diversión y esparcimiento de la localidad, se encuentran sólo en algunos de los casos estudiados en Cerro Largo. Esto estaría dando la pauta de que el *peso diferencial de la configuración del espacio* y las distintas posibilidades de superar los obstáculos impuestos por el mismo en las localidades estudiadas en ambos departamentos, inciden en las valoraciones diferenciales en este aspecto.

4.1.4 Las limitantes a la participación en las Comisiones de Fomento

Se encuentran una serie de limitantes a la participación en los casos estudiados, que son abordados en este apartado. Los obstáculos considerados aquí refieren a lo que Frigerio (*et al*, 1992) denominan *condicionantes socio-culturales*[28] y no a las limitantes dadas por los actores y las lógicas institucionales, que serán abordadas en el capítulo correspondiente. Debe recordarse aquí que estos autores afirman que los obstáculos a la participación están dados por la *capacidad e interés de los actores* involucrados en la institución escolar para compartir los espacios abiertos por la institución.

En lo que refiere a la **capacidad de los actores**, existen algunas limitantes a la participación que residen en la *disponibilidad de tiempo libre* de los habitantes de las comunidades, lo cual se relaciona de manera directa con las características de la producción agropecuaria y el trabajo que realizan los habitantes en estas localidades. Esta es una limitante a la participación en las actividades de la escuela que se encuentra en *todos los casos estudiados*, aunque existen una serie de matices.

En las localidades estudiadas de Colonia, las características intensivas de la producción lechera hacen que la dedicación al trabajo en los tambos sea muy intensa en términos de dedicación horaria. Esto implica una reducción de los períodos disponibles de tiempo libre.

En las localidades estudiadas en Cerro Largo la situación de trabajo es algo distinta. En algunos de los casos se encuentra una situación de trabajo estable, donde se señala que las personas empleadas deben dedicar su tiempo a la actividad remunerada y encuentran dificultades para dedicarlo a la Comisión. Tal es el caso de Bañado de Morales y Paso de los Carros. En otras localidades, como Rincón de Py o Puntas del Parao, la situación es diferente, existiendo un *fuerte componente de trabajo zafral o*

[28] Ver Cuadro 6.3 en Anexo VI con matriz de análisis.

estacional que se combina con problemas de desempleo o subempleo por períodos prolongados. Aunque la información secundaria disponible no permite estimar el componente de trabajo zafral o estacional en los casos estudiados, se encuentran referencias al mismo en los discursos como obstáculo a la participación de forma permanente en la Comisión. De esta forma, en dichas localidades los padres de los niños concurren a las Comisiones durante los períodos en que se encuentran presentes en la localidad, o participan de forma más periférica, como ya se señaló.

Se observa entonces que la **disponibilidad de tiempo para el ocio**, en el sentido de actividades que no sean laborales, se encuentra como una limitante común a los casos estudiados. Debe recordarse que los datos censales muestran en el entorno de las localidades estudiadas a una población altamente dependiente de su trabajo en todas las localidades estudiadas, ya sea como empleados, trabajadores por cuenta propia o trabajadores no remunerados. Existen además otros dos tipos de dificultades, que en varios casos se *combinan* con la dificultad de tiempo.

Una de estas dificultades es la dada por la diferenciación social a la interna de las localidades determinada por la existencia de familias "de *empleados*" que viven junto con las familias de *propietarios* en las localidades. Sólo en algunos casos de Colonia, se manifiesta que la dificultad para disponer de tiempo libre es más importante en las familias de empleados que en las de propietarios. Esto sucede en los casos de Las Chispas, Colonia Peirano y Paso Quintón.

Deben señalarse *dos particularidades de estos casos*. En primer lugar, se observa una tensión discursiva entre *la falta de voluntad y la incapacidad* de participar por no tener tiempo libre, es decir, entre "no querer" y "no poder". En Colonia Peirano algunos entrevistados señalan que a "los empleados" les resulta más sencillo poner como excusa el obstáculo dado por el trabajo. En estos casos, se trataría de una dificultad relativa *a la cultura de participación* más que del tiempo disponible. Por su parte, en Las Chispas se da una contradicción entre los discursos de la maestra y los habitantes, referida a esta tensión entre la falta de interés o voluntad y la falta de tiempo disponible. Mientras que los participantes de la Comisión señalan como limitante la disponibilidad de tiempo debido a la condición de empleados de todos sus integrantes, la maestra señala que se trata de una excusa que esconde la falta de voluntad de participar y el desagrado por la colaboración con la escuela. A continuación se ejemplifica esta tensión:

> "Y hay algunos que participan menos que otros, hay algunos que participan menos que otros, este...acá este, supongamos que los que participamos siempre, que siempre estamos poniendo ahí hombro con hombro es este muchacho (...) que vive allí...y yo siempre estamos. Después hay otro, un muchacho (...), que manda el hijo, pero ese participa muy poco, la señora sí viene, la señora, pero él por razones de trabajo, por lo general viene muy poco...él es un padre (*no se entiende*), viste, ella viene pero, con decir todo...Pero viene muy poco, siempre por razones laborales pero...(...) ah, sí, colaboran, somos siempre, bueno, somos todos trabajadores, vio, el único que trabaja...como patrón, que trabaja para él es (...), los demás todos somos empleados pero al momento de colaborar, todos colaboramos". (Col, Las Chispas, padre 1)

> "No les da el tiempo y no, no, eh, y no hay un interés no ponen nada, no, no ponen empeño ni interés, el decir: "bueno, mañana vamos a pintar el portón".(...) Yo veo que la gente participa en lo...(*silencio*) en lo necesario, participa si lo, en lo que lo convocás en lo necesario. No te sentís apoyado en ningún momento...yo no me siento apoyada" (Col, Las Chispas, docente)

En segundo lugar, se encuentran referencias a que las diferencias sociales entre propietarios y empleados generan una serie de tensiones o problemas entre los participantes de las Comisiones. Es decir que, además de representar una limitante *para*

generar la participación, la diferenciación social dada por la condición de ser empleado o propietario generaría conflictos una vez que ésta se produce.

En el caso de Colonia Peirano la diferencia entre "los propietarios" y "los empleados" se traduce, según la maestra, en una fuente de tensiones en la Comisión entre "los viejos", esto es, los propietarios de la zona, quienes siempre participaron, y "los nuevos", el componente rotativo de población de las localidades representado por los empleados. Señala la maestra que existe cierta tensión, "una segregación del que tiene y el que no tiene" que genera problemas y tensiones en el funcionamiento de la Comisión. En el caso de Paso Quintón, de acuerdo al maestro esta diferenciación social –el hecho de que se trate de una zona "muy selectiva" se traduce en la falta de participación en la Comisión de "los propietarios".

> "hay muchos, muchas cosas positivas, viste, porque son gente que ellos son dispuestos a hacer, a...a llevar adelante el proyecto que esté, pero, viste, esa parte de, de como de segregación, viste, del que tiene y el que no tiene. Viste, yo, me parece, la conclusión que saco, es como un poquito resaltar lo que tengo y no aceptar a aquella persona que bueno, es una madre colaboradora, que se ofrece..." (Col, Colonia Peirano, docente)

> "Y bueno, ese mismo problema, digo, también los niños de acá lo veíamos, que costaba mucho relacionarse con, con otros niños y...acá si yo tengo me tengo que relacionar con los que tienen, esa relación de niños hijos de propietarios y hijos de empleados no se da.(...) Digo, solamente en la escuela, y es muy difícil, siempre hay una, una segregación, digo, por eso mismo surge el proyecto, también, ¿no? (...)Es, es una zona muy selectiva, es muy, muy difícil, viste, el relacionamiento (...) Y en los padres se ve, sí, sí, es notorio." (Col, Paso Quintón, docente)

Será necesario volver a estos casos, ya que estas limitantes señaladas por los maestros podrían estar ocultando otros conflictos de los cuales ellos son protagonistas. Es decir que esta diferenciación de clase que señalan puede tratarse de una justificación de la escasa participación en la Comisión, o de los conflictos en el seno de la misma, que otros entrevistados atribuyen a conflictos o tensiones con los maestros.

Llama la atención la ausencia de todo tipo de referencia a las diferencias entre propietarios y empleados en los casos estudiados en Cerro Largo. Dado que los datos del Censo de 1996 no muestran diferencias importantes en la categoría de empleador en ambos departamentos (que si bien no equivale a la categoría de propietario podría tomarse de forma aproximada), no puede sostenerse que la diferencia esté dada porque haya un mayor número de empleadores en un departamento que en otro. La ausencia de esta diferenciación a nivel discursivo podría deberse a que la estructura de tenencia de la tierra en Cerro Largo responde más a la lógica latifundio-minifundio, donde los propietarios de los primeros se encuentran *ausentes de la vida social* de las localidades dado que no suelen vivir en las mismas. En Colonia, la producción intensiva y en predios de menor tamaño[29] conlleva la presencia de los propietarios en la vida de las localidades. Una posible explicación al hecho de que esta diferencia sea percibida con mayor intensidad en unos casos que en otros podría encontrarse entonces en esa característica de la estructura productiva de ambos departamentos.

Si se consideran ahora no ya las capacidades sino el **interés por la participación**, se aprecia que existen una serie de limitantes a la participación en las Comisiones de Fomento que refieren a la *valoración social de la participación* y las *costumbres locales*

[29] De acuerdo a la regionalización de Cancela y Melgar (2004) ya reseñada, el tamaño medio de los predios en la zona en que se encuentra Colonia es mucho menor que el de los predios de Cerro Largo, que se ha caracterizado históricamente por la predominancia de predios muy grandes en conjunto con minifundios.

de hacerlo. Dentro de este tipo de dificultades se encuentran los casos de Colonia que ya se mencionaron, en donde junto con la dificultad por la disponibilidad de tiempo se encontraba una dificultad de "voluntad" o "interés" en los integrantes de las Comisiones. También se encuentran algunos casos en Cerro Largo donde se señala que la *principal limitante* a la participación en las Comisiones de Fomento está dada por las **disposiciones culturales a la participación** (lo que es señalado tanto por los maestros como por el resto de los entrevistados). Entre ellos se encuentran los casos de Paso de los Carros, Rincón de la Urbana, Rincón de Py y Puntas del Parao, donde se menciona que la participación no se logra fácilmente debido a que los habitantes no se reúnen a menos que sean convocados para ello y al hecho de que la población tiene temor de "expresarse y hablar" en el ámbito de la Comisión.

> "o sea que la comisión a veces no ha funcionado porque la gente también tiene como ciertos miedos de qué, qué va a decir, si no propone fulano y si el maestro no dice tal cosa se está cayendo la escuela, pero si el maestro no dice nada, la ven caer y hasta que no cae...(...) no toman la iniciativa, no tienen iniciativa y uno tiene que estar muchas veces...insistiendo, cosas que ven, cosas que además son de mejor conocimiento de ellos que de uno" (CL, Puntas del Parao, docente)

Como surge de estas expresiones, las limitantes a la participación son atribuidas principalmente a la "voluntad" de las personas para participar, las dificultades para "juntarse" o para hablar, el miedo a participar. Estos casos son aquellos que, como se muestra en el próximo apartado, han sido clasificados como teniendo una lógica de participación *tendiente a la pasividad* en las Comisiones de Fomento.

Dentro de las limitantes que refieren al interés por la participación deben considerarse una serie de dificultades de relacionamiento a la interna de las localidades que repercuten de forma importante en el funcionamiento de las Comisiones de Fomento, llevando en algunos casos a bajos niveles de participación en éstas. Se trata de la existencia de conflictos entre los habitantes debido a la presencia constante de "rumores y habladurías", "lleva y trae", que da cuenta de los altos niveles de control social que suelen operan en las comunidades pequeñas (Coleman, 1988). Como señalan Neirotti y Poggi, la *copresencia,* que es característica de las comunidades de base local, trae asociada una mayor capacidad por parte de los integrantes de la comunidad para "monitorear" las formas de actuar de sus miembros (Neirotti y Poggi, 2004: 48).

En estos casos este monitoreo o control social toma una"forma conflictiva" de relacionamiento que puede expresarse en discusiones y enfrentamientos en las Comisiones de Fomento. Se menciona explícitamente como limitante a la participación en localidades de Cerro Largo como Puntas del Parao, Paso de los Carros y Rincón de Py. Estas expresiones ejemplifican esta forma de relacionamiento:

> "no hay unión, porque es gente...no sé, hay poca...ni idea tengo porque...será que hay poca unión, que uno dice una cosa, otro dice otra, y se resienten porque uno dice una cosa y otro, entonces...pero no es, no es común que uno se reúna, nada, está cada cual en su casa y yo qué sé, cuando nos precisamos con los vecinos nos...nos necesitamos y demás cada cual..." (CL, Puntas del Parao, madre 2).

4.1.5 Las lógicas y niveles de participación en las Comisiones de Fomento

En las Comisiones de Fomento pueden existir diferentes *lógicas de participación,* que son analizadas en este apartado. En la sección referente a los motivos de la participación se distinguía teóricamente entre la lógica de obediencia y la lógica de compromiso en cuanto a los motivos esgrimidos para la participación. Aquí se hará referencia a las lógicas de participación en lo que refiere a la **toma de iniciativas** en el marco de las

Comisiones de Fomento. Es decir, la atención se centra aquí en las estructuras decisionales de los espacios de gestión, procurando establecer si la participación implica una simple *presencia* en éstos y una aprobación de lo que "otros" deciden, en particular los maestros, o si por el contrario la participación de los padres y vecinos implica una *capacidad de propuesta y resolución* sobre los temas que afectan a la Comisión. En este sentido es que se distingue entre participación activa y pasiva como extremos teóricos[30].

De esta forma, se han clasificado los casos de acuerdo a la tendencia que se aprecia en el discurso hacia uno de estos dos extremos[31]. La clasificación como **participación activa** se realiza en los casos donde se señala que todos o casi todos los participantes de las Comisiones efectúan propuestas, tienen iniciativas, aportan ideas y opiniones. Mientras que la clasificación como **participación pasiva**, se da en aquellos casos en que los entrevistados señalan que los maestros "son los motores" de la Comisión, y si bien se admite que cualquier participante puede tener iniciativas *potencialmente*, se deposita en los maestros la potestad de decidir.

Dentro de los casos donde la participación en la Comisión de Fomento se realiza desde una lógica *tendiente a activa* se encuentran Bañado de Morales, Ganem y Quebracho (Cerro Largo). Existe un caso, el de Paraje Cuadro (Colonia), donde la clasificación en una u otra lógica no es clara debido a la escasez de referencias concretas a la toma de iniciativas. Se señala una presencia de los padres en la escuela, la colaboración cotidiana con la misma y un interés permanente, que incluye el aporte de materiales escolares por iniciativa propia. Estos elementos permiten considerar que se acerca más a una lógica de participación activa. Estas expresiones ejemplifican la lógica de participación activa:

> "La Comisión Fomento a veces va y le dice a la maestra que era y nueva y se le dijo, que fulano que es buen vecino, que es un vecino que colabora, "sí, sí, no hay ningún problema" y fue y lo hizo, el muchacho, y siempre son de comisión o vecinos que se integran..." (CL, Bañado de Morales, madre 1)

> "lo primero que lee es el acta, el acta anterior, que relata lo que se hizo en la otra...lo que quedó escrito de la otra reunión, ta y ahí después está el balance del mes, todo eso, y después recién surge alguna idea alguno de nosotros de la Comisión de repente que queremos hacer tal cosa, o que tal cosa si se puede hacer, ahí se ve. Sí (*siempre proponen los vecinos*), y la maestra propone también, digo, algo que tenga una idea de repente" (CL, Quebracho, padre)

Debe puntualizarse que los casos de Bañado de Morales y Ganem fueron clasificados como teniendo una *lógica de compromiso* en cuanto a la motivación para participar en este ámbito, destacándose su carácter de espacio de encuentro y de reunión.

Dentro de los casos en que se encuentra una lógica de participación *tendiente a pasiva* se han clasificado los casos de Paso Sena, Las Chispas y Colonia Peirano (Colonia), Rincón de Py, Paso de los Carros, Rincón de la Urbana y Puntas del Parao (Cerro Largo). En estos casos, si bien se sostiene que tanto los padres como los maestros tienen la potestad de tener iniciativas y formular propuestas, los entrevistados afirman que lo más común es que sean los maestros quienes formulen propuestas. Algunos entrevistados señalan, en este sentido, que el correcto funcionamiento de la Comisión *depende en cierta medida* de la capacidad de iniciativa de los maestros, ya que los integrantes de la Comisión de por sí "son muy quedados" para realizar propuestas,

---

[30] Debe aclararse que no se usa participación activa en el sentido dado por Frigerio (et al., 1992), como sinónimo de participación directa, sino en el sentido mencionado de la toma de iniciativas y formulación de propuestas.

[31] Ver Clasificación en Anexo VI, Cuadro 6.4.

aunque trabajen de forma muy activa en diversas actividades de la escuela, *una vez que éstas han sido propuestas por los maestros.*

> "Este, viste, es un poco también la maestra que hay, este, es la impulsora de todos nosotros, porque me da la impresión de que si la maestra se queda quieta, la Comisión se queda quieta también, viste somos, somos pesados, viste, esa parte, hemos...(...) Digo yo creo que hay otras escuelas que sí, que la Comisión manda, y la maestra hace lo que le dice la Comisión, y acá no, como que estamos muy acostumbrados a que la maestra hable, si ella habla, todos vamos, pero si no, nos quedamos aparte". (Col, Paso Sena, madre 1)

Hay dos casos donde los discursos al respecto de las lógicas de participación se contraponen: Colonia Peirano y Puntas del Parao. Aunque ambos casos parecen *tender a una lógica pasiva* de participación, hay ciertas contradicciones o matices importantes entre los discursos de los entrevistados que hacen difícil su clasificación. En el caso de Puntas del Parao (Cerro Largo), difieren las consideraciones del maestro sobre la *ausencia total de iniciativas* por parte de los integrantes de la comisión (que ya fueron citadas) y las de algunos de los entrevistados de la localidad. Estos afirman que cualquier integrante de la Comisión puede hacer propuestas en este ámbito, pero *son los presidentes* quienes tienen mayor capacidad de decisión. Esto es, se deposita en el cargo de presidente de la Comisión una cierta *capacidad de veto* de lo que los otros integrantes propongan.

El caso de Colonia Peirano (Colonia) difiere de éste en tanto parecen existir ciertas limitantes de carácter institucional a la participación, que serán tratadas en el capítulo correspondiente. Este tema será retomado allí debido a la importancia de la postura de los maestros en cuanto a habilitar o no el ámbito de la Comisión como espacio de participación activa.

En cuanto a los **niveles de participación**, debe recordarse que la caracterización teórica que se reseñara de Frigerio (*et al.*, 1992) va del nivel informativo al evaluativo. En ninguno de los casos estudiados la participación se limita al primer nivel, el informativo, que de acuerdo a esta caracterización no implicaría ninguna acción por parte de los integrantes de la Comisión, que sólo se limitan a estar informados. Aunque la participación tienda a la pasividad en lo que respecta a la toma de decisiones, al menos se consulta la opinión de los participantes, quienes pueden limitarse a acordar con las opiniones de los maestros, o pueden formular iniciativas propias. Es por esto que se debe señalar que la participación en las Comisiones se da en los casos estudiados *al menos en el nivel consultivo*. El nivel decisorio aparece en aquellas escuelas donde existe una participación activa en cuanto a la formulación de propuestas y la toma de iniciativas, lo que permite una influencia efectiva en las decisiones tomadas.

Un aspecto interesante es que en todos los casos considerados puede considerarse que la participación en las Comisiones se produce a un *nivel ejecutivo, aunque no se encuentre en el nivel considerado previo teóricamente, el decisorio*. En las escuelas estudiadas es posible ejecutar decisiones en las que no se ha participado de forma activa.

