UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Tesis Licenciatura en Sociología

Escuela, pobreza e integración en un barrio Montevideano: un abordaje haciendo uso de la teoría del capital social

Viviana Puentes

Tutora: Adriana Marrero

2005

INDICE GENERAL

Introducción.....3

Capítulo I

1.1. Problema de investigación.....4

1.2. Hipótesis.....5

1.3 Objetivos.....6

Capítulo II

2. Marco Teórico 7

2.1. Sistema Educativo y Pobreza Infantil.....9

2.2. Sistema Educativo e Integración Social.....10

2.3. Sistema Educativo y Capital Social.....11

2.3.1. Redes Sociales.....16

2.3.2. Lazos Fuertes y Lazos Débiles.....18

Capítulo III

3. Aspectos Metodológicos.....20

3.1. Unidades de análisis.....20

3.2. Técnicas utilizadas.....21

3.3. Análisis y Revisión de Hipótesis y Marco Teórico.....24

Capítulo IV

4. Análisis de la Información.....25

4.1. Sistema Educativo y Pobreza infantil.....25

4.2. Sistema Educativo e Integración Social.....26

4.3. Sistema Educativo y Capital Social.....28

4.3.1. Redes Sociales.....30

4.3.2. Lazos Fuertes y Lazos Débiles.....31

4.4. Análisis de la Observación.....37

Capítulo V

5. Conclusiones.....38

Bibliografía.....42

ANEXOS

Gráficos.....46

Cuadros.....48

Pautas de entrevista.....49

Pauta de la observación.....52

Resumen de entrevistas..... 53

INTRODUCCIÓN

Es en este siglo donde son conocidas las idas y venidas por el reconocimiento de los derechos del niño, el afianzamiento de la idea de infancia como etapa específica de la evolución humana, ya no como la ocasión de moralizar y disciplinar, sino como un momento clave para desarrollar capacidades, que condicionarán el futuro de los niños para siempre.

Las autoridades responsables de la elaboración y ejecución de políticas públicas, están admitiendo que la superación de la desigualdad en los primeros años de vida, debe formar parte del núcleo de los modelos que orientan el desarrollo en América Latina, lo que es una herramienta fundamental para quebrar los mecanismos de reproducción de la pobreza y de la segmentación social.

En nuestro país "... aunque los problemas y proyectos educativos siguen colonizando los discursos públicos, la confianza en sus potencialidades ha mermado. Los viejos consensos sobre los efectos democratizadores de la escuela pública se han visto erosionados. En educación, ya no hay proyectos colectivos que logren aglutinar las voluntades de los diferentes agentes, y los planteos y visiones sobre la cuestión educativa se han disgregado, cuando no, simplemente, polarizado... Los únicos acuerdos visibles parecen ser los que insisten en señalar el estado crítico del sistema educativo..." (Marrero; 2004: 119)

Nuestra intención es poner sobre la mesa algunos aspectos acerca del rol que efectivamente cumple la educación, en particular la educación pública, con respecto a los niños de bajos recursos, que están insertos en ella. Nos parece interesante ver cual es el papel de la educación en este mapa social tan complejo, donde los niños son las victimas más sobresalientes.

Bajo el entendido de que la educación es uno de los recursos más eficaces para quebrar los mecanismos de reproducción de la pobreza y cortar las rutas de marginalidad, observaremos cómo acoge el sistema educativo a los niños marginados, que herramientas les proporciona para allanar su tan difícil camino de integración social.

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En las últimas décadas se han detectado en nuestro país graves fisuras en el tejido social. En este proyecto en particular, trataremos de identificar que rol juega la educación desde la perspectiva del capital social, observando como se dan los procesos de integración - exclusión, en los niños provenientes de asentamientos irregulares dentro del ámbito escolar.

Creemos que la población de los infantes, es clave a la hora de pensar en reformas, y políticas sociales, no solo por considerar la población infantil como altamente vulnerable, sino por su gran receptividad para incorporar patrones de conducta que los ayuden a cambiar y mejorar su situación presente y futura. Lo que nos proponemos es explorar que impacto tiene la escuela pública, sobre las relaciones sociales que se dan con y para los niños de los asentamientos.

Analizaremos si la escuela aporta recursos o herramientas, poniendo nuestra mirada en los lazos vinculares especialmente y como se propician para estos niños las vías de integración o como se refuerzan los procesos de exclusión. Veremos si es el ámbito escolar, capaz de desarrollar estrategias para llegar y retener a todos los niños que asisten, vengan de donde vengan.

Entre otras podrían formularse las siguientes preguntas:

Cuál es el rol que tiene hoy la escuela ante nuevas realidades?
La escuela se ha transformado en abastecedora de necesidades básicas, dejando en un lugar secundario su papel educador?
Les esta enseñando a los niños a pensar o a repetir una currícula?
La escuela reflexiona sobre sí misma o no hay tiempo ni espacio para una práctica reflexiva?
Es la escuela un ámbito de convivencia igualitaria pluriclasista o de reproducción de la desigualdad?
Qué tanto aporta la escuela a lograr la integración social de los niños en las condiciones de pobreza?

Estas y otras interrogantes se nos plantean al ir recorriendo la realidad de estos niños en el ámbito escolar. Desde la perspectiva de los actores y de lo que surge de la observación, intentaremos dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿ Qué papel cumple la educación escolar pública en la creación de capital social, cuando sus alumnos provienen de asentamientos irregulares?

HIPÓTESIS

Las hipótesis no son constructos fijos, inmóviles, que se estructuran de una vez y para siempre en una investigación, sino que podrán irse modificando a lo largo del proyecto, si surgieran nuevos elementos que así lo indicaran. Las posibles respuestas a la pregunta inicial, las cuales probaremos o refutaremos en este trabajo, son las que presentamos a continuación.

- ✓ La escuela* pública no aporta a la creación de capital social en los niños provenientes de asentamientos irregulares.
- ✓ La educación escolar pública no tiene un papel efectivo en los procesos de integración del que participan los niños provenientes de los asentamientos.
- ✓ La escuela contribuye a reforzar los círculos de pobreza y los procesos de exclusión.
- ✓ En la escuela, los procesos de integración del que participan los niños provenientes de los asentamientos, no están favorecidos por la currícula escolar.

* Escuela entendida en sentido amplio.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Conocer cómo funcionan las instituciones seleccionadas, que estrategias han implementado para contemplar la diversidad de situaciones que enfrentan, en particular con la población proveniente de asentamientos.

Intentaremos observar cuales y como son las relaciones en las que los niños provenientes de asentamientos irregulares participan. Describir que tipo de lazos predominan, ya sea con sus pares o con sus docentes en que instancias, con que frecuencia y con quienes.

Producir información sobre el rendimiento de la Teoría del Capital Social, para la explicación del papel de la educación pública en contextos pobres.

Objetivos específicos:

I) Conocer las diferentes representaciones de los actores sobre el problema.

II) Observar y describir cómo se vinculan los niños, en las instituciones seleccionadas.

III) Caracterizar los lazos (fuertes o débiles) que vinculan a los niños, con sus pares y con las distintas autoridades en las escuelas observadas.

IV) Conocer que estrategias se han pensado o puesto en práctica ante esta realidad.

V) Conocer que acciones educativas se han implementado o planificado y de parte de quien, para resolver los problemas más inminentes.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

El fenómeno de la escolarización universal igualadora, discurre junto con la idea de que la cultura es un bien valioso y digno de ser poseído por todos. La noción de que todo ser humano es portador del derecho a la educación y a la realización de esta a través de la escolarización universal, motivo por el cual se la dota de contenido, es una de las creaciones culturales y una de las realizaciones más relevantes del siglo XX.

Uno de los significados más antiguos de la educación ha sido el de "nutrir" y conducir a la prole, (del término latino educo) o extraer de la persona sus posibilidades (educ Ere). Se refiere a una educación que tiene que servir para incrementar la libertad de los individuos, para que estos puedan crear y así desarrollar ideas. Una educación que estimule el desenvolvimiento del sujeto, favoreciendo su expresión, respetando su individualidad, su derecho a ser contemplado en un clima pedagógico libre de autoritarismos, apoyándose en los avances del derecho, de la sicología y de los estudios de socialización.