Esto se debe a las características de los asuntos sobre los que se decide en las Comisiones de Fomento escolares. Como ya se señalara, estos ámbitos tienen a su cargo las decisiones sobre aspectos organizativos y administrativos de las escuelas, en lo que refiere a la organización de actividades de recaudación de dinero, festividades en

las escuelas, etc. Quienes realizan estas actividades son los propios integrantes de las Comisiones, y es común encontrar consideraciones respecto a que los habitantes "trabajan todos" cuando es necesario, incluso en los casos que se ha considerado tienden a una participación pasiva. Esto da cuenta de que el involucramiento con la escuela *no pasa necesariamente por los niveles de poder* implícitos en la toma de decisiones, pero no por ello es menos intenso en cuanto a la colaboración en la realización de actividades concretas.

Por último, debe señalarse que no se encuentran entre los casos estudiados referencias al nivel evaluativo de la participación en estos ámbitos.

4.2 La participación en otras actividades de las escuelas

Además de las reuniones de las Comisiones de Fomento, a las que se ha dedicado especial atención por ser las actividades más frecuentes y por ser espacios de gestión escolar, se encuentra una diversidad de otras actividades que realizan las escuelas rurales cuyo alcance es local, esto es, involucran sólo a la comunidad local[32]. Algunas de estas actividades incluyen casi exclusivamente a los niños y los maestros, mientras que otras implican la participación de padres y habitantes de la localidad en general.

Dentro de las actividades que incluyen a la comunidad, se encuentran algunas cuya frecuencia es anual. Se trata de festejos como el día de la madre, del padre, el festejo del día de los abuelos el 19 de junio, el festejo del día de la primavera, fechas patrias, etc. En estas oportunidades son convocados a la escuela padres y habitantes en general de las localidades.

Aquí se comentarán solamente *algunos casos* que se destacan particularmente por la multiplicidad de actividades que desarrollan. Uno de ellos es la escuela de Quebracho (Cerro Largo), en donde las actividades realizadas anualmente incluyen festejos de fechas patrias, festividades como el día de la madre o del padre, reuniones con otras escuelas (no como parte de agrupamientos escolares sino en la modalidad de encuentros esporádicos), así como actividades planeadas con el fin específico de lograr el involucramiento de la comunidad. Por ejemplo, se realiza una vez por año el "día de encuentro con la comunidad" en el que se festeja el día de San Juan, y señala la maestra que a raíz de ello surgió una iniciativa de un "cuaderno viajero" pensado para que los vecinos y padres contaran su conocimiento sobre este festejo tradicional. Se trata de un caso en que hay en el discurso de la maestra una *voluntad expresa de acercamiento* de la escuela a la comunidad, que es el objetivo principal de la actividad:

> "Hacemos también las fiestas de encuentro con la comunidad, que este año nosotros inventamos, entonces no se hace con fines de lucro, simplemente para invitar a la zona, a que se acerque a la escuela, entonces bueno, los invitamos a acercarse a la escuela. Que entre todos lo organizamos, por ejemplo hicimos...el día de la hoguera de San Juan, viste, que hicimos una...la primera fiesta desde la comunidad de este año (*no se entiende*). Se compartió un video, un video de...de esto particular, de San Juan. Bueno, después de eso hicimos el encendido de la hoguera. Y ahí surgió la idea de, de que cada uno, de que cada uno, este, nos, nos contara" (CL, Quebracho, docente)

Una particularidad de algunos de los casos de Cerro Largo, como Paso de los Carros o Bañado de Morales es la existencia de algunas instancias menos formales de relacionamiento escuela-comunidad. Por ejemplo, en esas localidades es común que las madres y los padres de los niños se encuentren en las escuelas antes de los beneficios

[32] Ver en Anexo VI Cuadro 6.5 con detalle de otras actividades.

para elaborar las comidas que se venderán en los mismos. Esto es vivido por vecinos y padres como un espacio de reunión, más allá del trabajo que se realiza, como muestra el siguiente relato:

> "Todo, todo, todo en la escuela, toda Comisión Fomento con la maestra y la auxiliar que soy yo en este caso, y ahí es un día, de compartir todos, digo, se hace un almuerzo grande, hacen un asado o un poroto ahí unos vecinos y... si es poroto ya todos más o menos traen algo para compartir de esa olla, si es un asado, traen y se hace" (CL, Bañado de Morales, madre 1).

Este tipo de actividades permiten el afianzamiento de los vínculos intra-comunidad. Es decir, las actividades en la escuela de carácter más "festivo" o informal, también contribuyen a consolidar las redes sociales sustentadas en lazos fuertes, a la interna de la comunidad, brindando el espacio para que se desarrolle la interacción. En este sentido, la escuela actúa como escenario de la interacción social y la propicia al proponer actividades que involucran a la comunidad.

Por último, debe señalarse que algunas actividades que organizan las escuelas implican el contacto con otras localidades o ciudades. Esto se analizará en el próximo capítulo, pero debe resaltarse aquí la organización de paseos o excursiones a ciudades cercanas, en los que si bien es frecuente que participen algunos padres junto con los niños, el objetivo está centrado en las actividades didácticas para los niños. De todas formas, en algunos casos se señala que los padres optan por dedicar su tiempo a realizar este tipo de actividades con sus hijos (en lugar de realizar otro tipo de actividades que involucren a la comunidad en la escuela). Tal es el caso de Paso Quintón, o Paraje Cuadro (Colonia), donde se señala que al menos una vez al año se organizan paseos en los que participan padres y niños. De esta forma, la escuela propicia un espacio de encuentro donde el escenario de la interacción se traslada más allá de las fronteras locales, aunque las redes sociales que contribuye a afirmar o generar son de nivel local.

> "Pero sí lo...lo que siempre están dispuestos acá es a los, a las salidas...recreativas o didácticas...A eso sí apuntan porque digo, justamente, cuando tienen libre lo que quieren es...Es poder salir, ¿no? Les interesa más ese aspecto, no, de, de llevar al, sacar a los niños a, a pasear que más bien estar acá haciendo un beneficio" (Col, Paso Quintón, docente)

Síntesis

En este capítulo se ha mostrado que las actividades de las escuelas rurales constituyen espacios de interacción social y por lo tanto permiten la afirmación de las redes sociales de nivel local. Sin embargo, la reproducción de las redes no sucede a nivel de la comunidad amplia, sino que se encuentra que sólo en algunas localidades participan miembros de la comunidad más allá de los padres. Además, la participación en el ámbito de gestión de la escuela está atravesada por una diferenciación de género. Por otra parte, la participación debe superar limitantes por parte de los actores en lo que hace a su capacidad de participar (disponibilidad de tiempo para dedicar a actividades no productivas) y a su interés o voluntad (limitantes dadas por formas de relacionamiento conflictivas o atravesadas por un fuerte control social y limitantes en cuanto a las culturas de participación locales).

Se encontraron diferentes lógicas de participación en cuanto a la capacidad de toma de iniciativas, encontrándose casos en que la misma se da de forma "tendiente a la pasividad", lo que hace que la participación se encuentre limitada a un nivel consultivo y no exista a un nivel decisorio. De todas formas, el involucramiento de los participantes

en el nivel ejecutivo de las decisiones tomadas hace que esta pasividad en cuanto a la toma de iniciativas *no constituya una limitante a las posibilidades de interacción social* brindadas por estas actividades, pero sí sea una limitante a la generación de culturas de participación local.

Por último, la dimensión territorial incide en los casos estudiados en la valoración de los espacios abiertos por la escuela para la participación, encontrándose que en las localidades más aisladas y con mayores dificultades de superar las trabas impuestas por el espacio geográfico, son valorados estos ámbitos en tanto espacios de encuentro que permiten la reproducción de las redes sociales y agregan dinamismo a la vida social local.

Capítulo 5: Las redes sociales interlocales

Algunas de las actividades realizadas en las escuelas tienen un alcance que *excede al ámbito local*, teniendo lo que puede denominarse un *alcance regional* debido a que el público que convocan proviene no sólo de la localidad sino de localidades rurales cercanas y en algunos casos también de centros poblados cercanos. Se analizan aquí tres tipos de actividades realizadas por las escuelas que tienden a generar **redes sociales interlocales**, observando qué significado tienen estas actividades para los entrevistados. Se atiende aquí a las redes sociales que son *menos densas* y están sustentadas en *lazos menos fuertes* que aquellas redes basadas en vínculos cotidianos (lazos fuertes), pero como se vio en el apartado teórico, pueden ser igualmente importantes para la vida social de las localidades. Estas redes que amplían el círculo de contactos más allá del círculo cerrado del grupo social pequeño son consideradas relevantes para dinamizar la estructura social de las localidades, en tanto permiten la difusión de informaciones relevantes (Granovetter, 1983).

5.1 El establecimiento de redes sociales a través de la práctica de fútbol

La práctica de fútbol en el predio escolar da la pauta de *la escuela como espacio público* de las comunidades, mostrando la centralidad de la misma como lugar en el que se desarrollan actividades sociales, como espacio de sociabilidad de los habitantes entre sí y con habitantes de otras localidades. La práctica de este deporte en las escuelas, como actividad de carácter *recreativo no institucional*, esto es, que no es convocada por los maestros ni realizada como parte de ninguna actividad escolar, es encontrada sólo en algunas localidades del departamento de Cerro Largo[33]: Puntas del Parao, Quebracho y Rincón de Py. Se trata de una actividad informal, de la que no participan los maestros, y a la que concurren por lo general personas que no participan activamente del juego, sino que van "a prosear y tomar mate", esto es, aprovechan el espacio de encuentro que se produce a partir de la práctica del deporte aunque no participen de éste.

> "Los, los, jóvenes, los padres, los vecinos y van después otras personas, y van, van...y se juntan los veinte, treinta y los sábados y domingos cuarenta, cincuenta personas como nada y va hasta gente de Fraile Muerto aparte (...) Claro, es un punto de encuentro que ellos tienen, los jóvenes, hasta a las mujeres, a algunas les gusta mirar el marcado, participar así" (CL, Rincón de Py, docente)

> "Aquí nomás, en la cancha de fútbol, los domingos que se hace fúbol ahí (..) Sí, se reúnen todos, vienen todos los de allá...si tú vieras que bonito se pone, toda la tarde, hasta la nochecita.(...) ¡Ah! A veces son como veinte, a veces son diez, a veces poquitos más, según, ¿viste? A veces son cantidad, y nosotros vamos a mirar (...) Sí, todos los que estamos aquí vamos a mirar. Yo llevo el mate (*se ríe*), y empezamos a tomar mate los domingos y pasamos muy lindo el rato" (CL, Quebracho, vecina)

Esta es una importante instancia de sociabilidad de las localidades, que no está ligada a actividades recaudatorias para la escuela, sino que es un *espacio de encuentro propio* de sus habitantes. En los casos de Rincón de Py y Quebracho, la práctica deportiva también propicia el encuentro con personas de otras localidades o de zonas alejadas de la misma localidad, permitiendo el establecimiento de redes sociales interlocales. Esto sucede de forma más notoria en Rincón de Py, donde las prácticas se dan en conjunto con habitantes de Paso de los Carros y Bañado de Morales varias veces a la semana, por lo que la interacción es muy frecuente. En este caso, la frecuencia relativamente alta de la interacción hace que las redes sociales establecidas entre los integrantes de las distintas localidades puedan adquirir una mayor densidad y dar paso a redes sustentadas en lazos

[33] Ver Cuadro 6.5 en Anexo VI.

más fuertes a pesar de la no-proximidad en el espacio de las personas que se vinculan entre sí.
Debe señalarse que este tipo de actividades recreativas no son espacios libres de conflictos, sino que la forma de relacionamiento caracterizada por el "lleva y trae" (en palabras de los entrevistados), esto es, la forma de relacionamiento propia de algunas localidades en las existe un fuerte control social y son comunes los rumores y las habladurías o "el chusmerío" –como se viera anteriormente respecto a las limitantes a la participación-, se dispara al encontrarse los habitantes en este tipo de ámbitos, señalándose que es común que se desaten conflictos entre los participantes. Esto se manifiesta en particular en el caso de Rincón de Py

Se puede apreciar entonces que en los casos en que se desarrolla la práctica de fútbol en el predio de la escuela, existe una *apropiación del espacio de la escuela* por parte de la comunidad, que la usa como lugar de *encuentro y esparcimiento*. En el mismo, se fortalecen tanto las redes sustentadas en lazos fuertes como en aquellos más débiles. Esto permite –al igual que las actividades que se comentarán a continuación- una cierta *apertura de las comunidades hacia el exterior*, haciendo posible la interacción con personas que no se ven con tanta frecuencia como los integrantes de una misma comunidad. No obstante, los vínculos que se establecen (tanto fuertes como débiles) *no son necesariamente armoniosos*, sino pueden estar mediados por el conflicto. Esto puede llegar a cuestionar el papel "integrador" de estas actividades, en el sentido de que potencialmente pueden tanto generar redes sociales como llevar a la ruptura de las mismas.

Es llamativo no encontrar en ninguna de las escuelas de Colonia algo similar a este uso de la escuela para hacer deportes. Por el contrario, se encuentran referencias a la pérdida de importancia de la práctica de fútbol que solía realizarse en las escuelas, manifestándose que esta actividad se ha trasladado a los centros urbanos más cercanos, donde es practicado por padres y niños con un carácter más profesional u organizado, en campeonatos que duran todo el año. Se observa entonces que *existen otros lugares* en que los integrantes de las localidades desarrollan actividades deportivas y de esparcimiento. Esto da la pauta de que la escuela en estas localidades *no es necesaria como espacio de recreación*, en la medida en que posible acceder a otros.

En esto juegan un papel muy importante las posibilidades de movilizad espacial, de superar los obstáculos geográficos. Como se observara en el capítulo de caracterización de los contextos, en el entorno de las escuelas estudiadas en Colonia los hogares tienen acceso a medios de transporte propios en mayor medida que en aquellas de Cerro Largo (excepto en el segmento correspondiente a Paraje Cuadro, donde de todas formas los entrevistados mencionan tener posibilidades de desplazamiento en el territorio). A esto se suma el mejor estado de los caminos y las posibilidades de acceder a transporte colectivo en las rutas cercanas a las localidades.

En cambio, en las localidades estudiadas en Cerro Largo la posibilidad de desplazarse en el territorio no son sencillas, tratándose de lugares que cuentan con transporte público a las ciudades poco frecuente o inexistente, y con un menor porcentaje de acceso a vehículos particulares en el entorno de las localidades. Estas menores posibilidades de desplazamiento en el territorio, sumadas al carácter de único espacio público "neutral"

(como se verá más adelante), hacen que las escuelas rurales sean en estos casos el único espacio público que existe, lo que hace que la escuela adquiera una mayor la importancia como *espacio público que permite la recreación y el esparcimiento.*

5.2 Los beneficios y su papel en el establecimiento de redes sociales

Los beneficios son actividades que desarrollan las escuelas con el objetivo de recaudar fondos. Se trata de una actividad que se realiza en *todas las escuelas estudiadas*, con mayor o menor frecuencia dependiendo de la necesidad de recursos que tengan las mismas.[34]

Un elemento común que se encuentra en todos los casos es que la necesidad de realizar beneficios es menor en la actualidad que en el pasado. La frecuencia con que se hacen ha disminuido en los últimos años debido a la decisión de ANEP de comenzar a destinar partidas para el pago de sueldos a las auxiliares de servicio, que era el gasto más importante a solventar con el dinero recaudado. Como antes las Comisiones de Fomento debían hacerse cargo de ese gasto periódico, era necesario realizar actividades para recaudar dinero cada dos o tres meses, mientras que en la actualidad se hacen dos por año en casi todas las escuelas estudiadas, y en algunos casos sólo una vez por año, complementando con otras actividades de recaudación como las rifas, que no implican la organización de un evento.

Una característica especialmente relevante de los beneficios es que en general éstos *involucran la participación de la comunidad y de personas provenientes de diferentes localidades* en un evento de tipo festivo en la escuela. La convocatoria a habitantes de otras localidades es central en actividades en que la concurrencia de un mayor número de personas determina el éxito en la recaudación de fondos. Es por ello que este tipo de actividades hacen que la escuela *actúe como espacio de encuentro* para los habitantes de las comunidades rurales.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las escuelas tienen que cubrir *distintas necesidades* de acuerdo a los recursos que las familias puedan destinar a las mismas. Es así que en algunos de los casos estudiados los beneficios se hacen con el fin de solventar necesidades básicas de las escuelas, como los alimentos para el comedor, mientras que en otros dichas necesidades suelen financiarse con donaciones de los padres u otras fuentes de ingresos, y los fondos recaudados se destinan a equipar a la escuela con tecnología, o a actividades recreativas y didácticas para los niños. Esto último sucede sólo en algunos casos de Colonia (Paso Sena, Colonia Peirano y Paso Quintón) mientras que en el resto de los casos las necesidades a cubrir son más urgentes y la realización de actividades recaudatorias en las que está involucrada la comunidad *no es opcional*.

5.2.1 Las actividades realizadas

En las localidades estudiadas *en Colonia* las actividades más comunes que se realizan en los beneficios son las fiestas de destrezas gauchas, los campeonatos de juegos de cartas con cena posterior, y los campeonatos de fútbol. En estos campeonatos juegan adultos, y se encontraron dos tipos de modalidades. Existe un tipo de beneficio en el que el fútbol es *una* de las actividades recreativas que se realizan, organizado de forma

[34] Ver en Anexo VII Cuadros 7.1 y 7.2, matrices de análisis de los beneficios.

espontánea, y otro tipo en el cual los partidos de fútbol son parte de un campeonato organizado por varias escuelas todos los años, en donde la actividad deportiva es el centro del beneficio. Los bailes se mencionan como actividad que cierra el beneficio únicamente en los casos de Paso Sena y Colonia Peirano, tratándose en este último caso de un baile organizado con discoteca u orquestas en vivo, mientras que en Paso Sena es de carácter "más familiar" o espontáneo.

En los casos estudiados en *Cerro Largo* las actividades realizadas son juegos de fútbol, carreras de caballos o raíds. Todas las actividades tienen como corolario la realización de un baile, que es valorada como *la actividad más importante o divertida* de los beneficios. En algunas localidades sumamente aisladas y de difícil acceso, como Puntas del Parao, se señala la importancia de asegurar la "conducción", esto es, el transporte a las ciudades y localidades rurales cercanas, para que el baile sea un éxito de concurrencia.

5.2.2 El alcance local o regional de los beneficios

Como se señaló, los beneficios suelen tener por objetivo la concurrencia de la mayor cantidad de personas posible con el objetivo de lograr un buen resultado económico. Sin embargo, se encuentran algunas localidades en donde el alcance del beneficio es *local o mayormente local*, esto es, no involucra a los habitantes de localidades cercanas. Esto se da en Paso Sena, Paraje Cuadro y Paso Quintón (Colonia), donde todos los beneficios realizados tienen como participantes a personas de la comunidad y sólo a algunas personas provenientes de fuera del entorno de la localidad. También se encontraron beneficios de alcance local en los casos de Bañado de Morales y Paso de los Carros (Cerro Largo), en circunstancias excepcionales, siendo lo habitual allí que los beneficios tengan un alcance regional, esto es, involucren a habitantes de otras localidades rurales y de centros poblados cercanos.

En el resto de los casos, los beneficios son actividades cuyo alcance es *regional y no exclusivamente local*. En los casos estudiados se puede relacionar *la amplitud del público objetivo* de los beneficios con la capacidad de recursos que existe a nivel local. Los casos de Colonia en donde se observa que las actividades sólo involucran a la comunidad local, son al mismo tiempo aquellos donde se señala que los padres realizan donaciones o aportes monetarios a las escuelas. En las localidades donde las familias son capaces de realizar aportes económicos, por lo que la escuela puede auto-abastecerse en gran medida con recursos locales, no es necesario que las actividades que la escuela realiza sean de un alcance amplio, en la medida en que la necesidad de recaudación no es tan grande. En definitiva, la disponibilidad de recursos locales para solventar gastos de la escuela incide tanto en la *frecuencia* como en el *alcance* de los beneficios.