En nuestra realidad uruguaya: ¿que sucede con la educación pública en tiempos de crisis?

Desde hace más de 40 años la enseñanza primaria es de carácter universal y está apoyada sobre un principio de obligatoriedad de la enseñanza primaria y media. A partir de 1996, se han implementado múltiples cambios a nivel educativo, asistimos a importantes reformas en el área escolar. Se expandió fuertemente la cobertura en Educación Inicial para las edades de 4 y 5 años, se crearon escuelas de tiempo completo que atendieron principalmente a los sectores más pobres, se introdujo la enseñanza por áreas en el ciclo básico de secundaria, se crearon bachilleratos tecnológicos y se diseñaron e instalaron nuevos centros de formación de profesores en el interior del país.

"...La reforma se proponía mejorar los resultados del sistema educativo, incrementando la calidad y la equidad, fortaleciendo la formación docente y racionalizando la gestión... En sus intenciones, la reforma educativa fue muy ambiciosa: constituyó el buque insignia de toda la política de gobierno, y pretendió sentar las bases de un nuevo pacto fundacional entre la sociedad y el estado, donde la educación se constituía en el medio privilegiado para el combate a la pobreza, el logro de la equidad y la integración, y el desarrollo. En esa ambición, radicó parte de su debilidad. Sin otras políticas en las cuales apoyarse, la educación mostró pronto su insuficiencia para encarar problemas cuyo origen, vale la pena recordarlo nuevamente, no es educativo..." (Marrero; 2004: 124)

En esta compleja realidad educacional conviven indicadores que nos muestran una realidad educativa muchas veces contradictoria. Los logros de la reforma no han superado la otra cara de la realidad educativa en la cual vemos, por ejemplo, una tasa de rezago (asociada a la repetición), que se incrementa a medida que el quintil socioeconómico es más bajo, altos niveles de deserción en ese mismo quintil, tres veces más alta entre los que tienen NBI que entre los que no las tienen. (Ver Anexo pág. 46)

Dos caras de la misma moneda que conviven de manera cotidiana, sin que se vean luces en los agujeros negros de la educación pública.

I. SISTEMA EDUCATIVO Y POBREZA INFANTIL

Los asentamientos han pasado a la notoriedad pública no porque sean una novedad sino por su ritmo de crecimiento y multiplicación (10% acumulativo anual) en los últimos años, siguiendo una tendencia latinoamericana. La mayoría de las familias que los habitan son jóvenes, el 48% de la población es menor de 17 años, si comparamos porcentualmente esta franja etaria constituye el 26% de la población capitalina (INTEC: 1995)

Si bien no sería equivocado considerar que cada asentamiento es un fenómeno social particular, tampoco lo es decir que responden a macro procesos sociales similares, compartiendo así muchas de sus características estructurales y de sus necesidades. Podemos afirmar en general que las familias que cohabitan en estas agrupaciones dejan parcial o totalmente de interactuar con el entorno externo, de formar parte de instituciones, etc., esto implica en especial para niños y jóvenes, no estar expuestos a modelos de rol de personas que tienen otros activos y que podrían transformarse en parte de una estructura de oportunidades, que les es tan necesaria para romper el círculo de pobreza del que forman parte. (Kaztman; 1996: 48)

En este contexto hemos asistido a la denominada infantilización de la pobreza y a la exclusión de esa población, podemos señalar en primer lugar que, si visualizamos diversos estudios sobre la distribución de la pobreza, es fácilmente observable que los más jóvenes son los más pobres, de las familias nucleares con hijos entre 0 y 4 años, el 31 % son pobres. Una de las características principales de los asentamientos es la fuerte presencia de niños, en Montevideo uno de cada 4 niños nace en tugurios con condiciones básicas insatisfechas.

"En el 58% de los asentamientos la mayoría de los niños asiste regularmente a la escuela (...) en el 35% todos los niños asisten regularmente a la escuela observándose mayor incidencia a mayor tamaño del asentamiento, el 7% restante se reparte entre los que la mayoría no asiste y los que ninguno asiste" (INTEC – UNICEF; 1996: 18)

Estas cifras han sido utilizadas para hipotetizar acerca del grado de integración de los asentamientos. Los que tienen a todos los niños insertos en el sistema escolar serán los "socialmente más integrados", los que asisten la mayoría están en "vías de integración" y los últimos en los que la mayoría no asiste o ninguno asiste serán los denominados "marginales".

Si esto fuera así la escuela tiene un gran protagonismo en los procesos de integración o en los procesos perpetuadores de desigualdad social.

Según datos de la Encuesta Continua de Hogares del año 94, la tasa neta de escolarización es del 95% en el país urbano, esta tasa no varía demasiado por nivel socioeconómico, pero existen disparidades en torno a otros indicadores. (Ver Anexo Cuadro N° 1, pág. 48)

Un claro ejemplo es la tasa de rezago, la cual se incrementa en la medida que baja el quintil socioeconómico es más bajo, variando de un 16,9% en el quintil más bajo a 3,3% en el quintil más alto. La tasa de rezago es el triple entre quienes tienen necesidades básicas insatisfechas que los que las tienen satisfechas. (Ver Anexo Gráficos N° 1 y 2, pág. 46)

En nuestro país se ven niveles altos de repetición, comparados con la región. La repetición se encuentra altamente estratificada por contexto sociocultural, concentrándose en los niños que viven en los contextos más desfavorables. Casi un 15% de los estudiantes de 13 años todavía asisten a primaria.

Asistimos en la actualidad un cambio en las funciones del sistema escolar público por diversas razones entre otras de índole económico y social, transformándose este muchas veces en abastecedor de las necesidades básicas, como rol casi fundamental o por lo menos prioritario, en especial en las instituciones que trabajan con niños de bajos recursos.

II. SISTEMA EDUCATIVO E INTEGRACIÓN SOCIAL

Integración – exclusión son dos dimensiones que refieren a la realidad, a diferencia de la pobreza que tiene que ver con la desigualdad de la apropiación de la riqueza, la exclusión se define en función de la debilidad de los lazos de integración social. Para OIT integración – exclusión son dos conceptos contrapuestos, que se definen justamente por oposición.

La exclusión social se presenta bajo formas nuevas y diversas, las cuales son el producto de fisuras en el tejido social. Es un fenómeno que articula en sí mismo diferentes áreas, como ser la económica, cultural, etc., pero es clave para su más acertiva visualización poner énfasis en el aspecto relacional, en nuestro caso particular las relaciones que se dan dentro del área educativa. La exclusión afecta el acceso a oportunidades de personas o grupos que idealmente deberían contar con ellas. (Kaztman; 1999: 21)

Como contracara la integración social es vista como un proceso a través del cual los individuos se van insertando en la sociedad, viéndose desde el afuera y también auto percibiéndose como parte integral de la misma, la sociedad es parte de él y él es parte de la sociedad.

Para que podamos afirmar que en una sociedad o en un sector determinado de ella se están dando procesos integrativos, es necesario que se den canales para acceder a oportunidades (supuestamente iguales para todos) lo cual posibilitaría la tan mentada movilidad social. Cuando ésta no se logra lo que obtenemos, en los sectores más pobres, es marginalidad, en la cual la persona esta de alguna manera imposibilitada para desenvolverse en sociedad.

La noción de integración social alude entonces, a la existencia o fortalecimiento de vínculos que unen al individuo con la sociedad, estos vínculos operan en tres niveles, el primer nivel es funcional refiere a la relación de los individuos con el sistema económico, el segundo nivel es el social que refiere a los lazos del individuo con la comunidad y los grupos sociales y el tercero es el nivel cultural en el cual el individuo se inserta al sistema educacional y se produce la socialización de normas y valores (Buxedas: 2000)
Por las características de la investigación nos remitimos al último nivel a lo largo del proyecto, sin desconocer la presencia de los otros niveles y dejándolos en suspenso para futuras investigaciones.

III. SISTEMA EDUCATIVO y CAPITAL SOCIAL

La teoría del capital social es utilizada en diferentes contextos teóricos, aludiendo a diferentes contenidos, en particular para describir la realidad social, educativa y económica, "... ha iluminado de una manera diferente los fenómenos de pobreza y marginación y su relación con el desarrollo, abriendo puertas para el diseño de políticas. Sobre todo los ha resignificado cambiando de modos más o menos evidentes la valoración de los distintos tipos de reglas y normas sociales que rigen los procesos de integración y exclusión..." (Marrero: 2003)

Para acercarnos al concepto remitiremos en primer lugar a Bourdieu: "...El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o "incorporada". Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan, también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado... el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo, un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social. El capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurran como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa..." (Bourdieu; 2000:131)

Para entender el mundo social hay que analizar el capital en todas sus manifestaciones, puede presentarse de tres maneras fundamentales: el capital económico, que es directa e inmediatamente convertido en dinero y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de títulos de propiedad. El capital cultural resulta apropiado para la institucionalización sobre todo de títulos académicos. El capital social es un capital de obligaciones, y de relaciones sociales. En cualquiera de estas tres formas de capital existe una tendencia a la supervivencia, lo cual puede producir beneficios, además de reproducirse a sí mismo, o incluso crecer. La estructura de distribución de los diferentes tipos de capital, dada en un momento determinado corresponde a la estructura inmanente del mundo social, o sea a la totalidad de fuerzas que le son inherentes y a través de las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y deciden las oportunidades de éxito de sus prácticas (Bourdieu; 2000:135)

Por un lado se puede decir que el capital económico es la base de todos los demás tipos de capital pero a su vez no son reducibles a él totalmente. Existe una eficacia específica de los diversos capitales. La transformación de capital económico en social presupone un trabajo específico. Es un desembolso de tiempo, preocupación y esfuerzo, a través del cual el intercambio pierde su significado puramente monetario. Los diferentes tipos de capital pueden obtenerse con ayuda del capital económico, pero solo al precio de un mayor o menor esfuerzo de transformación necesario para producir la forma de poder efectiva en el campo correspondiente. La posibilidad de servirse de ese capital exige un coste previo al tiempo de su utilización, una inversión de sociabilidad planteada a largo plazo.

La forma concreta en que se manifiesta el capital, dependerá de cuál sea el campo de aplicación correspondiente, así como la mayor o menor "cantidad" de los costos de transformación, que constituyen una condición previa para su aparición efectiva.

Los distintos tipos de capital se diferencian según su reproductividad, o sea según la facilidad con la cual pueden transmitirse. El sistema de enseñanza es un instrumento de

reproducción especialmente capaz de camuflar su propia función, ya que se convierte en legitimadora de acceso a posiciones que son muy valoradas (Bourdieu; 2000: 164)

El capital social no es nunca totalmente independiente del capital económico y cultural de un individuo determinado, ni de la totalidad de individuos relacionados con este, pero no es menos cierto que no puede reducirse a ninguno de los dos. Esto se debe a que el reconocimiento institucionalizado en las relaciones de intercambio, presupone el reconocimiento de un mínimo de homogeneidad objetiva entre quienes mantienen dichas relaciones, así como al hecho de que el capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible.

El capital social "... es un capital de obligaciones y relaciones sociales..." (Bourdieu; 2000: 135) Está formada por todos los recursos potenciales o actuales asociados a la posición de una red duradera de relaciones, más o menos institucionalizadas, de conocimiento y reconocimiento mutuos. Nos referimos a todos los recursos, las herramientas, emanadas de la pertenencia a un grupo.

El capital social que tienen los miembros individuales les sirve a todos, como respaldo. Es un tipo de activo altamente intangible que reside en los vínculos entre las personas y no en las personas. (Bourdieu; 2000: 138)

En la práctica las relaciones de capital social solo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas, y contribuyendo así a su mantenimiento.

Para Bourdieu "... El volumen de capital social que tenga un individuo, dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones, que pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital que tengan aquellos con los que se relaciona..." (Bourdieu, 2000: 150)

La existencia de una red de relaciones, no es un fenómeno que establezca de una vez y para siempre, es un producto de un esfuerzo continuado de repetición e institucionalización. Es el fruto de estrategias individuales o colectivas de inversión, consciente o inconscientemente dirigidas a establecer y mantener relaciones sociales que prometan más tarde o más temprano un provecho.

Al igual que todo capital se consume y debe renovarse. Cada individuo tiene la capacidad limitada de influir sobre la acumulación de capital o sobre la forma y el grado en que se gasta y desgasta, ya que este no depende exclusivamente de decisiones individuales sino de lo que otros hacen.

Se conocen mecanismos muy precisos que deterioran el monto de capital social, uno de ellos es la pérdida de relevancia de los beneficios, que pueden pasar a ser aportados por otra fuente de recursos, esta situación resiente la acumulación de capital debido a que debilita los vínculos.

La reproducción de capital social exige un esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma renovándose el reconocimiento mutuo. (Bourdieu; 2000: 153)

Si bien el concepto de capital social, proviene de muy diversas vertientes, podemos establecer que contiene por lo menos tres supuestos comunes, a saber: primero los sistemas de relaciones sociales modelan la capacidad de desempeño de los individuos en la estructura social, segundo el concepto de capital social se refiere a un tipo particular de

relaciones que operan a través de interacciones y redes sociales informales asentadas en mecanismos ajenos al mercado y por último que tales redes tienen como consecuencia facilitar el desempeño de los individuos, como de los hogares y de los grupos sociales proveyéndolos de recursos cuya ausencia haría más dificultoso su desempeño. (Coleman; 1994 y Bourdieu; 2000)

"...El capital es una fuerza inscrita en la objetividad que determina que no todo sea igualmente posible o imposible...", y que hace que, como vimos, "los juegos de intercambio de la vida social... no discurran como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa" (Bourdieu; 2000:132) Sería entonces probable que un individuo o grupo independientemente de su origen, pudiera modelarse conductualmente, a través de relaciones estables y de redes sociales formales o informales. A través de la incorporación de hábitos, de la internalización de valores y de la construcción del sentido de pertenencia a un grupo y luego a una comunidad. Los niños podrían entender y entenderse en su entorno, prepararse para la realidad en la que están inmersos, pero que no necesariamente, los determina (si les damos las herramientas adecuadas y si les enseñamos a usarlas)

Las relaciones entre individuos son pasibles de transformarse en capital social, son un capital social en potencia. En la práctica las relaciones de capital social solo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio.

Pueden ser institucionalizadas y garantizadas socialmente o mediante la adopción de algún nombre común, que indique la pertenencia a un grupo, o a través de actos de institucionalización que caracterizan a quienes los soportan, al mismo tiempo que informan sobre la existencia de una conexión de capital social. Este capital asume así una existencia casi real, que se ve mantenida y reforzada en las acciones de intercambio.

En estas relaciones de intercambio los aspectos materiales y simbólicos están inseparablemente unidos, tanto que solo puede reconocerse su existencia mientras esa unión sea reconocible. Por eso nunca pueden reducirse a relaciones de proximidad física, económica o social.

Los beneficios que derivan de la pertenencia a un grupo, constituyen el fundamento de la solidaridad que los hace posibles. Esto no significa que estos beneficios sean buscados de manera consciente. Las relaciones casuales como ser la vecindad, pueden ser transformadas en especialmente elegidas y necesarias, y acarrean por lo tanto, obligaciones duraderas.

Esto debe reconducirse al hecho de que determinadas instituciones sociales, al investir a uno como su miembro generan "... una realidad simbólica que lleva ínsita la magia de lo consagrado..." Esta atmósfera de sacralidad se reproduce mediante el intercambio constante, del cual el conocimiento y reconocimiento mutuos son al mismo tiempo presupuesto y resultado. (Bourdieu; 2000: 152)

El intercambio convierte las cosas intercambiadas en señal de reconocimiento. El grupo se reproduce precisamente en ese mutuo reconocerse y al reconocimiento de la pertenencia que ese reconocerse implica. Simultáneamente se reafirman sus límites, más allá de los cuales no pueden tener lugar esas relaciones de intercambio constitutivas para el grupo.