Un elemento que surge del análisis, es que el alcance de los beneficios depende en gran medida de la "correspondencia" que exista entre las escuelas, una cierta forma de reciprocidad entre los habitantes de las localidades rurales. Esto implica que en aquellas comunidades donde los habitantes no suelen ir a los beneficios de las escuelas cercanas, *no se espera* la concurrencia de los habitantes de aquellas a los beneficios locales. En los casos estudiados en Colonia se afirma que es cada vez menos frecuente que los vecinos de una escuela "acompañen" a otras escuelas rurales en sus beneficios –lo que se atribuye a la falta de tiempo causada por las exigencias del trabajo.

"Y, más o menos vienen las otras escuelitas también participan, aunque esta es una escuela que participa poco, no acompaña mucho a otras (...) Por el hecho de que somos tan poquitos, a veces viste...(...) Eso es lo que nos ayuda a que vengan, cuando vos vas a, participás y acompañás a otras escuelas, ellos se sienten comprometidos" (Col, Paso Sena, madre 2)

En los casos estudiados en Cerro Largo se insiste por lo general en la importancia de que las escuelas se "apoyen" entre sí en los beneficios y no superpongan sus actividades, para lo cual los maestros de la zona de influencia de cada escuela se mantienen en contacto de forma de coordinar las fechas en que se realizan. Se encuentran expresiones de este tipo respecto a la importancia de ese *apoyo recíproco*:

"Vamos, sí, cuando las otras escuelas hacen beneficios nosotros vamos, si nosotros hacemos beneficios ellos vienen, entonces, a los beneficios siempre nos vemos porque a la escuela que hace beneficios las otras dos zonas van y...entonces siempre uno se apoya al otro, sobre ese tema sí, siempre nos vemos..." (CL, Paso de los Carros, vecina)

"la condición que tenemos es tanto ir nosotros como los vecinos venir, tenemos que tener la precaución de tratarlos lo mejor posible, a ellos, porque si los tratamos mal una vez, al próximo beneficio no vienen, es la condición, tratamos de tratarlo lo más bien, lo mejor que puédamos...porque es con ellos que hacemos los beneficios ¿no? (...) Seguro, si no vienen ellos el beneficio está triste, no hay...no podemos hacerlo" (CL, Puntas del Parao, padre)

Respecto a estas formas de apoyo recíproco, se encuentra que en Colonia una serie de escuelas hicieron un acuerdo por el cual se agruparon de manera informal[35] para hacer beneficios, lo que implica que las escuelas que integran el agrupamiento concurren a las actividades de las demás. Las escuelas de Colonia Peirano y Las Chispas participan de este "campeonato inter-escolar de fútbol" junto con tres escuelas más. Se señala que, como los equipos de las escuelas compiten entre sí, se genera una cierta "obligación" de concurrir a las actividades de las otras escuelas que no existiría de otra forma, con lo que se garantiza un mínimo de concurrencia a los beneficios.

Sin embargo, este fenómeno se diferencia de lo que ocurre en Cerro Largo, es tanto en este último caso la necesidad de "acompañarse" no está respaldada por un acuerdo de este tipo sino que depende en cada caso de las posibilidades y voluntad de los habitantes de cada comunidad –que efectivamente se trasladan a los beneficios de las otras escuelas rurales, superando múltiples obstáculos geográficos y sociales para ello- y de las coordinaciones realizadas entre los maestros para no superponer actividades. Es posible aventurar que, dada la importancia que se verá a continuación es atribuida a los beneficios por sus funciones sociales en los casos de Cerro Largo, no existe la necesidad de una propuesta específica u organizada para que las personas concurran a los mismos. Por el contrario, en Colonia se recurre a un acuerdo entre las escuelas para tratar de generar una conducta en los integrantes de las comunidades que se daría en menor medida si éste no existiera.

En este punto es necesario destacar que en Colonia las actividades de las escuelas "compiten" con una serie de actividades culturales, recreativas, religiosas, deportivas y demás, que se llevan a cabo en las ciudades cercanas y a las que concurren los habitantes rurales. El peso del espacio como limitante al establecimiento de relaciones sociales es en estas localidades mucho menor, como ya se señaló. Sin embargo, la mayor facilidad de desplazamiento no es aprovechada para realizar actividades de esparcimiento en el medio rural sino que éstas se trasladan al ámbito urbano. Una de las

[35] Por "agrupamiento informal" se entiende aquí un acuerdo entre las escuelas que no tiene las características de los agrupamientos respaldados por ANEP que se verán en el próximo apartado.

entrevistadas expresa esto bajo la idea de que las escuelas rurales "compiten" con las actividades de los centros urbanos.

> "Pero, yo ya te digo, hay tanta cosa hoy en día que absorbe a la gente. (...) Sí, yo me parece que no sé si será posible volver a ser...¡No sé! O capaz que...que no, porque uno dice a veces pero donde vas, está lleno, es así. Pero hay tantas actividades hoy en día. Que como las escuelitas de campo...van...los comprometidos, viste, porque tenés el hijo, pero no es una cosa que. Eso me parece a mí, es lo que se ve.(...) Hay actividades en todos lados" (Col, Paso Sena, madre 2)

Por su parte, en Cerro Largo el relacionamiento con los centros poblados más cercanos es menos frecuente y está dado en función de cubrir determinadas necesidades, como el abastecimiento o la atención de salud. En los casos de este departamento las relaciones inter-rurales son mucho más frecuentes que con las ciudades, mientras que en los de Colonia ocurre lo contrario. En definitiva, en los casos estudiados en Colonia, movilizarse fuera de la localidad no presenta tantos obstáculos como en Cerro Largo, pero los entrevistados manifiestan que existe una tendencia a desplazar las actividades hacia la diversa oferta cultural y social de las ciudades cercanas, y se estaría perdiendo la costumbre de concurrir a las otras localidades rurales excepto en los casos en que median los acuerdos señalados entre las escuelas.

5.2.3 Las dificultades

Las principales dificultades encontradas para realizar beneficios varían según las localidades, siendo algunas de ellas las mismas que se mencionan para la participación en las Comisiones de Fomento. En los casos de Colonia las principales limitantes son la escasa disponibilidad de tiempo libre para asistir u organizar los beneficios, debido a las características particulares de la producción de tambo, mientras que en los casos de Cerro Largo las dificultades relacionadas al trabajo tienen que ver con la necesidad de emigrar temporalmente de las localidades por parte de los hombres. Un elemento común a todos los casos es la dificultad encontrada para que los beneficios tengan un buen resultado económico, lo que aparece asociado a los procesos de despoblamiento que llevan a contar cada vez con menos habitantes en las localidades. La crisis económica de 2002 se menciona como un elemento agravante en este sentido, ya que a los pocos participantes se suma el escaso dinero disponible.

La imposibilidad de asumir riesgos económicos por parte de las escuelas lleva en algunos casos a *modificar las actividades típicas de los beneficios*, en particular, los bailes, que se realizan con menos frecuencia que antes o con menos gastos que en el pasado, y por lo tanto, con un despliegue menor de orquestas, discotecas, etc. Esto se señala tanto en los casos de Colonia como los de Cerro Largo, pero es señalado como dificultad muy importante en los discursos de este último departamento, y en particular en Paso de los Carros y Puntas del Parao. Como se comentara antes, se trata de localidades sumamente aisladas y alejadas de los centros urbanos, para las que las posibilidades de disponer de "conducción" en los bailes y de contratar orquestas son sumamente relevantes. Además del buen rendimiento económico que implica este tipo de beneficios, se destaca especialmente el carácter de fiesta que tienen estas actividades cuando son realizadas de esa forma, que es lo que permite asegurar la concurrencia. Estas expresiones ilustran este punto:

> " Ahí sí, en los beneficios viene gente de, por ejemplo viene de Cuchilla Grande, hasta de Fraile Muerto, carreras o raíd, todo...se pone ómnibus. Sí, se pone, se pone ómnibus, porque aquí hay poca gente, ya nos conocemos unos con el otro y ya ni gracia nos da, no vamos, seguro, se pone ómnibus que venga

gente...venía gente también del Yerbal también, de la Cuarta...yo contraté una conducción...vino gente..." (CL, Puntas del Parao, padre)

Como se verá a continuación, el significado de los beneficios en estas localidades va más allá de la actividad de recaudación de dinero para la escuela y por ello estas dificultades son señaladas en los discursos de una forma más "traumática" que en otros casos.

En cuanto a las modificaciones ocurridas en las actividades de los beneficios, se encuentra un caso de alguna forma extremo, donde este tipo de actividades son suplantadas por otras que *no involucran la convocatoria* a alguna actividad en la escuela. Se trata de Paso Quintón (Colonia), donde los entrevistados manifiestan que los padres prefieren hacerse cargo de realizar aportes económicos que hacer beneficios, debido a que el trabajo que implican no es justificado considerando las escasas ganancias que se obtienen de los mismos.

"En este caso, aquí, eh, la parte benéfica...no, no se da tanto porque, eh, los padres aportan. Ellos prefieren hacer un aporte (...) económico, como donaciones, y no disponer de un tiempo porque ellos dicen que el beneficio, muchas veces es cierto, insume tiempo que...vos tal cosa, traer, y ellos no cuentan con tiempo, entonces prefieren, este, hacer un aporte y...de donación" (Col, Paso Quintón, docente)

En la escuela de Paso Sena (Colonia) también se encuentra que la *búsqueda de alternativas* a las actividades que impliquen reuniones o fiestas con la comunidad, incluyen otras actividades como la venta de comidas elaboradas en la escuela. Las rifas son otro tipo de actividad que en casi todos los casos se señala como complementaria a los beneficios propiamente dichos.

Por último, una de las dificultades más señaladas para realizar beneficios en todos los casos, son los problemas con el clima. Esto tiene implicancias diferentes de acuerdo a las características de las zonas. En aquellas localidades de Cerro Largo que quedan aisladas en las épocas de lluvias debido a la creciente en los puentes de acceso, se trata de una limitante seria para realizar este tipo de actividades. En las localidades de Colonia, que como se vio no tienen grandes problemas de acceso, se señala que de todas formas en invierno se da una merma en la concurrencia a este tipo de actividades, por lo que se opta en la medida de lo posible por realizarlas en otras épocas del año.

5.2.4 La significación simbólica de los beneficios y su papel en la generación de redes sociales

Se encuentra una **valoración diferencial** de los beneficios en los casos estudiados de Colonia y Cerro Largo. Es posible observar que en todas las localidades estudiadas en Cerro Largo se destaca el carácter de *única oportunidad de encuentro o de diversión* que tienen los beneficios para las comunidades. Existe una valoración muy positiva de esta característica de los beneficios, que surge de forma espontánea en los entrevistados. Si bien en los casos analizados en Colonia también se afirma que es una oportunidad de encuentro, esto surge como una *valoración secundaria*, siendo la principal función que se destaca de los beneficios la de recaudar dinero para la mejoría de las escuelas. Esto implica que, aunque los beneficios de las escuelas son en casi todos los casos la única oportunidad de encuentro de *todos los vecinos entre sí*, los entrevistados en Colonia no destacan este aspecto en sus discursos.

"Y, bueno, y actividad hacemos beneficios, viste, para...bueno, para lo que falte del comedor, para mejoría de la escuela y todo, viste" (Col, Las Chispas, padre 2)

"Y yo qué sé, yo pienso que, que, como se hacen con el fin de, de recaudar fondos pa poder mantener

el comedor, pienso que son importantes" (Col, Paraje Cuadro, vecino)

En cambio en los casos de Cerro Largo, si bien está presente en los discursos la finalidad recaudatoria de los beneficios y es en casi todos los casos el motivo principal por el que se manifiesta que se hacen los mismos, se destaca y valora a los beneficios como "la fiesta del pueblito", el espacio de encuentro y diversión de los vecinos de una comunidad entre sí y con habitantes de otras localidades. Son múltiples las expresiones que dan cuenta de este carácter de oportunidad de encuentro que tienen los beneficios, y de ser además la única oportunidad existente en el medio rural.

> "es la forma en que ellos se juntan, y están todos, porque no es lo mismo, cuando uno tiene, cuando uno tiene un beneficio, entonces ellos... como que es la forma de divertirse juntos, entonces se agrupan más, van más, mientras que cuando es por...por una reunión de comisión, cuando es por otra cosa que no...ellos no se sientan tan, tan comprometidos a ir, entonces tá, si no tengo ganas no voy y son poquitos los que van, y son los que integran la comisión en sí y...viste, no es lo mismo. Es la forma, los beneficios siguen siendo, pienso yo que hasta ahora, la forma de agruparlos, de que ellos vayan a divertirse" (CL, Paso de los Carros, docente 1)

> "Sí, se junta, sí. Acá cuando por lo general se junta gente, como nunca hay nada, viste, son zonas que...justo hay un beneficio, cuando hay todos colaboran, viene gente.(...) No, vienen de otras zonas, vienen de Cuchilla Grande, de...de La Lata, por ejemplo, y de ahí de Tacuarí." (CL, Puntas del Parao, madre 1)

> "La gente de campaña se ve cuando hay una carrera o, o un fútbol o, o una fiesta ahí, o un baile..." (CL, Rincón de Py, vecina 1)

> "Ah sí, a mí como me encantan los bailes (se *rie*) (..) No, me gustan los bailes de la escuela porque ¿dónde más voy a salir si no salgo aquí a las escuelas?" (CL, Bañado de Morales, madre 2)

La gran importancia otorgada a estos eventos se aprecia, por ejemplo, en la existencia de un malestar general entre los habitantes entrevistados por el hecho de que es cada vez más difícil lograr hacer bailes "como los de antes", como se señalara en el apartado anterior[36].Algunos maestros afirman que se les "reclama" hacer beneficios con bailes a pesar del riesgo económico que implican, como en Paso de los Carros.

> "y los padres, en mi caso te digo, honestamente, decían "vamos a hacer maestra un beneficio", "ah, el mes que viene, ah vamo'a buscar una fecha", entonces yo siempre queriendo alargarla un poquito más, viste pero (...) siempre piden, ellos me pedían bailes, yo no soy de los bailes, no daba para nada, entonces..." (CL, Paso de los Carros, docente 1)

En definitiva, más allá de que algunas de las actividades que se realizan en los beneficios de ambos departamentos puedan ser las mismas, *no existe una percepción similar* en los casos estudiados en Colonia y Cerro Largo sobre lo que éstas representan para las comunidades. En el primer caso lo que se destaca más es su función recaudatoria, mientras que en el segundo se subraya *además* el carácter de encuentro que tienen para las comunidades y se pone especial énfasis en la importancia de concurrir a los beneficios de las escuelas cercanas, como ya se señalara.

En definitiva se observa que los beneficios, en aquellos casos en que su alcance es regional, tienden a ampliar los círculos sociales de las comunidades rurales, permitiendo establecer lo que Granovetter (1983) denomina como lazos débiles, que se caracterizan por una menor frecuencia e intensidad en los intercambios que los lazos fuertes, y por relaciones de menor confianza y contenido afectivo. La importancia del establecimiento de este tipo de vínculos en las comunidades rurales radica en que pueden tener un papel importante en la integración social y facilitar la difusión de informaciones al crear

[36] Esto implica que la escuela contrate algún medio de transporte colectivo que recorra la "zona de influencia" de la misma, permitiendo la concurrencia de personas de diversas localidades.

"puentes" entre individuos (Granovetter, 1983). Es decir, son este tipo de vínculos los que permiten superar la "clausura de las redes" (Coleman, 1988). Como se recordará, Coleman afirma que las redes clausuradas tienen efectos positivos en tanto permiten aumentar la confianza en que se cumplirán las normas definidas como socialmente relevantes. Sin embargo, esta misma clausura puede generar cierto aislamiento y por ello los vínculos que dan cuenta de la apertura de las redes sociales son considerados por otros autores como positivos para la *dinámica* y la *integración social* de las comunidades. Rivoir señala que la importancia de las redes sociales basadas en lazos débiles

> "interpela la idea de la comunidad entendida como de relaciones de reciprocidad generalizada. Cuestiona el fundamento de que la comunidad se cimienta únicamente en las relaciones de confianza mutua, servicios recíprocos, relaciones afectivas, relaciones cara a cara que cumplirían la función de productoras y reproductoras de integración social" (Rivoir, 2001: 25).

En este sentido, en los casos de Cerro Largo las actividades en el ámbito de la escuela tienen un papel muy importante en la apertura de las redes locales a otras de carácter más regional, a nivel rural, permitiendo el establecimiento de lazos débiles entre los concurrentes a las actividades. Debido a que la población de las localidades rurales se mantiene o diminuye a lo largo de los años, se puede considerar que estos vínculos débiles podrían, con el tiempo, constituirse en lazos fuertes a pesar de la no-proximidad entre los habitantes (en tanto, con el correr del tiempo, pueden convertirse en lazos basados en el afecto, la confianza mutua y otras características que definen a los lazos sociales de este tipo). En los casos de Colonia, las redes sociales locales tienen un grado de apertura importante y los vínculos débiles se establecen con las ciudades más que con las localidades rurales, por lo que la escuela tiene un papel menor en cuanto a las posibilidades de apertura de las redes.

5.3 Las redes inter-escolares

Las escuelas rurales suelen establecer redes entre ellas con fines diversos y con distintos grados de formalización. Aquí se comentan los distintos tipos de redes inter-escolares que se encontraron en los casos estudiados, dejando de lado el agrupamiento informal entre escuelas para la realización de beneficios en conjunto que ya fue comentado[37].

Se encuentra *en primer lugar* un tipo de redes entre las escuelas en las que las mismas realizan en conjunto una actividad en el año, esto es, no se trata de un funcionamiento permanente sino de una actividad única para la cual las escuelas actúan en común. Los fines de este tipo de redes radican en realizar de forma conjunta algunas de las "otras actividades" que se reseñaron en el capítulo anterior. Por ejemplo, se celebran en conjunto algunos días festivos, como el día de la primavera, del abuelo. También se encuentran escuelas que realizan paseos escolares en conjunto, con el fin de reducir costos, al tratarse de grupos pequeños en ambas escuelas. Este tipo de agrupamientos se encuentran en los casos de Paraje Cuadro, Colonia Peirano, Paso Quintón (Colonia) y Ganem (Cerro Largo). En éstos agrupamientos se realizan principalmente actividades de tipo recreativo para los niños, a las que suelen concurrir algunos padres, lo que hace que tengan un carácter de *espacio de interacción para una parte restringida* de la

[37] Ver en Anexo VII Cuadro 7.3 con información detallada de redes inter-escolares en los casos estudiados.

comunidad, esto es, sólo para aquellos padres que pueden concurrir. Las expresiones de este entrevistado reflejan esto:

> "La parte social simplemente es la integración, ¿verdad? O sea, la parte social es en ir, estar, convivir, compartir un...una jornada, o media jornada, lo que sea, ya eso...así como se da, cuando se hace un beneficio ¿verdad?, está la parte social y sociabilizan y porque los vecinos cuando se hace una integración ellos también se integran, sociabilizan y también los propios niños, ¿verdad?, o sea sociabilizan con niños de otras zonas ¿verdad?" (CL, Pueblo Ganem, docente)

En segundo lugar, se encuentran los *agrupamientos de escuelas* cuyos maestros se juntan entre sí *para elaborar Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)*, dado que en algunos casos estos requieren la participación de más de un docente. Este tipo de redes inter-escolares tienen un mayor nivel de formalización dado que cuentan con el respaldo y la financiación de ANEP para poder llevar a cabo las actividades proyectadas. Aunque el tipo de actividades varía de un proyecto a otro, en general implican la realización, con cierta asiduidad, de *jornadas de encuentro* entre las distintas escuelas integrantes del agrupamiento. En algunos casos los maestros planifican de forma conjunta en lo referente al tratamiento curricular de temáticas de interés con los niños. En Las Chispas y Paso Quintón (Colonia) existían proyectos que no habían comenzado a funcionar al momento de las entrevistas, a la espera de ser financiados. En estos casos las actividades planificadas eran de carácter didáctico y recreativo para los niños.

5.3.1 Dos experiencias particulares de redes inter-escolares

Es de interés destacar aquí dos experiencias de redes inter-escolares que tuvieron consecuencias interesantes en cuanto a la generación de redes sociales y no se limitaron al aspecto didáctico y educativo de los niños que originalmente motivan este tipo de vínculos entre las escuelas.

Uno de los casos en donde una serie de encuentros entre escuelas tuvo consecuencias no previstas inicialmente es el de ***Colonia Peirano***, en Colonia. Allí se aprecia que hace algunos años se realizaron encuentros con una escuela cercana a la localidad, no en el marco de un agrupamiento formal y estable sino que se realizó un ciclo de charlas sobre temas de preocupación para varias comunidades, como la eliminación de ciertas plagas que afectan la producción en la zona. Esto significa que la actividad no tenía solamente un interés didáctico o recreativo para los niños sino que estaba *dirigida a una temática de interés de la comunidad*.

A raíz de las charlas en la escuela, se generó un grupo de vecinos de dos localidades cercanas que comenzó a juntarse por una problemática común: la matanza de cotorras, uno de los temas tratados en el encuentro de escuelas. Este grupo se deslindó enseguida de la escuela y continuó reuniéndose por sus propios medios e iniciativa, en un principio con el objetivo de resolver problemas concretos de las localidades en cuestión, como el arreglo de los caminos o la eliminación de ciertas plagas. Una vez resueltos esos problemas el grupo no se disolvió sino que las reuniones continuaron *con un fin social*, y en la actualidad el grupo persiste *sin otros objetivos que los de la reunión por sí misma*. Una de las entrevistadas relata la experiencia:

> "Después empezamos a hacer reuniones y seguimos un grupo de...de siete u ocho familias acá la vuelta nos reunimos, pero nos reunimos en cada casa. (...) No es tanto por el problema ahora de si vamos a hacer o no la calle, las loras, o lo que sea. Lo que pasa que siguió la tradición y...entonces cada cual, el de la casa pone la carne, y los demás ponemos la ensalada, la bebida, para picar antes, todo. Y nos reunimos y bueno, conversamos de todo un poco, y no te distanciás tanto de los vecinos porque digo, no te visitás, como antiguamente que ibas y te visitabas con un vecino, ahora no tanto. (...) Pero nos

reunimos así, cada tres, cuatro meses hacemos una comida. Después a los cuatro meses la hace el otro y así nos vamos reuniendo. A veces toca verano y vamo' a la playa" (Col, Colonia Peirano, vecina).

En este caso se observa que a raíz de una actividad realizada en una escuela que se dirigió a una problemática de las localidades, se generaron nuevas redes sociales entre las comunidades vecinas, o quizá se afianzaron y cristalizaron en un espacio concreto redes sociales pre-existentes. Se puede hablar en este sentido de la creación o fortalecimiento de redes sustentadas en *lazos fuertes*, debido a la frecuencia bastante elevada de los intercambios y al contenido afectivo y de confianza de las relaciones. Una característica peculiar de este grupo es que sólo incluye a los propietarios de establecimientos de la zona, estando excluidos los empleados. Por ello se puede afirmar es que el fortalecimiento de las redes sociales sucede a la interna de un determinado grupo con un perfil de clase social específico; por lo tanto, se trata de redes *sociales no incluyentes* de la comunidad en un sentido amplio.

El otro caso de interés se encuentra en Cerro Largo, donde existe el ***agrupamiento escolar "Los Pioneros"***, que incluye a las escuelas de Paso de los Carros, Rincón de Py y Bañado de Morales. Este agrupamiento surgió alrededor de 1994 y atravesó varias etapas desde sus inicios. En un comienzo tenía un carácter menos formal que en la actualidad, y surgió como respuesta a la escasa población infantil con que contaba Paso de los Carros, que llevó a que la escuela contara con un solo alumno. En la primera etapa, entonces, el agrupamiento respondió a dar cierta variedad a la estrategia pedagógica de la docente que se encontraba en el momento, contando con grupos más numerosos al realizar jornadas con las otras escuelas. Según relatan los entrevistados, una vez superada la situación crítica de esta escuela, los vínculos inter-escolares se mantuvieron aunque de forma más esporádica, realizándose actividades de carácter lúdico que involucraban casi exclusivamente a los niños. Se intercalaban con éstas otras actividades didácticas a las que se incorporaba a los padres, por ejemplo, charlas de profesionales de la salud.

En una tercera etapa, dos años antes de la realización de las entrevistas, los maestros de las escuelas realizaron un Proyecto de Mejoramiento Educativo que implicaba la realización de invernáculos en las tres escuelas. En este momento se amplían los objetivos del agrupamiento escolar, con la finalidad explícita de involucrar a la comunidad en las actividades por tratarse de temas relacionados a lo productivo. En este mismo momento se involucra un actor externo a la comunidad en el Proyecto, el Grupo Cerro Largo, de extensión universitaria, que facilitó el acceso a recursos técnicos y profesionales para realizar las jornadas de encuentro.

Los maestros entrevistados señalan que a partir del comienzo del Proyecto del invernáculo se dio un aumento en el interés de los padres que se reflejó en una *mayor concurrencia* a las jornadas de encuentro del agrupamiento, y en *una mayor interacción* entre los participantes. Otro de los aspectos destacados es que el Proyecto ayudó a combatir la escasa participación de los hombres en las actividades de la escuela, problemática ya señalada respecto a la participación en las Comisiones de Fomento.

"Lo que te quiero decir con esto es que el tema que, que había anteriormente por ahí no le llamaba mucho a los padres y a los hombres, justamente eso es un grave problema nuestro, creo que de todas las escuelas, por ahí son más la mujeres, que ahora las mamás, que ahora se involucran en la escuela que los hombres, que los padres (...) y cuando íbamos, hacíamos el agrupamiento como yo te decía, iba poca gente, como que los padres pensaban que ir a un agrupamiento era ir a jugar, y "qué vamos a ir a

hacer, es ir a perder el tiempo, es ir a jugar", entonces como que no le daban el valor, y después a partir de otra actividad entonces como que empezaron a verse más interesados" (CL, Paso de los Carros, docente 1).

"pero ahora digo como que ellos cuando hacés trabajos en grupo como que ellos son más, están más abiertos, están más...eh más comunicativos. Incluso les gusta y viste que participan en los encuentros y les gusta que hagan los grupos. O sea, a pesar de que las tres zonas son cercanas... a veces vos ibas a los encuentros y las madres no se integraban, o sea, habían dos o tres madres que iban y jamás se integraban con las otras madres, siempre estaban juntas, viste, juntas, atrás de los niños, atrás mío, pero siempre nunca me iban a decir "bueno, me voy a juntar con las madres de Paso de los Carros, me voy a poner a tomar mate, a charlar o compartir", no. Pero ahora se ha notado más, que la gente entre ellos como que charlan más...comparten más, se integran más, o sea, ha costado mucho, cuesta, sigue costando digo pero como que...están más abiertos ahora" (CL, Rincón de Py, docente).

En ese aumento de la participación se manifiesta que intervienen varios factores además del cambio en la temática tratada. En particular se señala que el cambio de la modalidad en que se hacían las jornadas, realizando actividades específicamente dirigidas a los adultos, tuvo un impacto importante. Es decir que la separación de lo lúdico, lo infantil, y la *atención específica a las problemáticas productivas* de la zona son señalados como elementos que aumentaron la participación. Por otro lado, se señala que la participación del actor externo generó cierta "curiosidad" al tratarse de un elemento novedoso. Por último pero no menos importante, el actor externo a la zona llevó consigo una disponibilidad de recursos materiales y técnicos que antes no se encontraban presentes, siendo uno de los más importantes el acceso a transporte, dado que como se ha visto se trata de localidades que no tienen acceso a transporte colectivo y donde una elevada proporción de los hogares no cuentan con vehículos particulares.

El ámbito de los encuentros del agrupamiento "Los Pioneros" es para los integrantes de las comunidades una oportunidad de encuentro de las tres localidades que participan del mismo, sobre todo desde que aumentó la participación en las jornadas. Se trata de tres zonas que ya tenían vínculos previos entre sí –que se han calificado como lazos débiles generados sobre todo en los beneficios, y más recientemente la práctica de fútbol-, a cuya consolidación contribuyó el proceso de muchos años de funcionamiento inestable del agrupamiento escolar. Aunque se encuentran opiniones sobre la dificultad de lograr el interés por participar en la escuela, algunos de los entrevistados sostienen que éste es mayor que antes:

"(...) primero van gente y después se comentan y...al que le gustó le dice que les gustó y...plenso que es por eso que se juntan. Y también, ahora todo, en este tiempo todo el mundo ha plantado quinta o chacra (...) Hay más interés, como que tienen." (CL, Rincón de Py, vecina 2)

"No, porque los padres van, o sea las madres, ¿no?, algunas van y se integran con las otras zonas, aunque ya casi todos se conocen, ¿no?, porque la zona es chica y...todo el mundo se conoce, pero es una forma de verse también, porque ninguno va a la casa del otro, cuando hay jornadas se encuentran y conversan, es poco, nomás los vecinos de allí de la vuelta que uno se va a visitar, porque si no no, y en los encuentros y digo, un beneficio se ven y todos se conocen" (CL, Paso de los Carros, vecina).

Los entrevistados señalan que las jornadas de encuentro dotaron a las zonas de una dinámica mucho mayor a la existente, convirtiéndose en parte importante de la vida social de las localidades. Uno de los maestros entrevistados ilustra esto haciendo referencia a la *capacidad de generar temas de conversación* que tienen este tipo de eventos, en alusión a la escasez de acontecimientos vividos como relevantes o novedosos en este tipo de zonas.

"Porque ¿qué pasa? Ahí, este, en Bañado de Morales, con el asunto del...agrupamiento Los Pioneros, y con el apoyo de los estudiantes del G.C.L, con el apoyo de, de la Universidad pasaron muchas cosas que...que provocaron todo este tipo de conversaciones, porque, yo qué sé uno...algo tiene que hablar,

¿no? Y, y, a vos no sé si te parece importante pero...no es tan fácil en campaña" (CL, Bañado de Morales, docente 2)

Se observa que a lo largo del proceso del agrupamiento las redes sociales se vieron reforzadas al incrementarse la participación y las interacciones entre los integrantes de tres localidades, a las que se sumaron ocasionalmente habitantes de otras localidades cuyas escuelas fueron invitadas a las jornadas. En este caso, el afianzamiento de las redes sociales ya existentes no se tradujo solamente en un *estrechamiento de los vínculos inter-personales*, sino que dio lugar a *experiencias organizativas* por parte de vecinos de las tres zonas, aunque se trata de intentos intermitentes, no consolidados. Una de estas formas de organización fue con fines productivos, formándose un grupo de vecinos para gestionar un tractor común para el arado en las tres localidades[38]. Se trató de un grupo de corta duración. Otra forma de organización fue la conformación de un grupo de personas que se reúne en aras de reabrir una capilla existente en una de las localidades y darle otros usos. Este grupo sigue existiendo en la actualidad.

Se puede apreciar entonces que las redes sociales preexistentes en la zona se fortalecieron a raíz de la interacción de sus habitantes en instancias dirigidas hacia la comunidad. Estas redes adquirieron a su vez nuevas potencialidades al canalizarse recursos hacia esas zonas, al igual que se apreció en el caso de Colonia Peirano. Estos recursos sólo fueron posibles, en los dos casos, en la medida en que existió la organización de la comunidad para resolver problemáticas comunes. Esto permitió el acceso a recursos que, por sus características, difícilmente hubieran podido obtenerse de forma individual (arreglo de caminos, extinción de plagas, tractor para el arado). En estos casos se puede sostener que la interacción motivada por las actividades entre las escuelas generó una organización comunitaria de nivel inter-local.

Sin embargo, es necesario destacar que la sustentabilidad de esas formas de organización a partir de las "redes reforzadas" se ve amenazada, en el caso de "Los Pioneros" por la *dependencia del actor externo*, que es señalada con insistencia por parte de los entrevistados. Dicha dependencia se menciona por lo menos respecto a dos aspectos. Por un lado, en la medida en que el grupo de extensión implica las posibilidades de transporte de los habitantes, que de otra forma deberían trasladarse a pie o a caballo a las localidades vecinas. Pero además, debido a lo que es posible denominar como una serie de disposiciones culturales por las cuales los habitantes condicionan las posibilidades de acción de la zona a la presencia de un actor externo. En efecto, algunos entrevistados sostienen que no son capaces de mantener estas redes sin el apoyo "de afuera", debido a que la motivación para reunirse no sería la misma, porque de otra forma es difícil lograr una buena convocatoria.

"Viniendo ustedes la gente, yo qué sé, se juntan más...(...) Yo qué sé, este, mejor apoyo le dan la gente a ustedes, viniendo ustedes, porque si nosotros los reunimos nosotros (con énfasis)...no se reúne nadie, viste (...)Y yo qué sé por qué será, porque yo qué sé, la gente no, no sé qué problema tiene la gente, viste, que no, que no se junta, lo mismo en las Comisiones, viste, no...va poco la gente. Y sin embargo van ustedes de acá, de fuera, de, de Montevideo, viste, y la gente...va más" (CL, Paso de los Carros, padre)

[38] La gestión se realizó en la Intendencia Municipal de Cerro Largo, que presta ese servicio a pequeños productores.

5.3.2 Las redes inter-escolares y las redes sociales

En definitiva, se puede afirmar que en los casos estudiados las redes entre las escuelas tienden a generar un aumento de las oportunidades de encuentro y sociabilidad entre los habitantes de las localidades que participan de los mismos. Este aumento en las interacciones puede dar lugar al establecimiento de redes sociales (sustentadas tanto en lazos fuertes como débiles) allí donde no existían previamente, o reforzar las ya existentes. En algunas oportunidades, se pueden generar no solamente redes inter-personales, sino que el encuentro puede dar lugar a experiencias de organización entre los habitantes de las comunidades, con distintos fines y posibilidades de supervivencia en el tiempo. De esta forma, las redes adquieren un nivel más complejo y conciente, como señala Dabas (1998), al agruparse los integrantes de la comunidad y organizarse para responder a necesidades o intereses comunes.

La disponibilidad de recursos de transporte que permitan la movilidad en el territorio se señala en los casos estudiados como un elemento que incide tanto en la capacidad de convocatoria de las actividades realizadas en el marco de las redes inter-escolares (jornadas de agrupamiento, por ejemplo), como en las posibilidades de sustentabilidad autónoma de las experiencias generadas a partir de las mismas (ya que en caso contrario se genera cierta dependencia de actores que puedan movilizar el recurso del transporte). En el caso de "Los Pioneros" (Cerro Largo), puede señalarse además que la dinámica introducida en las localidades por el elemento novedoso que supone la presencia de un actor social desconocido en la zona incide de forma importante en este aumento de la concurrencia en un primer momento, más allá del elemento de las posibilidades de transporte.

Por otro último, debe señalarse que en las dos experiencias relatadas en que se gestaron experiencias organizativas a raíz de las actividades entre las escuelas, estas actividades tuvieron un enfoque *específico en temas relevantes para las comunidades, de carácter productivo*. En estos casos, los temas despertaron un interés que aumentó la concurrencia y también la participación en el sentido de un mayor involucramiento activo en las actividades propuestas, como relatan los maestros de "Los Pioneros".

Síntesis

Las escuelas rurales estudiadas llevan a cabo no solamente actividades que tienden a la reproducción social de las localidades a través del fortalecimiento de redes sociales de carácter local, sino que también desarrollan una serie de actividades que permiten la apertura de la comunidad a otros círculos sociales, con la importancia que esto tiene para dinamizar la estructura social de las mismas. Nuevamente se aprecia que la variable territorial da cuenta de diferencias entre los casos estudiados, encontrándose que en los casos de Cerro Largo se produce una apropiación de la escuela como espacio público, donde se llevan a cabo actividades de esparcimiento y recreación de alcance local y regional, fenómeno que no se encuentra en Colonia.

Además, se encuentra que los beneficios escolares tienen un alcance menor en cuanto a su convocatoria en algunas de las localidades de Colonia, que hasta optan por prescindir de actividades que involucren a la comunidad como forma de recaudar dinero. Se observó que en la frecuencia y alcance de los beneficios incide la disponibilidad de

recursos que es posible obtener de forma privada. Así, en las localidades de Cerro Largo estudiadas no se encuentran alternativas a la realización de este tipo de actividades pero esto no se vive como algo deseable sino que hay una valoración muy positiva de los beneficios como espacio de encuentro y diversión. Se señaló aquí que en los casos de Cerro Largo, estas actividades tienen una mayor importancia para la apertura de las redes sociales de la comunidad a su entorno mediante las posibilidades de establecer redes sociales menos densas (basadas en lazos débiles). Esto no sucede, en los casos estudiados de Colonia, por intermedio de la escuela, y se estaría perdiendo la costumbre de concurrir a los beneficios de otras escuelas rurales. Se observó que allí las actividades de recreación se desplazan a lo urbano, lo que hace difícil que las escuelas establezcan formas de "apoyo recíproco" para la concurrencia a beneficios de forma espontánea.

Por último, se aprecia que las redes inter-escolares también dan lugar a la apertura de los círculos sociales de las escuelas, y se analizaron dos casos en que esto se tradujo además en experiencias organizativas por parte de la comunidad a raíz de las actividades entre las escuelas, que fueron dirigidas a temáticas vinculadas a lo productivo y por lo tanto de especial relevancia para las comunidades.

Capítulo 6. Características de la organización escolar y la valoración global de la escuela

6.1 Dos características que inciden en la gestión escolar: estabilidad y residencia

Se seleccionaron para la investigación únicamente *escuelas unidocentes*, lo que implica que cuentan con un solo docente que se encarga de la escuela organizada bajo el formato del multigrado. Esto es relevante al estudiar las características que asume la organización escolar en las escuelas investigadas. Además de las especificidades que esto conlleva en lo que refiere a la organización de la currícula y los programas de Educación Primaria, dota a las escuelas de una característica particular: el *cambio de los docentes* tiene repercusiones mayores, al no tratarse de uno dentro de un plantel, sino del único docente a cargo de la gestión educativa y administrativa de la escuela.

Como se vio en la fundamentación teórica, la estabilidad en la escuela es especialmente relevante para la gestión educativa, dado que permite a los Maestros-Directores *ampliar su margen de liderazgo*, en el sentido de que permite ampliar las metas de la gestión escolar más allá de aquellas burocráticamente establecidas, en este caso por el Consejo de Educación Primaria. Por su parte, la residencia en la escuela se toma en cuenta en tanto es una de las características distintivas de la organización de las escuelas rurales.

6.1.1 Características de la residencia de los maestros en los casos estudiados

Solamente en dos casos, Paso Quintón (Colonia) y Puntas del Parao (Cerro Largo), se encuentra que los maestros residen de forma permanente en la escuela, a los que se suman Bañado de Morales y Ganem (Cerro Largo), donde los docentes permanecen en la escuela sólo algunos días a la semana y el resto se trasladan hacia sus lugares de residencia[39].

Algunas valoraciones discursivas sobre este aspecto por parte de los habitantes de las localidades serán comentadas brevemente. En algunos casos esta característica de la organización escolar es valorada exclusivamente en cuanto a sus **consecuencias para la función específica de la escuela**, esto es, para la educación de los niños que asisten a la misma. En este sentido, la residencia de los maestros en la escuela es valorada positivamente en tanto permite a los maestros cumplir con su trabajo en el horario establecido y sin faltar a clase. Este tipo discursivo aparece de forma conjunta con otras valoraciones, no se da de forma aislada. Se encuentra presente en Bañado de Morales, Ganem y Quebracho (Cerro Largo), y Colonia Peirano (Colonia).