Cada miembro se convierte en guardián de los límites del grupo. Cuidando los ingresos para que no altere la constitución del grupo ya establecido, al introducir nuevos miembros

la definición de todo el grupo con sus límites y su identidad se pone en juego y queda expuesto a redefiniciones o alteraciones. (Bourdieu; 2000: 153)

El grupo puede servirse de todas las instituciones que provean ocasiones, lugares o prácticas, las cuales de forma más o menos fortuita, concitan a individuos lo más homogéneos que sea posible desde los puntos de vista relevantes para la existencia y supervivencia del grupo.

"...El trabajo de relacionarse es parte integral del capital social, como los es también la disposición adquirida para apropiarse y mantener esa competencia específica..." (Bourdieu, 2000:153)

La posición que ocupa un individuo en la estructura social respondería a la distribución de los distintos capitales con los que cuenta, o sea que un individuo no solo puede ser clasificado en función del "quantum" de su capital (lo que hace a la suma de todos los capitales) sino además de la estructura de sus capitales, es decir a la distribución de capitales que le es propia.

- El capital social permitirá ubicar a los individuos en el espacio social. Esta noción es importante porque se ven dos niveles, uno de orden individual y un segundo nivel de carácter social o macro, y a su vez corresponden a diferentes valorizaciones que toman las distintas dimensiones. No solo juega el monto del capital de un individuo en una dimensión sino que la valorización de esa dimensión en la estructura de capitales.

El tema se complejiza ya que la valorización de esos capitales tampoco es estática, es diferencial, no solo en función a nivel histórico, sino situacional y en función de las diversas posiciones de la estructura social. Las nociones de habitus y de campo cumplen un rol articulador entre los capitales de un individuo, sus prácticas y sus gustos que permiten establecer a su vez distinciones entre grupos.

Coleman (1998) sitúa el concepto de capital social, en el marco de una discusión más general, sobre la acción social, "... como un intento de superación y combinación de las perspectivas sobre socializadora y sub socializadora, defendidas respectivamente por el grueso de la literatura sociológica y económica..." (Marrero; 2003) El capital social es productivo, haciendo posible el logro de ciertos fines que sin su presencia no sería posible.

Permite incluir e integrar dos perspectivas teóricas: por un lado la que pone el acento en que las decisiones y acciones individuales, están determinadas por los procesos de socialización y de internalización de normas y expectativas vigentes en la sociedad y por el otro se encuentra la que visualiza al actor social, como adoptando decisiones con mayor independencia, en función de sus intereses personales. (Coleman; 2000:22)

- Identifica tres formas de capital social: obligaciones y expectativas, el acceso a canales de información y las normas sociales.

Señala una exhaustiva lista de formas que puede asumir el capital social: obligaciones recíprocas (basadas en la confianza), potencial de información, normas y sanciones efectivas (estructura normativa), relaciones de autoridad, obligaciones sociales apropiables para otros fines.

El tipo de vínculos entre los actores y las formas de organización social, afectan los intercambios económicos y las posibilidades de los individuos de acceder a recursos y de alcanzar sus metas.

Las normas de la colectividad en cuanto están internalizadas o se transforman en soportes externos, permiten articular el interés particular, con el colectivo y así se transforman en capital social.

Los beneficios que generan las muchas formas de capital social, solo son percibidos en una pequeña parte por aquellos que los generan, debido a su naturaleza de "bienes públicos". Esto explicaría para Coleman por un lado las diferentes características que asume el capital social. Su carácter intangible lleva a que este incremente o disminuya sin que los involucrados vean claramente estos efectos.

Realizó una investigación que evidencia una fuerte relación entre la existencia de capital social, y el desempeño educativo de los niños y jóvenes, lo que lleva a plantear su preocupación por el debilitamiento de estos vínculos y como consecuencia el deterioro del capital social y humano, para las siguientes generaciones.

Aunque se sitúan en lugares teóricamente distintos, tanto en Bourdieu como en Coleman se encuentra la preocupación por el vínculo micro-macro, la idea de capital para ambos autores en cierta forma, funciona como bisagra entre ambos niveles, articulando una rentabilidad individual de su poseedor, en función de una tasa que está determinada socialmente.

Una de las dimensiones del capital social es el capital relacional, este nivel está presente en las definiciones tanto de Coleman como de Bourdieu, aunque para el segundo es un aspecto más definitorio que para el primero quien afirma que solo es una de las tantas dimensiones.

Puede ser definido como el conjunto de relaciones interpersonales de que dispone un individuo, y que pueden ser movilizadas para la obtención de un cierto recurso.

Otra diferencia entre Coleman y Bourdieu: mientras que para éste último, el capital social se inserta en una visión crítica de la apropiación de trabajo acumulado y de su aprovechamiento en beneficio propio, en Coleman adquiere ribetes éticos positivamente connotados, ya que implica, sobre todo, integración social, es decir lo concibe como exento de problemas y siendo sus beneficios siempre legítimos. (Marrero; 2003)

Para finalizar entendemos que "... la teoría del capital social nos describe un aspecto ya conocido de la sociedad, la sociedad tal como ella funciona, lejos (y de vuelta) de las ilusiones universalistas del iluminismo moderno. Pero en vez de mostrarse como un modo de resignación de las promesas modernas, acorta el camino hacia la realización de la sociedad ideal por la vía de celebrar la realidad tal cual es, reivindicando su carácter moral y legitimando, con ello, un orden social particularista y desigual..." (Marrero; 2003)

i. Redes sociales

Otra aproximación a la problemática, puede tener lugar a través de la visualización de la escuela como parte de un sistema de redes y a la vez como una red en sí misma.

El concepto de redes se ajusta bien a la hora de analizar distintos fenómenos, es un concepto más amplio que el de redes sociales, se dan dentro de él distintos usos como ser, redes organizacionales, empresariales, etc.

Una red podemos visualizarla como: "...La imagen de un conjunto de puntos algunos de los cuales están unidos por líneas. Los puntos de la imagen son personas, a veces grupos y las líneas indican que los individuos interactúan mutuamente. Podemos pensar que el conjunto de la vida social genera una red de este tipo..." (Rivoir; 1999: 51, citado de Whitten y Wolfe)

En la Sociología el estudio de las redes está formado por distintas corrientes con tendencias metodológicas e incluso epistemológicas diferentes. El término "red" nos remite por lado a una línea conceptual y por otro tiene un sentido técnico.

La sociedad observada desde una perspectiva de red tendría como una de sus funciones esenciales, la de potenciar y sostener instituciones que sean de utilidad para desarrollar las capacidades y responder a las distintas necesidades, por ejemplo, las de los niños carenciados.

A los efectos de nuestra investigación, nos apropiaremos del concepto de "redes sociales" como generador de capital social, siendo un facilitador de los procesos de integración social.

El análisis de red no es tomado como un fin, sino como una herramienta que nos permite a través de ella, visualizar los fenómenos detectados. Redes sociales son los lazos que integran a la comunidad, haciendo hincapié en lo relacional. Al decir de Wellman, los patrones de lazos (relaciones) son canales de asignación de recursos al sistema social, sostiene que el comportamiento social se estudia mejor visualizando como las redes asignan o no recursos a los miembros de una comunidad (Rivoir; 1999: 52)

El mundo está formado por redes y no por grupos, las normas sociales no responden a las características de los individuos, sino a como estos se posicionan en las mismas. Se nos presentan como un instrumento para comprender el mundo actual en su total complejidad, se considera así al individuo inserto en una serie de relaciones sociales específicas, delimitadas por su ubicación en la estructura social (red de redes), las cuales proveerán orientaciones, normas y otros recursos para la acción.

Observaremos como se "tejen" estas redes dentro de esta red privilegiada que es el ámbito escolar. Si bien existe una extensa gama de posiciones acerca de las redes, nos asiremos del análisis estructural como forma de mirar a la escuela en la cual se procesa la integración del niño a la sociedad, a través del barrio.

En este enfoque se procura detectar por medio del análisis empírico, en nuestro caso basado en el relato de algunos de sus protagonistas y en la observación, las relaciones que se dan en la realidad escolar, no interesa el estudiar los atributos de los individuos, ni la distribución estadística. La unidad de análisis son las relaciones entre los actores, se estudian los sistemas de relaciones y las consecuencias de los mismos.