Otro tipo discursivo destaca que la residencia de la escuela es **favorable para la zona** en que se encuentra la misma, en tanto implica la presencia de una persona más en la misma, o que es **positivo para la escuela**. En este último sentido se afirma que se encuentra habitada y "no parece una tapera", o que es posible mantener la escuela en mejor estado si los maestros viven en ella en tanto es posible hacer mejoras al local. Estos aspectos son mencionados en los casos de Paso Sena, Paraje Cuadro y Las Chispas (Colonia), Paso de los Carros y Rincón de la Urbana (Cerro Largo).

[39] Ver en Anexo VIII Cuadro 8.1.

En cuanto a la incidencia de esta característica de la organización escolar para el *relacionamiento con los maestros*, se encuentran *dos tipos de discursos diferentes*. Uno de ellos destaca que el relacionamiento con los maestros se ve favorecido si éstos residen en la escuela, pero sólo si además los docentes tienen las características personales que son valoradas positivamente. Es decir que *la residencia es una característica secundaria en lo que refiere al relacionamiento*, existiendo otras más importantes. Esto se encuentra presente en las algunos casos de Colonia, como Paraje Cuadro y Paso Sena.

Otro tipo discursivo destaca la residencia como característica positiva *per se* para el relacionamiento con los maestros, en tanto es posible compartir más tiempo con los mismos. Esto se encuentra en los casos de Bañado de Morales, Ganem y Rincón de Py (Cerro Largo). El caso de Bañado de Morales se distingue dentro de este tipo de discursos en tanto se valora de forma muy positiva la residencia de los maestros en cuanto a que favorece no sólo el relacionamiento sino también la motivación para la participación en las actividades escolares.

> "(La escuela queda) sola, sí, hasta para los mismos niños, como que no cuidan, viste, tanto las cosas como antes, cuando las maestras se quedan, no le dan interés, como que te da esa sensación de que vienen sólo por la obligación de dar la clase y se van. (...) de los maestros, que no le dan importancia, por ejemplo, de un jardín, de una huerta, de los alrededores porque vienen, llegan, se meten al salón y del salón ya salen, salen ya para irse para el camino, porque no les da el tiempo... ahora sí, si se quedan sí, ya les da el tiempo para...hacer esas cosas, para conservar, vos sabés que a mí este año como que no...no tengo el mismo entusiasmo de otros años, cuando se quedaban ahí, vos ves que no, no, que no tiene eso de...sin embargo cuando ellos se quedan como que le dan más importancia a la...a todo alrededor, claro, porque eso va a ser donde ellos van a vivir, es distinto... como más fríos son, no sé, lo veo así, hasta los mismos niños te...(CL, Bañado de Morales, madre 1)"

El caso de Rincón de la Urbana (Cerro Largo) es similar al tipo discursivo anterior pero debe ser resaltado como *caso especial* entre los estudiados en cuanto a la gran importancia que es otorgada a la residencia de los maestros en la escuela. Allí se destaca la presencia de una serie de conflictos con maestras anteriores y se manifiesta que existen problemas en cuanto a los niveles de participación de la comunidad. En los discursos de los entrevistados se encuentra una atribución de los problemas de la escuela a esta característica de la organización escolar, señalada como *fundamental para la participación en la escuela y el relacionamiento con las maestras*. Expresiones de este tipo ilustran este tipo discursivo:

> "Uno a veces cuenta: el maestro trabaja todo el día y llega las tres, suelta a los niños y se va. Y eso, puf, no, no tiene, y sábado y domingo no está. Quiero decir que está cumpliendo con su trabajo, con, con dar clase pero...otra cosa no. (...) Falta, sí. Lo otro falta, no es "como" que falta sino que falta sí, siempre...Y claro, y los vecinos decimos cuando, "y el maestro, y ¿se va a quedar?, la maestra" "no, se va todos los días". Todo a todos se le va para abajo, se les va el ánimo abajo. (...) Sí, la escuela estaba mucho más linda, estuvo mucho más linda pero después al viajar todos los días el maestro, no, no, se viene atrás, se viene" (CL, Rincón de la Urbana, vecina)

> "Bueno, y ahora te voy a hablar de...de diez años más o menos...cambiaron las maestras, no viven, viste, en la escuela...Y es muy distinto, la escuela se fue para abajo (...) Ya los vecinos, ya no, no nos reunimos tanto como antes, porque antes aunque no quieras, más, menos, aunque sea por conversar y al conversar ya salía algo siempre.(...) Salía un tema, salía un proyecto, y ahora como que no, ya no, ya nadie quiere ir a la escuela" (CL, Rincón de la Urbana, vecino)

En cuanto a la valoración de los actores docentes respecto a esta característica de la organización escolar, en casi todos los casos encontrados se señala que la residencia en la escuela es positiva en tanto permite una permanencia en la zona que favorece el relacionamiento con los padres y vecinos de la misma. Existen dos casos que merecen ser destacados en tanto se afirma, por el contrario, que lo perjudica. Se trata de dos

escuelas de Cerro Largo en donde existen o existieron en el pasado reciente ciertos conflictos entre los maestros y los habitantes: Puntas del Parao y Paso de los Carros. Este tema será retomado en el próximo capítulo.

Debe señalarse que en los casos de Colonia se encuentran pocas valoraciones entre los entrevistados sobre este aspecto. Sólo se encuentran afirmaciones en la escuela de Paso Quintón, en que la residencia en la escuela ha sido un hecho común por un período prolongado de tiempo. El maestro de esta escuela señala que el relacionamiento con el entorno de la escuela se ve favorecida por la residencia *pero esto está supeditado a las características de los maestros*, algo que como se señaló se encuentra también entre los vecinos y padres entrevistados en los casos de Colonia.

En lo que refiere al supuesto inicial referente a la potencialidad de la residencia de los maestros en las escuelas para generar una mayor participación de la comunidad, no se encuentra entre los casos estudiados que en las escuelas en donde los maestros residen exista una mayor diversidad de actividades o un vínculo más estrecho con la escuela. Sin embargo, como se señaló recién, hay algunos casos en Cerro Largo en donde es considerada una característica relevante como motivación a la participación en la escuela.

6.1.2 La estabilidad de los maestros en las escuelas

En lo que refiere a la estabilidad de los maestros en las escuelas[40], debe considerarse el grado de rotación que existe en las mismas en relación a otras características importantes que ya se comentaran. La capacidad de los maestros de elegir la misma escuela año tras año depende de su posición en una lista de prelación de ANEP, por lo cual la permanencia en la escuela no tiene que ver únicamente con la voluntad del maestro que ello suceda[41].

Dentro de los casos estudiados se han clasificado como escuelas de muy baja rotación, esto es, cuyos Maestros-Directores muestran una *estabilidad importante*, a las de Rincón de Py, Quebracho, Puntas del Parao (Cerro Largo) y Colonia Peirano (Colonia)[42].

Dos escuelas han sido catalogadas como de *estabilidad media*. Una de ellas es Paso de los Carros (Cerro Largo), caso particular porque si bien hay una historia de permanencia de los docentes por períodos prolongados, la maestra titular debió pedir licencias por períodos relativamente largos durante todos los años, lo que implica un componente de rotación importante *durante el año escolar*, si bien la Maestra-Directora titular se mantiene a lo largo de 4 años. El otro caso es Paso Quintón (Colonia), donde si bien la permanencia del maestro actual no es lo suficientemente larga como para considerarla una escuela estable, la historia de la escuela demuestra una estabilidad prolongada de los maestros. Por otra parte, la escuela de Bañado de Morales (Cerro Largo) se ha clasificado como de rotación media a alta, debido a que se cambia con frecuencia de maestros pero los mismos permanecen al menos dos o tres años en la escuela.

---

[40] Véase en Anexo VIII el Cuadro 8.2, con información sobre la rotación de los maestros, donde las escuelas son clasificadas de acuerdo a la permanencia de los maestros. Se consideran niveles de rotación que oscilan entre muy bajo en los casos en que la permanencia de los maestros en las escuelas es mayor a cinco años, bajo en los casos en que los maestros permanecen 3 o 4 años y alto en los casos en que los cambios se realizan cada uno o dos años.

[41] Los maestros con cargo en efectividad tienen prioridad en la elección de escuelas.

[42] La estabilidad en esta escuela está dada por la larga permanencia del maestro anterior, aunque éste cambió en el año en que se realizó el trabajo de campo.

El resto de los casos se han catalogado como teniendo una **inestabilidad importante**, esto es, niveles altos de rotación de los maestros. Se trata de los casos de Paso Sena, Paraje Cuadro, Las Chispas (Colonia), Ganem y Rincón de la Urbana (Cerro Largo).

Debe recordarse aquí que la estabilidad en la escuela es señalada como un elemento que favorece el desarrollo de proyectos institucionales que vayan más allá de los requerimientos burocráticos (Fernández, 2004). Por lo tanto, es de interés relacionar la estabilidad de los maestros con el establecimiento de redes inter-escolares, que como se vio se establecen entre las escuelas cuando sus maestros generan instancias de trabajo conjunto. Si bien esta característica es propiciada desde las Inspecciones Departamentales, son actividades que no forman parte de los objetivos básicos de las escuelas, sino que se trata de un "plus" que depende en gran parte de las posibilidades de los maestros de generar acuerdos e instancias de trabajo conjunto.

Entre los casos estudiados se encuentra que son las escuelas de estabilidad media y alta aquellas que han establecido este tipo de redes de forma estable. Es decir, entre los casos estudiados se encuentra que aquellas escuelas que se destacan por su capacidad de establecer agrupamientos escolares de forma estable, como en el caso de "Los Pioneros" (Cerro Largo), o en donde se vieron experiencias organizativas por parte de la comunidad a raíz de encuentros escolares como en el caso de Colonia Peirano (Colonia), son escuelas donde los maestros permanecen por períodos de tiempo relativamente prolongados o muy prolongados. Por el contrario, en las escuelas clasificadas como de inestabilidad importante, no se encontraron redes inter-escolares de tipo estable excepto en el caso de Paraje Cuadro.[43] Debe recordarse que allí se mantienen una serie de encuentros con otra escuela rural, sin que éstos hayan cristalizado en proyectos más institucionalizados.

Esto implica que, entre los casos estudiados, la estabilidad de los maestros en las escuelas parece ser un elemento *relevante para las posibilidades de establecimiento de redes inter-escolares*, que como se vio tienen consecuencias importantes para la generación de redes sociales entre las comunidades locales involucradas. En varios casos esta característica de la organización escolar es señalada además por los maestros como elemento importante para poder elaborar proyectos que tengan continuidad en conjunto con otras escuelas. Es decir, si se toman en cuenta ahora las valoraciones discursivas sobre la estabilidad por parte de los maestros, se encuentra que algunos destacan como aspecto positivo la posibilidad de dar continuidad a los proyectos educativos que se realizan en la misma. Esto es manifestado por los maestros de Paraje Cuadro (Colonia), Rincón de Py, Bañado de Morales y Ganem (Cerro Largo).

> "el tema de los agrupamientos a veces es bueno que sean maestros efectivos, yo ahí soy interina, viste, elijo todos los años, a veces es bueno que sean efectivos también, porque muchas maestras viven en la escuela, incluso" (Col, Paraje Cuadro, docente)

> "Te digo en mi caso, te digo por mí, por ejemplo yo este año estoy como efectiva ahí, el año que viene tengo que volver ahí, lo que veo positivo para, para, de la permanencia el maestro año a año en la escuela, es el hecho de que el maestro, una vez que va...(...) El hecho de que por ejemplo, en mi caso, lo que yo no pude cumplir este año y quería hacerlo, lo puedo cumplir el año que viene (...) Da una continuidad a los proyectos, a lo que uno quiera realizar, para mejorar esa calidad de vida que te hablaba, que creo que todo maestro busca ¿no?" (CL, Bañado de Morales, docente 1)

[43] En el caso de Las Chispas en donde existía al momento del trabajo de campo la intención de presentar un Proyecto de Mejoramiento Educativo en conjunto con otras dos escuelas que no había sido concretado.

En cuanto a la *valoración discursiva de la rotación de los maestros* entre los habitantes de las localidades se encuentran una serie de discursos en que se valora esta característica en relación a la **educación de los niños**, sin que se encuentre homogeneidad en el carácter de esta valoración. Es decir, mientras que en algunos casos la permanencia de los maestros es considerada positivamente para este aspecto, en otros se la considera negativa. Deben destacarse los casos de Colonia Peirano y Paso Sena (Colonia), donde aunque la estabilidad es valorada positivamente en relación a la educación de los niños, se considera que la permanencia de los maestros por períodos prolongados lleva a un **desdibujamiento del rol docente**, lo que es evaluado de forma negativa tanto para la educación de los niños como para el relacionamiento con la comunidad. Las siguientes expresiones ilustran este aspecto:

> "Ya con él, ya los chiquilines ya, viste que una cosa si no...Para los chiquilines era como estar con la madre o con el padre, viste, no respetan mucho (...) Este, no digo todos los años cambiar porque tampoco va a ser bueno para los chiquilines cambiar todos los años de maestro. Pero...pero el maestro, viste, estuvo muchos años acá en la escuela (...) Que a mí no me molestó para nada, obvio, pero digo que, que de repente para los niños y para todos, y él se encariña mucho con los padres, los vecinos, que está años tratándolos, y entonces como que, que después no se puede decir nada porque de repente vos te enojás, porque el maestro me lo dijo y yo que lo tomé como amigo y hay veces que hay que entender que las cosas...no son como uno las ve." (Col, Colonia Peirano, vecina)

Al relacionar la estabilidad de los maestros con su relacionamiento con los habitantes de la comunidad, se encuentran algunos casos donde se manifiesta que la permanencia de los maestros favorece el mismo, en tanto permite un mayor conocimiento entre padres, vecinos y maestros. Sin embargo, dos casos se diferencian del resto debido a que la permanencia de los maestros es considerada *negativa para el relacionamiento*. Se trata de Paso Quintón (Colonia) y Puntas del Parao (Cerro Largo), casos en los que han existido conflictos en el seno de la escuela. Esto es importante en tanto un mal relacionamiento entre los habitantes de la comunidad y los maestros puede tener consecuencias negativas para la participación en la escuela y por lo tanto para su potencial capacidad de generar o mantener redes sociales en las mismas, como se verá en el próximo capítulo.

6.2 Las limitantes institucionales a la participación

En cuanto a las estructuras decisionales en los espacios de gestión de las escuelas - las Comisiones de Fomento-, ya fueron analizadas las lógicas de participación que se encuentran en la comunidad. Aquí resulta pertinente destacar algunos elementos que refieren a la postura de los maestros en cuanto a la toma de decisiones en estos ámbitos, que pueden considerarse como *limitantes institucionales a la participación*.

Como se observó en la caracterización de la participación en el Capítulo 4, en algunos casos (Paso Sena en Colonia, por ejemplo) se da un reclamo hacia los maestros de adoptar una postura de liderazgo frente a los espacios de decisión. Se considera que esto es crucial para el correcto funcionamiento de la gestión educativa.

Deben señalarse algunos aspectos sobre la postura que toman los maestros al respecto, lo que implica analizar la postura institucional respecto a la forma en que son tomadas las decisiones. En casi todos los casos estudiados, estos actores afirman que la Comisión es un espacio abierto a las iniciativas de los entrevistados y que todas las opiniones son escuchadas. Tiene sentido encontrar estos discursos en casi todos los maestros en tanto es muy factible que éste sea el discurso que es esperado institucionalmente de ellos.

Esto implica que los problemas de participación que se viven en las escuelas, son adjudicados a las condicionantes socio-culturales que se describieran anteriormente. Los maestros *no señalan limitaciones de tipo institucional* a la participación.

En este sentido, resulta de interés destacar dos casos que se alejan en cierta medida de este tipo discursivo dominante en los casos considerados. Uno de ellos es Colonia Peirano (Colonia), en donde la maestra establece una demarcación muy fuerte de la autoridad del maestro, separándose el "lugar" de la comunidad y el suyo en las decisiones de la Comisión. Se señala la necesidad de que sus funciones no se vean desdibujadas y de que su lugar sea "respetado". Esto se vincula con la capacidad de "mando" en la escuela.

> "Pero...se soluciona, porque yo soy, viste...de poner límites. A mí me gusta, viste, que cada uno, viste, su rol sea respetado. Yo respeto la opinión de cada uno de ellos pero eso sí, no siempre combina...el límite mío...el límite de ellos, no, cada uno con sus respectivas funciones, ¿viste?(...) Y no perder nosotros el mando, porque viste que a veces pasa de que el maestro es muy...cosas que decís "ah, las cosas" y después donde vos pierdas el ritmo tuyo...la quedaste. Porque viste que la gente, es una, es un problema que tiene, que a veces somos un poco quietos. Porque estoy hace años en la escuela, o vino mi papá, vino mi abuelo y yo mando. No. Tenemos que saber que está el maestro director...porque el local escolar está bajo tu responsabilidad, eso es muy importante. Yo eso lo trato de, que el primer día... quede bien clarito, los límites de cada uno, que tiene. Entonces después el trabajo no se te hace difícil. Porque ya sabiendo, viste, tu forma de trabajar, ya ahí como que..." (Col, Colonia Peirano, docente).

Aquí es posible establecer la hipótesis de que este tipo de posturas respecto a la forma de tomar decisiones en la escuela puede contribuir a reproducir lo que se denominó como la participación pasiva y desde la lógica de la obediencia, en tanto representan limitantes institucionales a la participación. Es decir que al enmarcar la participación dentro de límites rigurosos, se puede restringir la toma de iniciativas por parte de la comunidad en los espacios de participación de la escuela.

Un caso similar es el de Las Chispas (Colonia), en donde se apreciaran discursos contrapuestos respecto a los niveles de participación. En este caso, se encuentra por parte de la maestra una postura en donde se marca la necesidad de resolver *de forma unilateral* las cuestiones de la escuela, en tanto los padres "no participan". Sin embargo, como ya se apreciara, esto resulta contradictorio con las expresiones de los entrevistados de la comunidad respecto de la participación en la escuela. Debe recordarse que en este caso se señalaban importantes dificultades para concurrir a las actividades debido a las características del trabajo en la localidad, pero los entrevistados señalaban que participaban en la medida de sus posibilidades. Debe señalarse ahora que se encuentra en este misma localidad un reclamo por parte de los entrevistados en la comunidad de que los maestros habiliten espacios de iniciativas a los padres, los escuchen y den lugar a sus opiniones. Esto refleja la percepción de una limitación a este tipo de participación en la escuela. A continuación se ejemplifica esta contraposición:

> "Y después, este, tener un buen trato con los vecinos, digo, ser una buena persona, tener buena comunicación, tratar de comprender, este, si estuvo mal en algo hacerlo entender que no, que no es así. (...) Que no, no, no, porque sea mi maestro, este, digo, creer que siempre es el dueño de la razón, que siempre sabe todo, porque es maestra, viste, digo, cree que no, que si es lo que dice tiene que ser porque es la maestra, no. Cuando está bien, bueno, digo, tiene que escuchar ideas de los vecinos porque...a veces ella puede tener una idea como maestra...y un vecino como vecino puede tener una idea que es mejor, y bueno, y, hay que...que llevarse a cabo la idea que es mejor, para eso estamos, para buscar siempre la mejor idea para que salga todo mejor. Me parece que es así" (Col, Las Chispas, padre 1)

> "uno tiene que dedicarse desde la organización de un beneficio a todo. O sea que los padres colaboran en lo mínimo, en lo mínimo (...) A mí me da lo mismo, yo lo tengo que decidir yo, muchas cosas ni consultar, esas cosas las tengo que hacer yo, es levantar el teléfono". (Col, Las Chispas, docente)

6.3 La valoración global sobre el papel de la escuela rural

Resulta pertinente presentar ahora una tipología de las valoraciones discursivas encontradas entre los casos estudiados respecto a la valoración de la escuela[44]. Se han encontrado una pluralidad de valoraciones al respecto, las cuales han sido clasificadas en *principales y secundarias* a los efectos de poder establecer una clasificación que de cuenta de los aspectos más destacados de la escuela rural en cada caso.