La población infantil, es clave cuando de pensar en reformas, y políticas sociales se trata, no solo por considerarla una población altamente vulnerable, sino por su alta receptividad para incorporar patrones de conducta que los ayuden a mejorar su situación presente y futura. Lo que nos proponemos es explorar que impacto tiene la escuela pública, sobre las relaciones sociales que se dan con y para los niños del asentamiento.

En esta perspectiva, Graciela Frigerio, define a la escuela como ese espacio donde " el niño que en moratoria social transita por una institución proveedora de los saberes, que lo harán alcanzar la autonomía que exige la conformación de un sujeto socialmente integrado. Y en consecuencia diremos que la escuela es un modo institucionalizado de educar y que permite formar a una persona, diluyendo sus rasgos de orígenes y pertenencias sociales y culturales" (Frigerio: 2001)

La contribución de la experiencia escolar al enriquecimiento del capital social será mayor cuanto mayor sea la semejanza de entre comunidad escolar específica y la comunidad nacional. Si los pobres van a escuela de pobres y reciben enseñanza para pobres, poco se podrá lograr para mejorar las oportunidades y promover la integración social y estaremos frente a una reproducción de capital social negativa y por lo tanto no podrá romperse el círculo de pobreza. Pero tal vez la escuela pueda ser esa segunda casa donde los niños vayan con ganas y se sientan acogidos y protegidos, donde "educar sea un deber de hospitalidad".

Al decir de la autora la educación "... es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una coproductora de subjetividad. El tratamiento institucional es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta. Tramita ambas cuestiones de modos diversos, a partir de abordar conocimientos disciplinares, distribuir el capital cultural, socializar distintos saberes, diseñar formas organizacionales, integrar actores diversos, recordar mitos, instituir ritos, ofrecer inscripciones y filiaciones simbólicas, tejer vínculos, institucionalizar la relación con la ley estructurante de lo social..." (Frigerio; 2001: 110)

El ámbito educativo entonces, es fundamental a la hora de analizar los procesos de integración en los que participan los niños, no-solo en la relación con sus pares, sino con los docentes y autoridades, en definitiva con la sociedad y el mundo. Es un ámbito privilegiado para la estimular la integración social y para inhibir los procesos de exclusión social, donde los niños a través de relaciones cotidianas, desarrollen códigos comunes y vínculos de amistad, en condiciones igualitarias.

La educación es un "espacio" complejo, donde se genera la necesidad de reconocer que las experiencias escolares se encuentran actuadas y que de algún modo expresan un diálogo entre discursos y prácticas, que cada actor dirime en la cotidianeidad, en la multiplicidad de gestos de lo cotidiano escolar, habría que preguntarse como se lleva a cabo de este diálogo, que está "condimentado" con biografías escolares, historias de vida, formación docente y biografías profesionales de cada actor del sistema.

Muchas veces, la escuela, es la primera oportunidad que tienen los niños de abrir o ampliar el círculo de relaciones en las que están insertos, "... crea o debería crear, pertenencia y permanencia del estudiantado, volviéndose importante, ofreciendo un sentido en sí misma..." (Frigerio; 2001:110)

La educación antes que nada fue y es una práctica que se organiza de acuerdo a las necesidades e intereses a los que sirve y en función de los marcos de valores y creencias,

implícitos más que explícitos, que dominan en el momento en que se extiende como práctica. Por lo tanto sería conveniente que fueran sus prácticas democráticamente dilucidadas, organizadas y programadas, en el marco de una sociedad reflexiva. Entendemos que uno de los retos fundamentales de la modernidad en educación es la aspiración al logro de igualdad, y el equilibrio entre atender a sujetos contextualizados y a la cultura objetivada. La educación es capaz de llevar a cabo determinadas prácticas pedagógicas, que colaboren de forma ordenada y eficaz para la obtención de determinados fines, en particular cuando de igualdad se trata.

"...Si educar es constituir al cachorro humano en hombres y mujeres, podría decirse que educar es el nombre del imperativo de inscripción social y de transmisión que se vuelve imperativo de reparto y redistribución... pero hay que consignar que reparto no es cualquier distribución, ni distribución de cualquier cosa..." (Frigerio; 2001: 118)

ii. Lazos Fuertes y Lazos Débiles

Como vimos la naturaleza del capital social, (no así en otras formas de capital), radica en la formación de relaciones estables y continuas que están organizadas en torno a vínculos a su vez enmarcados por obligaciones recíprocas, normas y sanciones y principios de autoridad. Al decir de Coleman, los individuos construyen y se involucran en diferentes tipos de redes para poder ampliar sus recursos movilizantes y poder desempeñarse mejor.

Algunos estudios realizados, sobre las redes sociales y su incidencia en la superación de la pobreza en varias comunidades chilenas, muestran como las estrategias de sobre vivencia de las familias pobres, se vinculan más a "...la gestión y manejo de relaciones sociales para ganar acceso a recursos, antes que a la organización estratégica de bienes y servicios..." (Espinoza; 1995: 35)

Para este autor, son justamente las redes sociales, entre ellas el sistema educativo, un mecanismo de acceso a casi cualquier recurso, sugiere que la multiplicidad de lazos puede usarse como un indicador de la integración comunitaria. Dentro de la red social, divide la forma de relacionamiento en dos tipos, a saber, "lazos fuertes" y "lazos débiles". Subyace a la idea de capital social la idea de que este será mayor cuanto más respondan las interacciones a vínculos fuertes.

Filgueira (1995) nos menciona las dos formas de capital social más comúnmente presentadas en la literatura son: la relativa a la constitución de normas, obligaciones y expectativas de reciprocidad y la segunda el tipo de recursos básicos que circulan en las redes (información y contactos) Entonces Coleman (1990) nos va a asegurar que son ambas los sostenes del capital social y que a su vez el "cemento" en el primer caso son los lazos fuertes de las interacciones y en el segundo son los lazos débiles[1].

El capital social es un tipo de activo altamente intangible, que reside en los vínculos entre las personas y no en las personas mismas, para poder visualizarlo recurriremos a las interacciones materializadas en redes.

Dos de los contenidos más importantes que fluyen en las estructuras del capital social son la información y los contactos. Las estructuras de vínculos que generan capital social

[1] Coleman J. – Foundations on Social Theory, cap. 12.

operan como mecanismos reales o potenciales de circulación de la información que sirven para orientar a los individuos en la toma de decisiones y para la acción en general.

- Las comunidades pobres se caracterizan por *lazos fuertes*, que son necesarios para alcanzar confianza en intercambios informales, tendiendo a producir pequeños grupos con alta cohesión interna o sean muy unidos internamente pero aislados entre sí. Es una de las principales formas del capital social.

Este tipo de lazos es muy eficiente para la supervivencia dentro de los grupos, pero cuando nos referimos a sectores carenciados, no lo favorecen a integración intergrupal, en particular si nos referimos a agrupaciones de diferente origen social. Reforzando primordialmente las relaciones al interior de los grupos, remitiendo en general, a los lazos de solidaridad y confianza. Son claves para sostener el capital social, ya que aportan la estabilidad y continuidad en las relaciones, que se organizan en torno a vínculos determinados por obligaciones recíprocas, por normas y por principios de autoridad.

"...Es posible afirmar que una de las principales formas del capital social está basada en la existencia de vínculos fuertes..." (Filgueira; 1995: 37)

El capital social supone la creación de una especie de contrato social informal, basado en la confianza mutua, en un proceso de construcción de normas morales y regulaciones que comprenden sanciones positivas y negativas.

En lo que respecta a los *lazos débiles*, son los que aseguran la integración social a una escala mayor, permiten establecer un sistema de comunicación, forman un puente entre los grupos que de otro modo estarían aislados, profundizando la integración de los individuos en un orden social más amplio, ya que amplían el número y la variedad de los contactos, permiten una mayor circulación de información, son más tolerables a la diversidad y al cambio, posibilitando el acceso a círculos sociales diferentes.

En los asentamientos puede observarse la existencia de lazos débiles como ser los relacionados con el trabajo, parientes que viven en otros barrios, instituciones estatales o no que generen relaciones, etc., en los niños la inserción al sistema escolar es una forma de existencia de estos vínculos.

"...como los recursos disponibles a través de los contactos son variables y el portafolio de opciones se amplía con la educación, la calidad de estos vínculos así como su diversidad llevan a estratificar las opciones que de disponen los individuos..." (Filgueira; 1995: 39)

CAPITULO III

LA METODOLOGIA

Decidimos realizar un estudio de caso, ya que se adecua a cuestiones de "como" y "por que" y es muy acertado si se quiere profundizar en fenómenos donde la forma de organización y los contextos tienen gran importancia. Este tipo de estudio es aconsejable a la hora de examinar fenómenos contemporáneos cuyos comportamientos no pueden ser manipulados (Yin; 1989: 14)

Los estudios de caso dependen de diferentes técnicas como ser la historia, la observación directa, sea o no participante y la entrevista sistemática. Según algunos autores son los más flexibles de todos los diseños de investigación, proporcionando explicaciones descriptivas de uno o más casos.

Los objetivos de esta investigación delimitan un estudio con pretensiones descriptivas y explicativas a la vez, tomamos de Yin (1989) la idea de que la posibilidad y muchas veces la necesidad de superponer diseños, es vital en una buena investigación, no considera los diseños como excluyentes, sino como una intersección de ellos, lo que denomina traslapación (overlap)

Nuestras pretensiones son descriptivas, en la medida en que nos proponemos enunciar lo más detalladamente posible, los diferentes componentes que inciden en la formación de capital social, si la escuela es un ámbito propicio para la formación de Capital Social, si se dan formas de integración, como se desarrollan, etc.

Será explicativa en la medida en que pretendemos "medir", calificar o determinar la existencia o no de la relación entre las distintas dimensiones intervinientes, en la medida en que veamos como se relacionan los niños del asentamiento y si es posible determinar la existencia o no de procesos de integración.

Hemos seleccionado con ayuda de la IMM y del CCZ N° 8, el asentamiento Asociación Civil Esperanza, el cual es forma parte del P.I.A.I. (Programa de Integración de Asentamientos Irregulares), lo cual es muy importante porque hay información más sistematizada sobre el mismo. Es uno de los asentamientos más antiguos de la ciudad, tiene cerca de 40 años, es uno de los más numerosos contando con 340 familias aproximadamente, más de 420 niños, de los cuales cerca del 80 % asiste a la escuela, es una agrupación que está en vías de regularización, inserto en la zona de Carrasco Norte, está rodeado por una zona residencial y tiene en su haber ya transitados caminos de integración barrial, a saber un representante en el consejo vecinal, actividades con escuelas privadas de la zona, etc.

I. Unidades de análisis

Las unidades de análisis fueron las instituciones escolares públicas a las que asisten los niños del asentamiento en cuestión. Intentando observar a través de la Teoría del Capital Social como se vinculan los niños de las instituciones involucradas.

A su vez las unidades de relevamiento fueron informantes calificados de las mencionadas instituciones.

i. Selección de las unidades

Cabe señalar en lo que respecta a la selección de las escuelas a las que asisten niños provenientes de asentamientos, comenzamos concurriendo a la IMM, donde recabamos información acerca de asentamientos que tuvieran alto porcentaje de niños insertos en el sistema escolar.

Una vez que obtuvimos información en la oficina del PIAI, sobre asentamientos en vías de regularización, los cuales para nuestros fines cuentan con la ventaja de que son agrupaciones ya han sido relevadas y de las cuales se cuenta con información bastante sistematizada. Nos proporcionaron una lista de asentamientos que cumplían con el requisito de poseer un elevado porcentaje de asistencia escolar, además de ser agrupaciones numerosas en cuanto a familias y por lo tanto en lo que respecta a la población infantil.

Seleccionamos en función de esos requisitos y del de accesibilidad, ya que nos proponíamos entrevistar representantes de las instituciones a las que asistieran la mayoría.

El asentamiento en cuestión es el llamado Sociedad Civil Esperanza, ubicado en Carrasco Norte los datos sobre esta agrupación fueron completados en el CCZ N° 8, que es el pertinente para la zona, donde nos brindaron la siguiente información: habitan allí 340 familias y 420 niños de los cuales aproximadamente el 80 % asiste regularmente a la escuela. Las instituciones a las cuales asisten son las siguientes, a la Escuela N° 175 Pedro Cambell (llamada popularmente escuela Lido), a la Escuela N° 183 (popularmente llamada escuela de Havre) y a la Guardería CAIF N° 5 de Carrasco Norte.

Nos concentraremos en analizar lo más profundamente posible, los lazos relacionales dentro de las instituciones en que participen los niños del asentamiento, entendiendo a los mismos como canales para la transferencia de recursos, ya sean o no materiales, pero fundamentalmente propiciadores de los procesos de integración social.

II. Técnicas Utilizadas

Para lograr la validez de constructo es fundamental lograr una clara y precisa delimitación de los conceptos teórico utilizados y el uso de varias técnicas de obtención de información (Cea D'ancona, 1996) Es muy difícil cubrir todas las dimensiones de los conceptos centrales de la investigación, deberemos procurar abarcar la mayor cantidad posible relacionados con el tema de estudio. La validez de constructo será mayor si utilizamos varias técnicas de investigación combinadas.

i. Revisión de la Literatura

En nuestro trabajo hemos recurrido a investigaciones realizadas con anterioridad sobre la temática y a los archivos de datos proporcionados por la I.M.M. y CCZ, a saber:

- Una fuente consultada que nos resultó de gran utilidad a la hora de seleccionar nuestro caso fue la I.M.M., a través de su Centro de Planificación Territorial que cuenta con una

sección dedicada al tema de los asentamientos irregulares. Allí se nos brindó información específica que caracteriza a los asentamientos.

- En los Centros Comunales Zonales se nos proporcionó información empírica sobre cada asentamiento en particular, lo cual nos permitió corroborar y complementar la información brindada por el P.I.A.I.
- Un informe realizado por INTEC – UNICEF en 1999: "Infancia y Adolescencia en los Asentamientos Irregulares", nos sirvió para conocer de cerca la realidad de los niños en los asentamientos.
- Un estudio de la Consultora Datos "Los asentamientos irregulares en Montevideo" (1996)
- De la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa – ANEP, nos enviaron las publicaciones de la Serie Estadística Educativa N° 3 y 4 (2003)

ii. Entrevista

La segunda técnica que utilizamos fue de tipo cualitativa, entendiendo este tipo de estrategia como adecuada para conocer la realidad social, bajo el entendido, que son las personas las que generan y conforman los procesos que trataremos de identificar.

Tomaremos esta técnica de los modelos de comunicación propuestos por M. Valles (1997), a saber la entrevista semiestructurada.

Decidimos animar a hablar al entrevistado, orientándolo para que no se aleje de los temas sobre los que necesitamos su percepción o información, para lo cual elaboramos una guía, esta la hicimos lo más abierta posible para no perder riqueza informativa. Logramos así una relación dinámica donde iban surgiendo variedad de temáticas con gran facilidad y aunque en el momento de la entrevista no nos pareciera tan relevante, luego comprobamos la importancia de la espontaneidad de los discursos.

El contrato de investigación se hizo vía telefónica, donde contactamos a las instituciones siendo sus autoridades respectivas las que amablemente nos concedieron la posibilidad de entrevistar. En este primer contacto procedimos a presentarnos, indicando quienes somos, donde estudiamos, informamos sobre la motivación del encuentro, en que consiste en la razón del proyecto y señalamos la extensión de la entrevista. En todos los casos fue esta la instancia para coordinar día y hora de los encuentros.

Elaboramos 2 guías, una dirigida a los entrevistados que nos proporcionaron información podemos decir más "formal" sobre asentamientos y otra para los actores directamente involucrados. Generamos un mínimo marco temático que sirvió de referencia en las interacciones (ver Anexo pág. 48)

Con relación a la selección de los entrevistados, se realizó un muestreo estratégico no probabilístico, en el cual la selección de las unidades muestrales responde a criterios subjetivos, acordes a los objetivos de la investigación. Este procedimiento de selección muestral concluye cuando se llega a la saturación teórica es decir cuando la información comienza a ser redundante, en nuestro caso la saturación estuvo dada por el número limitado de informantes calificados sobre el tema que pertenezcan a las instituciones seleccionadas.