Un primer tipo discursivo identificado es aquel en donde la principal valoración que se encuentra respecto a la escuela es la que hace referencia a su función institucional específica, esto es, al papel que cumple para asegurar la educación de los niños de la localidad. En los discursos es éste el elemento que aparece en primer lugar al preguntar por el papel de la escuela rural o que aparece de forma espontánea al hablar de la misma. De todas formas, no se encuentra ningún caso en que esta sea la *única valoración* respecto a la escuela rural, sino que otros elementos aparecen de forma secundaria en los discursos, que refieren a su carácter de punto de encuentro de la comunidad local, o de espacio público de la misma. Este tipo discursivo sobre la escuela se encuentra en cuatro casos, todos ellos del departamento de Colonia. Se trata de Paso Sena, Paraje Cuadro, Las Chispas y Colonia Peirano.

> Y a mí me parece importante porque me parece que la educación es lo, lo principal. Lo que digo, a veces digo, yo qué sé, y es lo que pienso yo digo, muchas cosas de, que está pasando por, por todo el país, por ahí, este, drogas, robos, asesinatos. Entonces, para mí que es por falta de educación, es, son, a veces muchos adolescentes que andan en eso que si tuvieran la educación, que estuvieran estudiando años, no tendrían tiempo para andar haciendo cosas malas. Y por eso digo, trato de, todo lo que se puede...ayudar en la escuela que van los chiquilines, que van a la escuela para mí que, que es lo fundamental (Col, Las Chispas, padre 1).

Un segundo tipo discursivo es aquel en donde no es posible identificar un tipo de discurso predominante, debido a que se mezclan con igual intensidad en un mismo caso varios tipos discursivos. En concreto, la valoración que refiere a la importancia de la funcionalidad específica de la escuela en tanto institución educativa, se mezcla aquí con su carácter de punto de reunión o espacio público para los habitantes. Se le da importancia conjuntamente a estos dos aspectos, lo que hace difícil su clasificación en uno u otro, siendo más conveniente clasificarlo como un tipo de discurso donde se combinan las funciones específicas de la escuela con su aspecto de espacio público y de institución que habilita la sociabilidad y la reproducción de las redes sociales en las comunidades locales. También en este tipo discursivo se encuentran en algunos casos valoraciones de tipo secundario, que refieren a la escuela como punto de referencia de la zona, o como institución que dinamiza a las localidades rurales con sus actividades.

Se encuentran varios casos donde se da este tipo discursivo, todos ellos del departamento de Cerro Largo: Paso de los Carros, Quebracho y Puntas del Parao.

> "porque es un centro que, que te reunís y que...ya sabés donde...es como tener un , yo qué sé, una capilla en la comunidad, que es una cosa que no hay allí en Paso de los Carros, tenemos la escuela, entonces...siempre gira, algo alrededor de la escuela siempre se está girando, o te reunís en la escuela, o tal cosa... siempre. (...) allí los vecinos de Paso de los Carros se ven, o van uno a la casa del otro, digo, pero a veces cuando se hacen beneficios que te vienen otros vecinos, o cuando hay así las jornadas de los agrupamientos, por eso, pero...es un punto de...porque no hay otra persona, que viste que a veces hay zonas que hay personas que hacen beneficios propios, ¿no?, pero allí en Paso de los Carros no hay eso, a no ser las escuelas, las escuelas allí o...cualquiera de las tres zonas no hay personas que hagan beneficios propios, es en las escuelas que están los centros de...entonces... (...) Claro, como que otras actividades no hay, tenés que...esperar siempre que alguna escuela que se

[44] Ver Matriz de Análisis en Anexo VIII, Cuadro 8.3

mueva para hacer una actividad, y siempre tenés...en las vacaciones como que no hay nunca actividad porque no... (CL, Paso de los Carros, vecina)

Por último, se encuentra un tipo discursivo que se diferencia del resto por *no destacar de forma principal las valoraciones sobre la función educativa de la escuela*. Aquí se destacan de forma principal los aspectos más sociales de la escuela, en lo que refiere a su carácter de lugar que habilita la reunión. Sólo dos casos se encuentran claramente en este tipo discursivo, ambos en Cerro Largo: Rincón de la Urbana y Bañado de Morales[45].

En Bañado de Morales ha sido señalada ya la importante significación de las actividades escolares como lugares de encuentro y espacio de diversión para los habitantes de la localidad. En el discurso global se observa que la misma es valorada en cuanto a estos aspectos, encontrándose alusiones a la escuela como referente de la zona, como lugar querido y con el que se identifican los habitantes. En este sentido, se encuentran expresiones que destacan esta vivencia de los habitantes desde la mirada externa de la maestra:

"Sí, nooo, ellos van con el mate, el termo y es como que quieren a la escuela y que consideran como una cosa propia la escuela, sí, la consideran como una...como una cosa propia, porque además como que...los niños ya van a la escuela, pero ya sus padres ya fueron a esa escuela, entonces como que quieren a pila la escuela (...)Y a mí me parece que como que...ven que es una cosa positiva para, para la vida de ellos ya el hecho de que haya una escuela, lo ven como una cosa positiva.(...) Y la escuela está enclavada ahí, hace años que está y la gente...como que la ve, como que la ve como un lugar...con propiedad, es una cosa como que la gente quiere realmente la escuela" (CL, Bañado de Morales, docente 1).

El caso de Rincón de la Urbana se ha visto que se diferencia del resto por la centralidad asignada a la escuela en lo que hace a su aspecto más social. Si bien ya se ha señalado que el hecho de contar sólo con entrevistas a vecinos de la localidad sin hijos en la escuela puede estar generando cierto sesgo respecto a algunas dimensiones, debe destacarse aquí que de los casos estudiados, es en donde se da de forma más intensa una añoranza sobre el carácter de la escuela rural en el pasado. En los entrevistados se encuentran presentes referencias a las diferencias de la escuela rural en la actualidad de aquella a la que ellos concurrieron, hace 30 o 40 años. Debe tenerse en cuenta que el proceso de despoblamiento del medio rural y con ello la concurrencia de cada vez menos niños a la escuela genera una menor centralidad de las actividades de la escuela, es decir, las mismas involucran a un número de personas cada vez menor.

Sin embargo, sólo en el caso de Rincón de la Urbana se encuentra de forma tan fuerte lo que se ha denominado una "identidad nostálgica"[46] en torno a la escuela, a la que se atribuye una serie de problemas propios de la localidad. En este sentido, se destaca que la escuela "ya no es lo que fue", en términos de su capacidad de nuclear en torno a sí a los integrantes de la localidad, que de otra forma no se vinculan entre ellos. Es por eso que se depositan esperanzas de que la comunidad *recupere la unidad que ha perdido* en el hecho de que la escuela vuelva a tener el carácter de centro social que tuvo en algún momento. Es decir que el futuro de la localidad se proyecta en términos de una vuelta a ese pasado. En esto se le otorga un papel muy importante a las características de los maestros. Esta centralidad otorgada a la escuela se ve en expresiones de este tipo:

[45] Rincón de Py también se acerca a este tipo de discurso pero las referencias que se encuentran en las entrevistas no son suficientes. Lo mismo sucede con Paso Quintón en Colonia, siendo allí aún más escasas las valoraciones encontradas.
[46] Este concepto es tomado de Arocena, 1998.

"Ah, no, yo digo es importante sí, si es el centro de nosotros ¿Si no fuera importante la escuela qué íbamos a hacer? (...) Que, sí, sí, no hay nada, sí, no tenemos nada. ¡Nada más! Para reunirnos, claro, los vecinos podemos ir a la casa de uno o a la casa del otro, pero no tenemos esa costumbre" "Además si ella, si ella (*la maestra*) está bien, que se sienta bien y va a trabajar varios años, puede ser que salga algo. Puede ser que hasta nos unamos mucho más nosotros." "Es una opinión tan mía, esa, pero siempre la dije y, y, y se ponen todos de acuerdo, y es que debe ser para todo el pueblo ¿eh? Y mucha gente, de los pocos que somos, muchos de nosotros debemos tener ese entusiasmo de que la escuela fuera el centro. Que nos traiga...y que nos eduque, mirá que...precisamos eso. Luego tendría que venir, no sé si un cura o qué, algo que nos vuelva a reunir porque estamos deshechos. Somos pocos y tamos, estamos separados. (...) Estamos, estamos. Está bien desunido, somos poquitos pero igual. MEJOR todavía tendríamos que estar más unidos al ser tan poquitos" (CL, Rincón de la Urbana, vecina).

Este último fragmento de entrevista deja entrever un rasgo de lo que se ha denominado como la cultura de participación de las localidades, que en este caso coincide con lo que se ha observado anteriormente respecto a la participación en los ámbitos de la escuela. Este es uno de los casos en donde hay una serie de *expectativas importantes depositadas en actores externos* a la localidad. En este caso se señala la necesidad de "algún actor" que logre la unión que los habitantes no consiguen tener, que era lo mismo que se observaba respecto al papel esperado de los maestros en la localidad. Hay una serie de *expectativas de rol* respecto a estos últimos que trascienden ampliamente su función específica en la escuela y que hace que su desempeño sea valorado de forma muy negativa. Es importante recordar esto aquí porque está ampliamente relacionado con esa necesidad de que la escuela vuelva a ser el centro que alguna vez fue para la localidad.

6.3.1 La escuela como espacio público

En cuanto a la valoración de la escuela como espacio público en el que es posible desarrollar actividades propias de la comunidad, se encuentran algunos casos donde esto se destaca al mismo nivel que otros aspectos de la escuela, como su función educativa, y otros donde es una valoración secundaria, como se ha dicho. Es de interés aquí rescatar algunos relatos de casos que dan cuenta de esto. En dos casos, Quebracho (Cerro Largo) y Paso Sena (Colonia), los entrevistados manifiestan que se realizaron festejos de integrantes de la comunidad, como cumpleaños, en el salón de la escuela, dado su carácter de único espacio disponible para realizar este tipo de celebraciones.

"Por ejemplo la otra vez este tuvimos un cumpleaños de quince de acá de la zona, no enorme, un cumpleaños de quince chiquito, sencillo. Y la maestra: "no, no", dice, "no hay problema", dice, "yo les presto, la escuela no tiene drama en prestar el salón", que es este para, que es comedor, viste, dice "total ustedes el lunes lo tienen que dejar impecable" (...) Este, y bueno y lo hicimos ahí, pero digo también, como no tenemos otro espacio, es así, es como la Iglesia, viste, la Iglesia es...es un salón solo, y si hacemos una fiesta, hacemos un beneficio, hacemos todo, es ahí, viste, porque no tenemos...Aparte, tampoco no es una cosa que digas, podés hacer una inversión, o hacer un salón, porque digo el barrio es tan chico que no...(...) No tiene mucha razón ¿no?" (Col, Paso Sena, madre 1)

En otros casos, como Ganem o Puntas del Parao (Cerro Largo) se señala que las experiencias de organización que han existido en la comunidad local se dieron con base en la escuela como lugar de reunión. Un elemento a destacar es que los entrevistados destacan el carácter de espacio público legítimo y de alguna forma neutral que tiene la escuela como espacio donde desarrollar reuniones. En Ganem, como se viera, existe un salón comunal en desuso, una policlínica y una capilla. Esto quiere decir que aún en esta localidad, donde no se trata de la única institución o espacio disponible, la escuela es considerada el lugar más apropiado para realizar reuniones en que los habitantes se organizan por algún problema en común, en este caso el acceso al agua potable en la localidad.

"Porque sí, porque los vecinos se, como ya te dije, cualquier, así como fue el tema del agua ¿verdad? La escuela era el lugar, fue el lugar donde nos reunimos, lugar donde nos reunimos la escuela, ¿ta? Cuando se hace un beneficio por lo general ¿dónde se hace?, se hace en la escuela, o si es la otra escuela, es la otra zona, ¿por lo general dónde hace la otra zona?, en la escuela, por eso te digo un poco la escuela es... (...) me parece que sí, es en esta zona y en la gran mayoría de las zonas, verdad, en general sí el centro de referencia es la escuela ¿verdad?" (CL, Pueblo Ganem, docente)

En Puntas del Parao, por su parte, los entrevistados señalan que una fuente de conflicto con el maestro se dio por discrepancias en torno al uso de la escuela para una actividad benéfica que tenía fines de otro tipo. En esa ocasión, los habitantes se organizaron para lograr la instalación de una policlínica del M.S.P en la localidad, realizándose en un comienzo las reuniones en la escuela. Tras una serie de discusiones con el maestro de la localidad las reuniones fueron trasladadas a otro lugar, pero se señala la disconformidad con esto en tanto no tiene la característica de espacio público "neutral" para las reuniones de la comunidad.

"y querían hacer justamente porque era público, porque mi madre se da con todo el mundo, pero sea como sea, el local es privado, es de ella, va quien de repente...ta, ella no va a decir, pero...ponele que uno de repente tenga un enemigo, y allí el enemigo va a estar con recelo, "no, yo no voy porque...", sin embargo en la escuela no, a la escuela que yo voy es pública, así no se dé con el maestro ¿viste?, es pública, me parece a mí, no sé..." (Puntas del Parao – a3)

Estos ejemplos dan cuenta de que la escuela rural es en estos casos considerada el lugar casi "natural" de reunión para la comunidad, tanto para celebraciones como para experiencias organizativas propias de los habitantes, la escuela rural habilita un espacio de reunión que es considerado legítimo por éstos. Debe señalarse que esto último se manifiesta con mayor intensidad en los casos estudiados en Cerro Largo en lo que refiere a las experiencias organizativas de la comunidad. La caracterización de los casos mostraba en Colonia experiencias de organización que existen por fuera del espacio escolar, en el ámbito de lo privado. Mientras que en Cerro Largo, todas las experiencias de organización encontradas tuvieron a la escuela al menos como punto de partida.

Síntesis

Al analizar las características de la organización escolar se destacan algunos casos en Cerro Largo en donde la residencia en la escuela es valorada en sí misma como relevante para el relacionamiento con los maestros y la participación de la comunidad. También surge como elemento relevante la estabilidad en la escuela para la continuidad de proyectos educativos, y la constatación de que en las escuelas estudiadas donde se encontraron proyectos de carácter perdurable que exceden las metas mínimas (burocráticas) de la escuela, como las redes inter-escolares, hay una estabilidad importante de los maestros. Por otro lado, se analizó la existencia de limitantes institucionales a la participación, encontrándose que entre los maestros entrevistados no se encuentran referencias a que la participación esté limitada en algún aspecto, y se mostró cómo la delimitación de "la autoridad" del maestro parece imponer ciertas restricciones a la participación desde una lógica activa al enmarcarla dentro de límites rigurosos. En cuanto a la valoración global de la escuela, se encuentran diferencias enmarcadas en lo territorial, en tanto es en los casos de Cerro Largo, como se viera los que presentan mayores niveles de aislamiento y dificultades de movilidad territorial, en que se destaca *de forma principal el carácter de punto de reunión y diversión y espacio público de las localidades*.

Capítulo 7. El relacionamiento maestro-comunidad y el rol de los maestros rurales

7.1 Modalidades de relacionamiento entre los habitantes y los maestros

7.1.1 La frecuencia y los motivos del relacionamiento con los maestros

El relacionamiento con los maestros puede darse con mayor o menor frecuencia y tener diferentes motivos[47]. En todos los casos estudiados el relacionamiento se da con una frecuencia importante entre los padres y los maestros, con ocasión de llevar los niños a la escuela y en las reuniones de las Comisiones. En los casos en que el contacto está reservado a dichas ocasiones, y motivado únicamente por temas relacionados al desempeño escolar de los niños, puede decirse que el relacionamiento se mantiene en un mínimo indispensable. Esto sucede en los casos de Las Chispas y Paso Quintón (Colonia), en donde existen ciertas contradicciones entre los discursos de los entrevistados que se analizarán más adelante.

Se encuentran otros casos en donde la frecuencia de relacionamiento *excede este mínimo*, dándose oportunidades de interacción en otras instancias o por motivos que no refieren exclusivamente a los niños o la escuela. En casos como Paso Sena (Colonia) o Rincón de Py (Cerro Largo) se señala que los padres o vecinos "van a charlar de cualquier cosa" con los maestros.

En estos casos se aprecia un *mayor grado de apertura* de la escuela a la comunidad, en tanto los intercambios no están basados únicamente en la temática propia de la institución, sino que la excede. En términos de Frigerio, en estos casos se da una *bidireccionalidad en la incidencia entre escuela y comunidad*, en tanto la primera –en la figura del maestro- permite los intercambios basados en temas extra-escolares y existe por parte de la comunidad un interés por mantener ese tipo de intercambios.

En relación al grado de bidireccionalidad que asume el vínculo entre maestros y comunidad, se encuentra que en algunos casos los discursos de los maestros y los habitantes difieren. Dos casos de Colonia se destacan por hallarse discursos contradictorios a este respecto. En Las Chispas podría considerarse que la contradicción refiere a la propia definición de lo que consiste el relacionamiento entre la escuela y la comunidad. Mientras que la maestra considera que el relacionamiento es prácticamente "inexistente", dado que se produce sólo en las ocasiones en que es provocado por ella, los padres entrevistados señalan que el vínculo está limitado a algunas oportunidades de encuentro como las reuniones de las Comisiones. Como se señalara previamente, en esta localidad los habitantes tienen dificultades para concurrir a las actividades de las escuelas por las características de su trabajo. Si bien no se afirma la existencia de un vínculo muy fluido por parte de ninguno de los entrevistados, en el caso de la maestra se plantea el extremo de una ausencia de relación que contrasta con los discursos de los padres. Esto podría estar indicando una diferencia en cuanto a los niveles considerados aceptables de relacionamiento por parte de ambos tipos de actores.

El otro caso es Paso Quintón, donde la contradicción entre el discurso de padres y maestros es a la inversa; mientras que el maestro manifiesta que el vínculo con los

[47] Ver en Anexo IX Cuadro 9.1 con matriz de análisis sobre esta dimensión.

padres "es permanente", los habitantes entrevistados afirman que este vínculo es escaso y "complicado", como se verá a continuación. Aquí la diferencia podría estar dando cuenta de la presencia de un discurso institucionalmente esperado por parte del maestro.

7.1.2 Los conflictos

En algunos casos el relacionamiento con los maestros está *atravesado por el conflicto o por tensiones*, siendo posible distinguir tres tipos de situaciones en relación a estas situaciones. En primer lugar, se encuentran escuelas en donde existieron *episodios conflictivos puntuales*, que fueron solucionados con el cambio de maestro. Es decir, los problemas fueron con un maestro en particular y una vez que el mismo no se encuentra más en la escuela, ésta vuelve a su funcionamiento habitual y a un relacionamiento armónico con los docentes. Esto se encuentra en los casos de Paso Sena y Paraje Cuadro (Colonia). En ambos los entrevistados de la comunidad manifiestan que el motivo fundamental de los conflictos fue el manejo financiero de la escuela por parte de los maestros.

Sin embargo, se encuentran diferentes respuestas de la comunidad ante la situación conflictiva. Mientras que en Paraje Cuadro esto tuvo como consecuencia cierto "alejamiento" de la escuela, en Paso Sena ésta se organizó para lograr respuestas de la Inspección Departamental de ANEP. Ante la imposibilidad de recurrir al espacio de la escuela, las reuniones se organizaron en casas particulares. Si bien en ambos casos la participación en las actividades de la escuela se vio afectada por el mal relacionamiento con los maestros, en Paso Sena esta participación *cambia de ámbito* por el período en que concurrir a la escuela no es visto como una opción. Esto es, las dificultades para acceder a la escuela como espacio de reunión no impidieron la organización para resolver un problema común.

En segundo lugar, se encuentran dos casos en Colonia donde se expresan discursivamente ciertas tensiones en el relacionamiento entre los maestros y la comunidad pero éstas *no generan problemas puntuales*. En Colonia Peirano se manifiesta que existen ciertas tensiones en el seno de la Comisión de Fomento sin que esto se traduzca en manifestaciones concretas de conflicto. En Paso Quintón los entrevistados relatan que las relaciones con el maestro están mediadas por tensiones, en tanto existieron ciertos episodios conflictivos respecto a la contratación de auxiliares de servicio. En estos casos hay algunos elementos que *interfieren en el establecimiento de una relación armoniosa* entre maestros, padres y vecinos, sin que esto se traduzca en conflictos con consecuencias importantes como en las situaciones que se relataban con anterioridad. Es decir, las tensiones o conflictos no tienen como resultado la no concurrencia a las actividades de la escuela. Estos dos casos contaban al momento de realizarse las entrevistas con maestros nuevos en la localidad, siendo escuelas con una historia de estabilidad muy prolongada de los docentes. Quizá esta historia de relacionamiento continuado con los docentes y la escuela actúe allí generando una mayor disposición a solucionar situaciones conflictivas.

Por último, existen casos donde la forma de relacionamiento parece ser *conflictiva en sí misma*, dado que se mencionan conflictos que permanecen a lo largo de los años, con maestros anteriores y actuales. Se trata de los casos de Rincón de la Urbana y Puntas

del Parao (Cerro Largo). Esto es, el conflicto no está motivado en un tema concreto o con un maestro puntual, sino que es esta *modalidad de relacionamiento permanece* con los distintos maestros a lo largo del tiempo. Estas expresiones ejemplifican este punto:

> "Bueno, no sé, cómo te voy a explicar, vos vas a decir que yo estoy contra las maestras, ¿no? Sí, mirá, para complicar, porque se ha tenido tanto lío acá, una anterior maestra vino, una señora (...) y hubo problema con la caja y (*no se entiende*), tuvimos la esperanza que cambiara, después vino una señora muy prolija, después vino la otra señora. También ella más bien se complicó a fin de año, los problemas con la...con la empleada de la escuela" (CL, Rincón de la Urbana, vecino)

> "Bueno, después (*no se entiende*), fue marchando la cosa, ahí un año uno, otro año otro y ahí, después fue marchando, problemas graves no hubo, hubo problemitas como siempre hay, llevaderos.(...) Sí, hubo problemas ahí, hubo un problema con la otra maestra y...seguro, gente que se volcó para ella, gente que se volcó en contra, otros que eran neutrales, que ta, como no era el problema con ellos...(...) (después) fue más o menos bien, o sea, yo primero me relacionaba regular con ellos, después me di cuenta que no se podía estar mucho en la casa del vecino, que había que tratarlo...con cierta distancia, bien (*con énfasis*), pero con cierta distancia. (...) Porque empiezan las madejas a tejerse...que fulano dijo esto, que menganito dijo lo otro" (CL, Puntas del Parao, docente)

Cuando existen problemas con los maestros que generan un alejamiento de la escuela, se ven afectadas las relaciones sociales a la interna de la comunidad. La forma en que esto suceda depende del grado en que los lazos a la interna de las comunidades estén sujetos a las actividades en dicha institución. Esto quiere decir que en aquellas comunidades en donde existe la capacidad por parte de sus integrantes de generar espacios alternativos de reunión, el alejamiento de la escuela no significa la ausencia de espacios de interacción social. Esto sí sucede en las comunidades donde las redes sociales por fuera de la escuela son escasas y no existe esa capacidad de crear espacios propios de la comunidad más allá de la escuela.

Un factor que puede agravar las consecuencias de estos conflictos es la residencia permanente de los docentes. Contrariamente a lo que se supuso inicialmente en cuanto a que esta característica sería positiva en cuanto a la bidireccionalidad del relacionamiento entre la escuela y los habitantes de las localidades, cuando existen conflictos esto se puede convertir en un elemento perjudicial, potenciando las consecuencias negativas de los mismos. De igual forma, la permanencia por largos períodos de los maestros en estos casos se puede convertir en un factor que atente contra la participación en la escuela.

Todo lo dicho acerca de los conflictos con los maestros lleva a reflexionar sobre el papel de "activador" de las redes que tienen los maestros. Si bien, como se vio, los maestros actúan de esa forma en tanto tienen la capacidad de convocar a la comunidad a ámbitos de participación, este papel puede convertirse uno de "inactivador" de las redes sociales. Esto es, puede tener consecuencias totalmente negativas para las localidades en las que los espacios de interacción social se encuentran supeditados a aquellos habilitados por la escuela. Cuando se dan estos conflictos por períodos prolongados se está generando una privación no sólo del espacio de interacción social sino también de la participación en la gestión de la "cosa pública". Al tratarse de escuelas con un solo docente que a la vez es el director, cuando se desea evitar el contacto con un docente, *se evita a la escuela* de forma general con todas las implicancias ya mencionadas.

7.2 Las características valoradas en los maestros rurales

En esta sección se destacan algunas de las características más importantes que son valoradas en los maestros rurales[48]. Entre los aspectos que se destacan de forma positiva entre los maestros *de forma general* en los casos estudiados, se encuentran el compañerismo o la buena relación con los padres de los niños, la "integración" con los padres, el establecimiento de lazos afectivos con los mismos.

Más allá de estos aspectos que se encuentran en todos los casos estudiados, existen algunos casos donde se destacan de forma particular los aspectos de los maestros que hacen a su función específica como docentes, y otros que resaltan su papel en la gestión escolar en tanto pueden generar instancias de reunión –lo que fue denominado como su capacidad para actuar como activadores de las redes sociales en la comunidad. Estos aspectos serán analizados en más profundidad en el apartado 7.3.

Aquí resulta de interés destacar un aspecto sobre las características valoradas de los maestros que emerge como relevante del análisis de las entrevistas y que se encuentra de forma diferencial en los casos estudiados en Colonia y Cerro Largo. Se trata de las "visitas" a los habitantes de las localidades por parte de los maestros. Una serie de entrevistados expresan que esta es una característica de los maestros "tradicionales" que se ha ido perdiendo a lo largo de los años. Sin embargo, en algunos casos sigue siendo esperada y valorada de forma muy positiva en las comunidades. Mientras que esto se encuentra en casi todos los casos de Cerro Largo –a excepción de Paso de los Carros-, no está presente en ninguno de los casos estudiados en Colonia. En éstos se encuentran referencias positivas a los maestros "sociables", "abiertos" a los padres y que tienen buena relación con los mismos, pero las visitas no son mencionadas como un elemento relevante de esta disposición a relacionarse con los habitantes de las localidades. En los casos estudiados en Cerro Largo, por el contrario, esto se expresa bajo la aspiración de que los maestros concurran a la casa de los integrantes de la comunidad.

Esto implica una expectativa de que los docentes trasciendan su especificidad funcional y se comporten en alguna medida como "vecinos" de la localidad, a los que se atribuye un prestigio y una importancia mayor. Los datos con que se cuenta no permiten establecer si la diferencia entre las localidades de ambos departamentos está dada por una diferencia histórica entre los comportamientos de los maestros, o si esta valoración diferencial puede atribuirse al contexto. Esto es, el peso diferencial del espacio, en localidades de menor cantidad de población, densidad y posibilidades de apropiación del territorio, se manifestaría en una valoración muy importante de la presencia de otros actores diferentes de los habituales, y se espera de los maestros que tengan un acercamiento a los hogares de los vecinos.

En Colonia, si bien se espera como parte de "ser un buen maestro" el buen relacionamiento con las familias y el entorno más amplio de la escuela, así como la afectividad en estos vínculos, no se da este tipo de expectativas que implican una presencia de los maestros en el espacio de lo privado, del hogar.

[48] Ver en Anexo IX Cuadro 9.2 con matriz de análisis sobre esta dimensión.

En Cerro Largo el no cumplimiento de esta expectativa tiene además, según los entrevistados, consecuencias en la participación de los habitantes, que se sienten "menos convocados" a participar si los maestros "no se interesan" por conocer a los habitantes en sus hogares particulares. Esto se expresa con particular intensidad en Rincón de la Urbana, en donde esta expectativa se vincula con la valoración sumamente positiva de la residencia en la escuela por parte de los docentes. Las declaraciones de esta entrevistada ilustran estos aspectos:

> "Pero en cierta manera ¿no es un deber del maestro? No digo que se va a dejar insultar ni apalear ni nada de eso ¿no? Este el maestro, ¿pero no es lindo que el maestro se comunique con los vecinos? Yo sé que no es lo mismo pero el maestro tiene otra preparación, tiene que...Yo por lo menos encuentro que, de los dos lados está, pero el maestro debiera salir a las...ver cómo son las vivencias de los vecinos también. (...) Desde siempre me parece, siempre me pareció que tiene que ser así, sí (...) No, últimamente no, no, no, nada, creo que ni conocieron los ranchitos de nosotros, algunos. (...) No, no, pero y yo que sé, será la imagen...cada uno si quiere será, lo hará, pero yo siempre lo tomaba como que era más bien, no sé, un deber, no sé, de persona, de del maestro, este...(...) Comunicarse y tratar de, de visitar a, a los vecinos, de visitarlos, eh, es decir, no voy a decir que se vaya a presentar pero ir a, a la casa, conversar con los vecinos, a...Yo qué sé, a tomar un mate en una de esas, o si hay maestras que no toman lo mismo, me da igual, pero a sentarse un poquito. Yo considero que sí. Antes lo hacían, ¿eh? Hasta a caballo iban otras maestras" (CL, Rincón de la Urbana, vecina).

En el caso de Rincón de la Urbana la importancia dada a características de los maestros como la realización de visitas y la residencia en la escuela da cuenta de una forma particular de valoración más amplia de la escuela y de su incidencia en el medio. Como se profundizará más adelante, es posible sostener que se depositan en la escuela ciertas expectativas en cuanto al relacionamiento a la interna de la comunidad que hablan de una *sociabilidad en cierta medida "dependiente"*. Es decir, las redes sociales dependen de los maestros en tanto activadores y en caso de que ellos no se comporten de esa forma, se refuerza la no participación. En los discursos, esto adopta una forma un tanto circular, en la medida en que si las maestras no residen en la escuela y no visitan a los vecinos, "no hacen por la escuela", esto es, no cumplen con las expectativas depositadas sobre ellas. De esa forma los vecinos no participan, "nadie quiere ir a la escuela", y el círculo de la no participación se refuerza.

7.3 La percepción y auto-percepción de rol del maestro rural

Aquí se describirán los principales tipos discursivos encontrados respecto al rol de los maestros rurales, señalando las diferencias entre los casos estudiados. En un primer apartado se presentan los tipos discursivos encontrados entre los habitantes de la comunidad, y en un segundo momento se describe la auto-percepción de rol de los maestros entrevistados.

7.3.1 El rol de los maestros rurales visto desde la comunidad

En cuanto a la percepción del rol de los maestros rurales en los casos estudiados, los discursos pueden dividirse en dos extremos, que van de aquellos que acentúan las funciones educativas y de cuidado de la escuela que deben asumir los maestros, hasta aquellos donde se pone el énfasis en las funciones comunitarias del mismo. Pueden encontrarse presentes ambos tipos de valoraciones en un mismo caso[49].

Entre los primeros tipos de discursos se encuentran los casos de Colonia Peirano, Paso Sena, Las Chispas (Colonia) y Paso de los Carros (Cerro Largo). En estos se destacan las

[49] Ver matriz de análisis en Cuadro 9.3 del Anexo IX.

características que refieren a la función educativa de los maestros así como las que refieren a la gestión escolar en las Comisiones de Fomento.

> "Y a mí me parece que tiene que, para ser un buen maestro rural, mirá, a mí me parece que tiene que tener un buen trato con...con tus hijos. El trato, este, enseñar bien, este, hacerse respetar, sobrellevar este, que cuando están en el horario de la escuela, tienen que asumir la responsabilidad por estar, que la maestra es la maestra, si no, no..." (Col, Las Chispas, padre 1)

Por otro lado, se encuentra un tipo discursivo intermedio entre los dos extremos que se señalaran. En estos casos se destacan tanto las funciones de educación que debe desempeñar el maestro como otras que refieren a la apertura de la escuela: se destaca la "integración" y la "apertura" de los maestros como rasgos más importantes. En este tipo discursivo, esta necesidad que los maestros rurales abran los espacios de la escuela a la comunidad se encuentra vinculado a la educación de los niños, refiriendo a la necesidad de que *en los procesos educativos se involucre a todo el entorno. Esto se da en los casos* de Paso Quintón (Colonia), Quebracho, Rincón de Py y Puntas del Parao (Cerro Largo).

Un *tercer tipo discursivo* se destaca por la relevancia dentro de la comunidad que se le otorga a los maestros rurales. Se trata también de casos donde hay una valoración de ambos tipos de funciones, pero en éstos se le da una relevancia a las funciones comunitarias de los maestros que no se encuentra presente en los otros casos estudiados. En los casos de Bañado de Morales, Ganem, y Rincón de la Urbana, se encuentran expresiones que señalan al maestro como *referente*, como persona que *jerarquiza* con su presencia a la localidad en la que se encuentra. En estos casos hay una valoración del maestro como profesional de la educación y como "vecino" al que es posible visitar y es deseable que éste también lo haga, como la persona de referencia cuando hay que resolver algún problema. Este tipo de discurso se ejemplifica a continuación.

> "Ay, el rol, es como que el maestro es todo, vos sabés, ser bueno vecino, ser, no ser sólo el maestro que viene, sino ser un vecino más, que vos digas necesito...necesito azúcar, o necesito una pala, o necesito un remedio, suponete, una aspirina o algo así, yo sé que tengo, como que lo veo como un vecino, no como el maestro, ¿viste?, y todos, vos sabés que todos lo vemos así, el maestro que, el que se queda, o el maestro que viene, todos lo vemos como otra persona, otro un vecino más... (...) pero es, el maestro en la comunidad es muy importante, muy importante porque...para todos, es como cuando había policía, viste que al policía lo sacaron de acá, también...era importante como que la zona estaba, no sé, no sé cómo...no sé cómo explicarte, uno se siente como más protegida o no sé, y después lo sacaron y es como una tapera más. (...) No, pero te digo así, es como que, el maestro y el policía como que son, no es que los compare sino que son dos cosas, viste que como que la zona es más, no sé, se encuentra, ay no sé, no sé cómo explicarte...se encuentra no sé si protegida o como que más..." (CL, Bañado de Morales, madre 1).

El caso de Rincón de la Urbana se destaca entre estos por la especial relevancia que se da a las potenciales funciones sociales de los maestros, en tanto tienen la capacidad de "ser el centro" de la comunidad, y hasta de lograr la unión en este tipo de localidades donde el conflicto atraviesa las relaciones sociales. Debe recordarse que en este caso se destacaba la relevancia otorgada a "las visitas" de los maestros a los hogares. A esto se agrega, como se observa en las siguientes expresiones, el que los "buenos maestros" pueden generar unión allí donde la comunidad se encuentra separada.

> "Este, los otros años, el año pasado peor, marchó bien pero después... se enfrió la cosa este y bué. Y marchó feo, mal, y eso los deja mal a los vecinos. Los deja mal con el maestro (...) Con buena voluntad se hacen las cosas, y no, yo creo que tenga buena voluntad, ella es una mujer de mucho empuje se la ve a la maestra. Así que en una de esas logramos algo todavía, por lo menos cuando venga el tiempo...que no hemos tenido tiempo feo pero...(...) Además si ella, si ella está bien, que se sienta bien

y va a trabajar varios años, puede ser que salga algo. Puede ser que hasta nos unamos mucho más nosotros" (CL, Rincón de la Urbana, vecina)

No existe homogeneidad en cuanto a los tipos discursivos encontrados en los habitantes de la comunidad respecto al rol del los maestros. El aspecto más importante a destacar es la marcada diferencia entre los casos de Colonia y los de Cerro Largo respecto a la percepción del rol docente en la comunidad. Mientras que en los casos del primer departamento se encuentra una valoración centrada en las funciones específicas docentes, (excepto en Paso Quintón donde se da un tipo de discurso intermedio), en casi todos los casos de Cerro Largo (excepto Paso de los Carros) hay una valoración que destaca otra serie de características que se consideran como propias del rol docente. Éstas características hablan en parte del *grado de apertura* que es deseado que los maestros impriman a la relación escuela-comunidad, indicando que en esas localidades de Cerro Largo se percibe como algo deseable de los maestros el que procuren establecer altos niveles de bidireccionalidad en esa relación.

7.3.2 La auto-percepción de rol de los maestros rurales

En cuanto a la autopercepción de rol de los maestros, es posible establecer una tipología discursiva similar, encontrándose en un extremo los discursos donde se valora el rol del maestro rural únicamente en cuanto a su especificidad profesional y en el otro extremo tipos discursivos donde la incidencia en la comunidad local es señalada como parte del rol docente.

En primer lugar se pueden situar una serie de discursos en donde se da importancia exclusivamente a los aspectos educativos de los maestros rurales. Tal es el caso de Colonia Peirano (Colonia) y Puntas del Parao (Cerro Largo). En este último caso resulta llamativo el discurso *dado que se señala que mantener cierto grado* de aislamiento de la comunidad redunda en un mejor relacionamiento con la misma. Esto se señala en el sentido de que esto facilitaría mantenerse apartado de la forma de relacionamiento mediada por el fuerte control social que es característico de este tipo de espacios locales. Se considera que la incidencia de la escuela en la comunidad debe ser *mínima*, como señalan Frigerio (*et al*, 1992) limitándose a un mínimo donde se da el reconocimiento mutuo entre la comunidad y la escuela pero donde éstos no se influyen mutuamente.

"No, mi rol es más o menos de aislamiento, o sea, hay cierto aislamiento... hay cierto aislamiento porque en primer lugar, este, la misma preparación lo lleva a uno a que no hay tema de conversar (...)Y fue más o menos bien, o sea, yo primero me relacionaba regular con ellos, después me di cuenta que no se podía estar mucho en la casa del vecino, que había que tratarlo...con cierta distancia, bien (*con énfasis*), pero con cierta distancia. Porque empiezan las madejas a tejerse...que fulano dijo esto, que menganito dijo lo otro, que mire que le dijo esto, para llenar la cabeza de cuentos" (CL, Puntas del Parao, docente)

Un tipo discursivo intermedio es aquel en el que se pone énfasis tanto en el rol educativo de los maestros como en la necesidad de lograr una apertura al entorno. Esto es, se considera importante lograr un relacionamiento con los habitantes y el involucramiento de los mismos en la gestión educativa. En este tipo de discursos la apertura de la escuela se señala como necesaria para cumplir con la función educativa de forma correcta, en tanto se considera que el relacionamiento con el entorno redunda en beneficios para la educación de los niños que concurren a esas escuelas. En este tipo de discurso se puede ubicar a Paso Sena, Paraje Cuadro, Paso Quintón (Colonia), Rincón

de Py, Paso de los Carros y Quebracho (Cerro Largo), donde esta disposición a la interacción con la comunidad implica una "posición de igualdad" ante la misma.

> "Y mirá, el rol sería integrar, sería de integración, sería un integrador, formar parte de esa comunidad, y no como un, como un Dios ni un ser superior a nadie, porque viste que a veces pasa eso, porque en muchas zonas, viste, el maestro es, es lo máximo. Acá todavía se sigue, viste, como que el respeto al maestro es máximo, importantísimo. Pero a veces el respeto no solamente se da, no por la superioridad, sino por el relacionamiento mismo, viste, si vos los respetás a ellos, ellos te respetan y con los niños pasa lo mismo. (...) Entonces, es más que nada...ser un...un integrador de, de la gente, viste, que vos puedas, tratar de integrar, porque siempre encontrás a alguien que se aparta, eso es inevitable, siempre hay uno que se descansa, entonces siempre tenés que buscarlo, una actividad que pueda, intervenir y todo eso en los beneficios...integrar más, más todo. (...) Cuando vos trabajás muchos años, así con la gente, siempre pasa, entonces no podés dejar que pase, viste, ta todos, desde donde pueden...que colaboren. Entonces como que el maestro siempre es un integrador de eso, viste, agrandar la comunidad, y que no quede como una cosa...viste que la escuela, viste, sea el centro, y con la escuela el maestro. El maestro no como un superior, sino aquel que integra, viste, que es el que va armando la familia, porque al final somos una familia, viste" (Col, Paraje Cuadro, docente).