Las entrevistas realizadas fueron un total de 12 y se entrevistaron a los siguientes actores: asistente social de la IMM perteneciente al PIAI, asistente social del CCZ N° 8, asistente social del CAIF N° 5, Maestra del CAIF N° 5, secretaria de la escuela N° 175, 3 maestras de la Escuela N° 175, 4 maestras de la Escuela N° 183.

Concurrimos a las instituciones mencionadas, al encontramos con los entrevistados, solicitamos permiso para grabar el encuentro, asegurando la confidencialidad de la información proporcionada.

Tuvimos una excelente receptividad de la temática propuesta. La totalidad de los informantes se mostró favorable a brindar toda la información que poseían y en especial sus opiniones.

Un problema que se nos presentó en casi todos los encuentros, en particular con las maestras, fue el surgimiento a borbotones de temas, de quejas, de anécdotas que extendían mucho las entrevistas y nos desenfocaban de nuestro eje temático.

La mayoría de las entrevistas duraron alrededor de 60 minutos y en general tuvimos que nosotros inducir a un redondeo de las ideas que se exponían. Entendemos que esto sucedió en parte por nuestra inexperiencia como entrevistadores y en parte por el perfil de los entrevistados. Si bien en el momento nos parecía que las entrevistas se nos "iban de las manos", al desgrabarlas encontramos una gran riqueza en los discursos obtenidos y con la existencia de temas que los entrevistados plantearon como relevantes y que no estaban inicialmente previstos.

iii. Observación

La tercera técnica que utilizamos fue la denominada observación no interactiva. Al decir de Ruiz Olazbuénaga (1989) "... la observación es una de las actividades más comunes de la vida diaria... esta observación común y generalizada puede transformarse en herramienta poderosa de investigación social y en técnica científica de recogida de información..."

En este tipo de observación la participación es moderada o inexistente, se limita a ser un espectador de la situación, intentando interpretarla.

Al utilizar esta técnica estaremos en contacto directo con el fenómeno que queremos analizar. Esta observación la realizamos tomando en cuenta los objetivos de nuestro proyecto, que es lo que tenemos que observar. Como investigadores podremos a través de la observación tener nuestra versión sobre el tema, la cual será sumada a la de los entrevistados.

Es imprescindible para una buena utilización de esta técnica, realizar las denominadas "notas de campo". "...Un buen conjunto de notas se convierte rápidamente en un compañero constante, un relato continuo de interpretaciones y reflexiones efímeras y desarrolladas..." (Valles; 1997:171)

Decidimos observar como se relacionaban los niños en la escuela Lido a la hora del recreo. Asistimos en el horario de la mañana, previa consecución del permiso correspondiente y allí estuvimos con nuestro cuaderno de campo, recabando la información que fuera surgiendo.

En primer lugar recorrimos la escuela, guiadas por la secretaria de la institución y luego nos quedamos la media hora de recreo observando tanto a los niños como a las maestras.

III. Análisis y Revisión de Hipótesis y Marco Teórico

Se procedió a desgrabar las entrevistas, pasar en limpio el cuaderno de campo con las observaciones y a analizar los discursos de los entrevistados.

Tomamos como unidad de codificación la frase. Este método nos permite cuantificar frases que contienen un mismo significado y nos da la posibilidad de agruparlas "a favor o "en contra" de un tema. Estas categorías proporcionan una denominación genérica al referirse a unidades de contenido similar, contribuyendo así a su clasificación. (Barbin, 1986: 79)

El plan de trabajo realizado, se basó en leer las transcripciones de las entrevistas efectuadas, delimitando los fragmentos textuales, que refieren a las dimensiones que hemos seleccionado, las cuales están previamente definidas en el marco teórico, con el fin de poder contrastar las hipótesis y elaborar las conclusiones del informe final.

Procedimos a subrayar los fragmentos textuales que referían a alguna de las secciones propuestas en el marco teórico, sistematizando los discursos producidos por los actores en función de los siguientes ejes temáticos: Sistema Educativo y Pobreza, Sistema Educativo e Integración Social y Sistema Educativo y Capital Social, dimensión a su vez subdivida en Redes Sociales y Lazos Fuertes y Débiles.
Al margen de las mismas hicimos anotaciones (códigos) para poder indicar claramente a que sección pertenece el texto subrayado.
Luego se procedió a agrupar los textos correspondientes a cada categoría, lo que implicó separación de los textos de sus entrevistas originales y su clasificación en la sección correspondiente. Es fundamental no perder de vista la identificación de origen de cada fragmento (Vallés, 1997:357)
Finalmente con el material reunido en cada sección se procedió a interpretarlo y a recodificarlo, en nuestro caso a la luz de tres perspectivas que elaboramos no con el fin de "encasillar" los relatos, sino para ordenarlos y enriquecer el análisis: Mirada Constructiva, Mirada Descriptiva y Mirada Pesimista. La primera es la cree que la educación actual es una herramienta eficaz para favorecer la integración y por lo tanto formadora de capital social, la segunda se limita a relatar como funciona el sistema sin tomar una postura clara sobre su funcionamiento y por último pesimista es acorde a la idea de que ámbito escolar no favorece la integración ni la formación de capital social.

Debemos aclarar que muchas veces los límites entre una y otra mirada no son rígidos, esto nos dificultó en varias oportunidades el posicionar a nuestros entrevistados. No olvidemos que son elaboraciones teóricas y que la realidad es tan compleja y "colorida" que nos es difícil etiquetar percepciones de una manera definitiva.

Luego de interpretar el material reunido en cada sección, a la luz del marco teórico que tomamos como referencia, procedimos a elaborar una síntesis final que contiene las conclusiones a las que hemos arribado.

CAPITULO IV

ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez procesada la información recabada, tanto en el trabajo de campo, como la extraída de fuentes estadísticas y teniendo siempre presente tanto la pauta de entrevista como las hipótesis, procedimos a realizar un plan de análisis, con una secuencia de operaciones y de resultados a obtener según la información recabada.

En primer lugar quisiera destacar la buena disposición de los 12 entrevistados, quienes en la mayoría de los casos nos agradecieron por ir a entrevistarlos y por interesarnos en esta temática.

"es muy importante que se investiguen estos temas, es muy necesario, es el punto inicial, hay tanto por hacer..." (Entrevista N° 1)

I. Sistema Educativo y Pobreza

En cuanto a la relación de pobreza y educación se abrieron dos frentes muy claros, por un lado los que opinan que hay que elaborar mejores programas, que se adapten a la realidad a la que se dirigen, por otro lado nos encontramos en su mayoría con maestras que se sienten desbordadas, nos dicen que la escuela está desviando la atención de su función que es la de educar, para pasar a tener comedores, centros de vacunación, y es este mismo desvío el que le quita calidad a la educación.

Tenemos entonces más del 50 % de los entrevistados coincidiendo en que por lo menos hay que pensar mejor las cosas, cuando hablamos de las escuelas a las que asisten los niños pobres y el resto asevera que no se puede hacer más, "la escuela ya les da demasiado".

a) Mirada Constructiva

Nos resulta llamativo como los maestros ponen sobre la mesa esta necesidad de "pensar y repensar programas y estrategias", como una actividad muy compleja y distante, es planteada como un deseo casi utópico. O poco que se hizo ya no se hace y aparentemente no hay reflexión sobre esas actividades.

Entendimos esta mirada optimista en el sentido de que estas maestras se posicionan frente al problema con una mirada constructiva y reflexiva.

"cuanto más carencias tenga el niño, hay que darle más estrategias y mejor pensadas tienen que ser."(Entrevista N° 6)

"hace dos años atrás hicimos una experiencia de huerta, plantaban los propios niños, para mí fue una experiencia, preciosa riquísima, eso me parecía más cercano a las necesidades y a la vida que llevan estos niños, pero después se dejó de hacer, ni sé porqué" (Entrevista N° 6)

"es necesario brindar elementos de utilidad para todos los niños, y desarrollar áreas de trabajo específicas que transmitan conocimientos prácticos que ayuden a la sobrevivencia de situaciones extremas." (Entrevista N° 4)

b) Mirada Descriptiva

Asiste a estas escuelas una población homogénea, proviniendo en su totalidad de los asentamientos cercanos, en particular del Esperanza. Esta característica, por un lado facilita los vínculos a la interna pero por otro le quita diversidad y por lo tanto riqueza a las relaciones.