Ganem se sitúa en un punto intermedio entre este tipo discursivo y el anterior, dado que considera la función educativa es lo que caracteriza de forma fundamental al rol del maestro, encontrándose en un lugar subordinado la colaboración con los habitantes, que no se considera formando parte estrictamente del rol del maestro.

Un tercer tipo discursivo es aquel en que se considera como parte del rol docente la apertura al entorno, el lograr la integración de los habitantes a la escuela, pero no ya desde el punto de vista de los beneficios de este tipo de gestión educativa, sino en cuanto a las consecuencias que pueden tener *para la comunidad*. Es decir que se considera que las "funciones comunitarias" son parte del rol de los maestros rurales, no como elemento secundario sino central. Así, el énfasis está dado por las consecuencias que puede tener la acción de los maestros en las localidades: en este sentido se señala que el maestro puede actuar como "promotor de cambios", potenciar las oportunidades, "mejorar calidad de vida" de los habitantes. Este tipo discursiva se encuentra en Bañado de Morales y Rincón de la Urbana. Allí los maestros señalan como parte del rol docente el lograr lo que Frigerio (*et al*, 1992) consideran como lograr una *incidencia positiva de la escuela en la comunidad*, en el sentido de que dicha institución puede potenciar con sus acciones las capacidades o las oportunidades de la comunidad. Un ejemplo de esto se encuentra en estas expresiones:

> "Me parece que pasó por ahí, y entonces ahora hay que volver a darles esas opciones, esas oportunidades, volver a hablar con personas que no solamente vengan y les den una charla, entendés, que digan, este árbol se plantó, bueno, con la copa para el piso (*se ríe*), para experimentar cómo salen las raíces para afuera. No, no pasa por ahí. Pasa porque venga alguien y diga; "bueno, vamos a intentar que desde la escuela", por ejemplo, venga...la doctora o la dentista" (CL, Rincón de la Urbana, docente)

Síntesis

Se observó que los maestros pueden imprimir distintos grados de apertura de la escuela hacia la comunidad, existiendo algunas localidades en donde el relacionamiento se mantiene en un mínimo necesario y otras en que lo excede, habilitándose espacios de interacción con los maestros no necesariamente motivados por el desempeño de los niños o en las reuniones de las Comisiones. En este sentido, los maestros pueden actuar como activadores de las redes sociales de la comunidad, según el grado de apertura que establezcan de la escuela.

Sin embargo, se ha visto que el relacionamiento con los maestros, en los casos estudiados, está lejos de ser siempre armónico, sino que son comunes los problemas, tensiones o conflictos. De acuerdo a la gravedad que estos conflictos comporten para la

comunidad pueden llegar a inhibir la participación en la escuela por el período en que se mantiene el conflicto. Dependiendo de la capacidad de las comunidades de generar espacios alternativos al de la escuela para la reunión, esto puede llevar a una "privación" de los ámbitos de participación que como se vio posibilitan la reproducción de las redes.

En cuanto al rol de los maestros, se vio que en algunos casos se otorga especial importancia a características que no pasan por la función específicamente educativa de los maestros. En este sentido, se encuentra una diferencia en las localidades estudiadas en Cerro Largo y Colonia, en tanto en las primeras se encuentran una serie de valoraciones sobre "las visitas" de los maestros a los hogares, que se consideran como necesarias para establecer el vínculo con los maestros. Esto da cuenta no sólo de la mayor importancia que se atribuye en las localidades de este departamento a lo que se ha denominado como las funciones comunitarias del maestro, sino que se relaciona con una valoración importante de los actores externos a la localidad.

Los discursos en que se exige de los maestros que tomen la iniciativa en cuanto al relacionamiento con la comunidad, que es valorado de forma muy positiva, otorgándole mucha importancia a que los mismos intenten integrarse a la comunidad, no sólo dan cuenta de la importancia que se le otorga a la presencia de los maestros en las localidades, sino que también da cuenta de una consideración de que el vínculo deseado con los maestros no puede establecerse si no parte de la iniciativa de éstos. Esto se observa de forma diferencial en los casos estudiados en Colonia y Cerro Largo, encontrándose ausente de los primeros este tipo de valoración sobre el papel de los maestros. Mientras que en algunos de los casos de Cerro Largo se da una importancia muy fuerte a características como "la visita" de los maestros a los hogares, considerando los docentes como "referentes" de las localidades y hasta los actores que pueden lograr la integración social de localidades desarticuladas socialmente.

Conclusiones

Esta investigación partió del supuesto de que las escuelas rurales pueden ser ámbitos de participación para las comunidades rurales, y a partir de ello se preguntó por las formas en que esto puede generar o consolidar redes sociales. A lo largo de la presentación de resultados se ha observado que en todas las escuelas rurales estudiadas existen una serie de ámbitos en los cuales se convoca a la comunidad, y se ha distinguido analíticamente entre actividades que permiten el establecimiento de redes sociales de carácter local e interlocal.

En cuanto a las primeras, se destaca que las actividades de alcance local habilitan ocasiones para el encuentro y la interacción social los habitantes de cada localidad y con ello contribuyen a la afirmación de redes sociales sustentadas en lazos fuertes, que son aquellos basados en la vecindad, la amistad y el parentesco. Como señala Rivoir, "los vínculos fuertes son importantes ya que son los que permiten la reproducción de la red. Involucran su construcción identitaria y se constituyen en los elementos que hacen posible la integración de la misma" (Rivoir, 2001: 26). Sin embargo, deben realizarse varias puntualizaciones respecto de la capacidad "integradora" que pueden tener las redes generadas a partir de estas actividades.

En primer lugar, debe **relativizarse el carácter inclusivo** que pueden tener estas redes, en tanto se han encontrado una serie de referencias a diferenciaciones de género, clase social, de cortes etáreos (en el caso de los jóvenes) y de acuerdo a la característica de ser "padre" o "vecino". En este sentido, debe ser interpelada la apreciación inicial de que la escuela es una institución que puede dar cabida a la participación social *de un modo inclusivo*, sin cortes por otros atributos o grupos de referencia específicos. Si bien esto es así en tanto no se requieren características específicas para la participación, de los datos aquí presentados surgen una serie de diferenciaciones no sólo en cuanto a quiénes son los participantes sino también a las modalidades de participación de los mismos.

En este sentido, surge como especialmente relevante la diferenciación social de género que se encuentra en todos los casos, y no había sido previsto inicialmente en tanto la investigación no adoptó esa perspectiva. Los resultados de la investigación dan cuenta de una serie de disposiciones culturales en donde la dominación masculina se encuentra muy presente, encontrándose que si bien los espacios de gestión escolar son una forma de participación legítima de las mujeres de estas comunidades en el ámbito público, ésta tiene un alcance limitado.

Estas diferencias están a su vez atravesadas por la dimensión territorial, teniendo algunas manifestaciones distintas en las localidades de los dos departamentos estudiados. Surge entonces como pertinente profundizar en la investigación de cómo se presentan esta serie de diferenciaciones sociales en las actividades de las escuelas, sobre todo desde una perspectiva de género que logre dar cuenta de las construcciones culturales que surgen de las diferencias sexuales.

En segundo lugar, existen una serie de limitantes a la participación que fueron analizadas como "condicionantes socio-culturales". El carácter inclusivo que pueden tener las resdes sociales generadas se ve limitado por este tipo de condicionantes que

hacen a la "capacidad" de participar y a las costumbres locales de participación, limitantes que también se manifiestan de distintas formas en los casos de las diferentes regiones del país. Dentro de estas condicionantes se destacan las formas "conflictivas" de relacionamiento de algunas localidades, que atraviesan las relaciones sociales intra-comunitarias y el relacionamiento con los maestros. De esta forma, esas condicionantes inciden en los grados de bidireccionalidad que puede establecerse en la relación escuela-comunidad.

La presencia del conflicto como parte de las relaciones sociales lleva a llamar la atención sobre el papel de integración social que cumplen estas redes sociales generadas desde la escuela. Esto es, se encuentra allí una **tensión entre integración y ruptura** como dos extremos teóricos en los que sería conveniente profundizar, tomando en cuenta que la copresencia en actividades de la escuela no siempre tiene resultados "integradores".

En lo que refiere a las actividades de la escuela de alance regional, se observó que algunas de las actividades generan una **apertura al exterior de las comunidades**, permitiéndoles superar en parte la clausura de las redes y con ello dinamizar sus estructuras sociales. Esto tiene mayor importancia para las comunidades que tienen más dificultades para establecer relaciones sociales más allá del entorno reducido de la comunidad, esto es, en aquellas comunidades más aisladas y con menores posibilidades de movilidad en el territorio. En este sentido, se observó que la dimensión territorial da cuenta de diferencias relevantes en cuanto a este papel de apertura de las redes en las localidades estudiadas en Colonia y Cerro Largo.

En cuanto a la hipótesis que sostenía que las formas que adopte la estructura decisional en las escuelas puede incidir en las formas que adopte la participación, deben señalarse dos elementos. Los resultados de la investigación muestran que las lógicas de participación pueden situarse en un continuum entre lógicas activas y pasivas. Sin embargo, se observa que aunque la participación se de en un nivel consultivo, sin que los habitantes tomen parte activa en las decisiones, la mayoría de los participantes en los ámbitos de gestión *tienen una participación en el nivel ejecutivo de las decisiones*. Esto motiva la reflexión de que si bien las lógicas activas de participación en la escuela pueden tener resultados diferentes en cuanto a la gestión escolar, si se atiende al establecimiento de redes sociales, se observa que aunque la participación se produzca desde una lógica pasiva tiene resultados positivos en este aspecto, en tanto el trabajo en actividades concretas en las escuelas habilita ese espacio privilegiado de interacción social para estas comunidades rurales –con las limitaciones que se señalaron respecto a su alcance.

En cuanto a la relación encontrada entre las formas de organización escolar, se encontraron ciertos aspectos contrarios a la dirección que se había sostenido como hipótesis en un primer momento. Se observó que cuando las relaciones con los maestros están atravesadas por conflictos, su residencia en la zona y su permanencia por períodos prolongados no favorecen la relación escuela-comunidad. Por el contrario, al tratarse de escuelas unidocentes, donde el maestro es el único nexo entre la escuela y la comunidad, al existir conflictos con los mismos se genera una privación de los espacios de interacción social de la comunidad. Esto tiene diferentes impactos según la capacidad de sus habitantes de reunirse de forma autónoma, independientemente de la escuela.

En este sentido se señaló que existen diferencias entre los casos estudiados en Colonia y Cerro Largo, encontrándose experiencias organizativas por fuera de la escuela en los primeros. En definitiva, al existir conflictos esta relación entre las características de la organización escolar y la participación se comporta, entre los casos estudiados, de forma contraria a lo esperado.

Sí se aprecia que entre los casos estudiados la estabilidad de los maestros en la escuela **permite la ampliación de los márgenes de acción de los docentes** y ampliar los proyectos institucionales más allá de un mínimo requerido por su actividad docente. En este sentido, debe destacarse especialmente la posibilidad de establecer redes interescolares de carácter perdurable, con las consecuencias importantes que estos tiene para la apertura de las redes locales.

Por último, resulta relevante destacar que **la dimensión territorial da cuenta de una serie de diferencias en cuanto a la valoración de los espacios abiertos por la escuela** que permiten la interacción social. Así, se encontraron diferencias sistemáticas en cuanto a los significados de espacios como las Comisiones de Fomento, los beneficios escolares y otras actividades realizadas en las escuelas. Entre los casos estudiados, las valoraciones más intensas de estos espacios como ámbitos que permiten la reproducción de las redes sociales a la interna de la comunidad y la ampliación de los círculos sociales se encuentran en los casos estudiados en Cerro Largo. También se encuentran allí discursos donde se resaltan de forma principal los aspectos sociales a los que contribuyen las escuelas rurales más allá de su función educativa específica, y lo mismo sucede con las valoraciones encontradas respecto al rol de los maestros.

En este sentido se analizó el *papel de la configuración territorial* en cuanto a las posibilidades de ampliar o disminuir las oportunidades de interacción social; en aquellas comunidades en donde el desplazamiento en el territorio no es problemático, existen medios de transporte accesibles y las distancias geográficas, sociales y culturales respecto a los centros urbanos son menores, la escuela es *menos necesaria* como espacio público, de recreación y esparcimiento, en tanto es posible acceder a otros. Se observaron importantes diferencias en todos los aspectos que refieren a la escuela como punto de encuentro, reunión y esparcimiento, y a la valoración de sus característica más sociales.

Por último, respecto al rol de los maestros rurales interesa destacar que su carácter de como **"activadores" o nodos de las redes**, es un papel legitimado por la autoridad educativa, en tanto se encuentra un discurso de alguna forma "institucional" en lo que refiere a la importancia de la apertura de la escuela a la comunidad, y además por el hecho de que la convocatoria a los espacios de gestión es responsabilidad del maestro. Debido al lugar que ocupan en la institución, y al carácter particular que tienen las escuelas rurales en tanto escuelas unidocentes, donde el relacionamiento escuela-comunidad está representado en la figura de un único maestro, *actúan como influyentes locales* dado que tienen la posibilidad de determinar el que la escuela sea un espacio abierto o cerrado, así como pueden contribuir a que las comisiones se rijan por una lógica burocrática y administrativa en la cual sólo sean cumplidos los objetivos mínimos esperados por las autoridades escolares, o por el contrario que sea un espacio donde tengan lugar otro tipo de actividades propias de la comunidad.

Bibliografía

Alonso, L.E. 1998. "La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa", Ed. Fundamentos, España.

Bourdieu, P. 2001. "El capital social. Apuntes provisionales". Versión en castellano de "Le capital social. Notes provisoires", Actes de la Recherche en Sciences Sociales 3 (1980). En Zona abierta Nº 94/95, pp.83-87.

Caggiani, M.E. 2004. "Heterogeneidades de la condición juvenil rural. Aportes para una definición sociológica de la juventud rural" (tesis de Maestría), Maestría en Sociología - Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo.

—. 2005. "Pensar hoy lo rural". Quehacer Educativo Nº71, FUM-TEP, Montevideo, pp.73 – 78.

Cancela, W. Melgar, A. 2004. "El Uruguay rural: cuarenta años de evolución, cambios y permanencias". CLAEH, Montevideo.

CEPAL. 1984. "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina". Kapelusz, UNESCO, CEPAL, PNUD.

Coleman, J. 1988. "Capital social y creación de capital humano". Versión en castellano de "Social Capital in the Creation of Human Capital", American Journal of Sociology, 1988, Vol. 94. En: Zona Abierta, Nº 94/95 (2001), pp.47-81.

Cortés, F. 2004. "Selección no aleatoria y validez. A propósito de la evaluación cualitativa de Oportunidades" (inédito). El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México D.F.

Dabas, E. 1998. *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós, Bs. As.

Dabas, E., Najmanovich, D. 1995. (compiladoras). "Redes. El lenguaje de los vínculos". Paidós, Bs. As, 1995. Artículos: "Introducción", Elina Dabas, Denise Najmanovich;; "Redes: una metáfora para práctica de intervención social", Marcelo Pakman; "Todo/Nada, Siempre/Nunca, Distinto/Igual: acerca de redes sociales y participación", Eloísa H. Primavera.

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coordinadores). 1999. "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales". "Teoría de la observación", Delgado, J. M y Gutiérrez, J. "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", Alonso, L.E. Síntesis Psicología, Madrid.

Falero, A. 1999. *"Reflexiones en torno a instrumentos conceptuales para el análisis de acciones colectivas"*. Revista de Ciencias Sociales Nº 15, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Fundación de Cultura Universitaria.

Fernández, T. 2002. Cambios en al estructura agraria del Uruguay entre 1951 y 2000: una aproximación descriptiva desde la distribución de la tierra, Estudios Sociológicos XX: 59, Colegio de México.

—. 2004. "Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina". El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México D.F.

Fielding, N. y Fielding J. (1986). "Linking data. The articulation of qualitative and quantitative methods in social research". Sage Publications, Beverly Hills, 1986.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. 1992. "Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión". Buenos Aires, Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción.

Granovetter, M. 1973. "The Strength of Weak Ties". American Journal of Sociology, Vol. 78, No. 6., pp 1360-1380.

—. 1983. "The strength of weak ties: a network theory revisited". Vol. 1, pp. 201-233. State University of New York, Stony Brook.

INE. 1996. "Censo Nacional de Población y Viviendas". Instituto Nacional de Estadística, Uruguay.

King, G., Keohane, R. y Verba, S. 2000. *"El diseño de la investigación social"*, Alianza, Madrid.

Lamas,1995. "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género". En: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/112/11202105.pdf

Ley de Centros Poblados. 1946 . En: http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley10.737

López, M. 2006. "Una revisión a la participación escolar en América Latina". Documento N° 35 PREAL. En: http://www.preal.org/Publicacion.asp

Martorelli, H. 1979. "Espacio y poder. Notas sobre las relaciones entre sistema de poder y la organización del espacio en el medio rural". Fundación de Cultura Universitaria, Centro interdisciplinario de estudio sobre el desarrollo Uruguay.

—. 1982. *"La sociedad rural uruguaya"*. Fundación de Cultura Universitaria / Centro Interdisciplinario de Estudios del Desarrollo, Montevideo, Uruguay.

Merton, R. 2002. "Teoría y estructura sociales". Fondo de Cultura Económica, México.

MGAP. 2000. Censo General Agropecuario. Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, Uruguay.

Neirotti, N. y Poggi, M. 2004. "Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local". IIPE, UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

OEI. 1997. "Sistemas educativos Nacionales – Uruguay. Informe de Observatorio de la Educación Iberoamericana, por Organización de Estados Americanos". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En: http://www.campus-oei.org/quipu/uruguay/index.html

Perez C., E. 2001. "Hacia una nueva visión de lo rural". En: Giarraca, N. ¿Una nueva ruralidad en América Latina? CLACSO, Buenos Aires.

Piñeiro, D. 2001. "Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias". En: Giarraca, N. ¿Una nueva ruralidad en América Latina? CLACSO, Buenos Aires, 2001.

Rivoir, A.L. 1999. "Redes Sociales: ¿Instrumento metodológico o categoría sociológica?" Revista de Ciencias Sociales Nº 15, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Fundación de Cultura Universitaria.

—. 2001. "Relaciones entre las redes y la cultura local. El caso de la clasificación de los residuos en cuatro localidades del departamento de Colonia". Maestría en Desarrollo Regional y Local, Universidad Católica del Uruguay.

Solari, A. 1958. "Sociología Rural Nacional". Biblioteca de publicaciones oficiales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Montevideo.

Tashakkori, A., Teddlie, C. 1998. "Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches". Sage Publications, California.

Teubal, M. 2001. "Globalización y nueva ruralidad en América Latina". En: Giarraca, N. ¿Una nueva ruralidad en América Latina? CLACSO, Buenos Aires.

Veiga, D. 2003. "Fragmentación socioeconómica y desigualdades en Uruguay". En: Mazzei, El Uruguay desde la Sociología II, Facultad de Ciencias Sociales.

Vitelli, R. 2005. "Situación de la mujer rural: Uruguay". FAO, Santiago de Chile.

Yin, R. 1989. "Case study research. Design and methods". Sage Publications, California, United States.

Yin, R. 1993. "Applications of case study research". Sage Publications, California, United States.