Notamos además una añoranza por los años pasados, con poblaciones infantiles menos complejas, de otro origen social, que les resulta más cercano a las realidades y capacitaciones de los maestros.

"te diría que cerca del noventa por ciento de los gurices que vienen a esta escuela son del asentamiento que esta acá atrás el de Acosta y Lara, ¿no?, el resto son hijos de empleadas domésticas que trabajan en la zona, antes venían los del barrio también, hace unos cuantos años atrás, te diría que más de diez años". (Entrevista N° 7)

c) Mirada Pesimista

La rigidez curricular que esta impuesta en primaria, cuyo motor motivador parece ser el de cumplir con el programa preestablecido en tiempo y forma, cueste lo que cueste.

En 8 de las 12 entrevistas efectuadas queda claro la falta de capacitación específica de las personas que trabajan en esta población además de la carencia de estrategias dirigidas a paliar esta temática de manera específica y asertiva, lo que obviamente dificulta especialmente la tarea.

Maestras resignadas, desbordadas, son predominantes en las entrevistas realizadas, más allá de lo discursivo, se percibe en el clima escolar, esta actitud entre desanimada "hacemos lo que podemos" y enojada "más no se puede hacer". Sumado a una capacitación docente no ha acompasado los cambios surgidos en cuanto a la procedencia población que hoy asiste a estas escuelas.

"La efectividad de la escuela como educadora, dependerá de su posibilidad de establecer una relación con los niños que supere la del simple asistencialismo alimentario" (Marrero, 2003)

"Es imposible contemplar los casos complicados que se nos presentan, y a la vez cumplir con los programas estipulados por Primaria, ojo yo no digo ver cada caso porque es imposible... pero habría que ser un poco más elástico y enseñar temas más útiles" (Entrevista N° 12)

"acá hacemos lo que podemos, pero la verdad es que a muchos los mandan solo por la comida, no les interesa si los hijos reciben educación o no, la función de la escuela se ha desvirtuado" (entrevista N° 7)

"mi opinión es que a nosotras nos falta adaptar nuestra formación a estos chiquitos, que tienen una vida muy complicada en su mayoría, yo ya lo hable muchas veces, pero no es fácil..." (entrevista N° 7)

II. Sistema Educativo e Integración Social

Cuando explicamos a nuestros entrevistados sobre la temática que queríamos tratar en nuestro proyecto, casi enseguida nos empezaban a dar sus percepciones y opiniones acerca de la integración, todos los informantes tenían una opinión formada, sobre lo que acontecía

o debía acontecer entorno a esta problemática, en particular en la escuela. Surge del discurso de los maestros el problema de la autoestima, como clave si se quiere lograr integrar al niño al sistema educativo, plantean el problema de la rápida desestimulación, "cuando algo les cuesta mucho o no les sale pierden el interés en todo, se burlan del que si puede, pero también cuando resuelven alguna dificultad y los alentamos, celebran casi desmedidamente" (Entrevista N° 9)

a) Mirada Constructiva

En las entrevistas 4, 5 y 6 se ve el grado de conciencia acerca de la necesidad y de la utilidad de trabajar determinadas características de los gurices que hacen a su generación de relaciones, de interacciones positivas, de aprobación, de valoración personal, mostrarles sus potencialidades, sus capacidades. Trabajan lo individual como una base sustancial de lo relacional. Todo lo antedicho, a nuestro entender hace al capital social, a su generación y a su reproducción. Si el niño, que como ya vimos trae consigo "debe social y personal", no es estimulado, no se le comprueba que él "puede", que "pertenece", que es importante en este grupo, poco podrá captar de ese capital social que le pasará por delante sin que él pueda o sepa como asirlo.

Una de las actividades que me pareció más interesante y original, que lleva a cabo en CAIF, es "el cuaderno viajero" que circula entre toda la clase, en cual van recetas económicas propuestas tanto por maestras como por las propias mamás, es una forma que encontraron de participación activa de los padres.

"mirá la ubicación del CAIF ayuda a la integración, tenés a una cuadra una casa que parece un palacio y a media cuadra situaciones muy precarias económicas... si recibimos niños de asentamientos que están un poco más alejados, lo que implica que por la heterogeneidad de la zona, tenemos gente de clase media, media baja y baja, lo que nosotros queremos es que los niños del asentamiento salgan de ahí, traerlos, que puedan relacionarse con otros niños con realidades diferentes, lo cual tiene ventajas pero también dificultades, como ser el traslado"... (Entrevista N° 4)

"para nosotros el que los niños se relacionen bien tanto con nosotras como entre ellos es bien importante, además siempre estamos pensando en los padres, hacemos actividades conjuntas y sabés que en general participan bastante." (Entrevista N° 5)

"el tema de la autoestima es fundamental, nadie los valora, como se van a valorar ellos? Siempre trato de estimularlos, mostrarles lo que hacen bien, y a veces me hago la distraída con los errores, creo que esto funciona". (Entrevista N° 4)

"para nosotros el que los niños se relacionen bien tanto con nosotras como entre ellos es bien importante, además siempre estamos pensando en los padres, hacemos actividades conjuntas y sabés que en general participan bastante." (Entrevista N° 5)

"siempre les hago saber, o sea que sientan que ellos pueden, no son menos que nadie, les puede costar un poquito más pero lo pueden hacer" (Entrevista N° 6)

b) Mirada Descriptiva

Se reitera en las descripciones, la sensación de desdibujamiento de los límites entre lo meramente descriptivo y lo negativo.

Notamos el convencimiento de la importancia de integrar a los padres así como el desanimo cuando al convocarlos estos no asisten. Lo que es evidente es la falta de estrategias, de convocatorias que puedan resultar interesantes para los destinatarios.

"se intenta dar participación a los padres, se intentan actividades con los padres, se dan charlas de interés pero en general no vienen" (Entrevista N° 7)

c) Mirada Pesimista

La problemática de la falta de capacitación específica de los docentes es obvia, no están preparados para estas situaciones. La mayoría hace un gran esfuerzo pero depende casi exclusivamente de sus habilidades personales, para lidiar con esta problemática.

Las maestras de ambas escuelas se muestran desbordadas con las nuevas tareas de asistencia que cumplen sus establecimientos.

Vemos la ausencia de una reflexión colectiva, seria, sobre las temáticas más acuciantes, se trabaja a medida que surgen los problemas, no hay acciones coordinadas de acción para lograr determinados fines, la improvisación, (con buenas intenciones) es la moneda corriente.

"Es bravo trabajar con niños de asentamientos, al principio me iba a casa deprimida, por todo que había para hacer y no daban ni los tiempos o a veces no sabés bien que hacer... pero te vas acostumbrando y hacés lo que podés, lo que más necesitan es atención y cariño..." (Entrevista N° 8)

"no hay estrategias, se trabaja en general, con el programa de primaria, eso es lo que se nos exige, lo que sí te digo es que la escuela se está distorsionando, pasamos a cubrir otras necesidades, la educación que da en segundo plano, no puede ser la escuela es para educar, no para dar de comer, curar, dar ropa, porque no das abasto y nada se hace bien, no se puede con todo"... (Entrevista N° 10)

"Uuhh!...que tema, lo que digo es que no creo que encuentres contactos muy duraderos, ni siquiera en la escuela. No los busques porque no los vas a encontrar... eh bueno yo en realidad no estoy en el tema pero, no, no creo que sé de... repiten, no van más es muy complejo" (Entrevista N° 3)

III. Sistema Educativo y Capital Social

Si nos atenemos a la Teoría Del Capital social, la contribución de la experiencia escolar a la generación e incremento del capital social, será mayor cuanto mayor sea la semejanza de entre comunidad escolar específica y la comunidad nacional.

Si los pobres van a escuela de pobres y reciben enseñanza para pobres, poco se podrá lograr para mejorar las oportunidades y promover la integración social.

El capital social expresa una relación, en la cual algunas de sus característica son: relaciones duraderas, fuertes ala interna sin dejar de lado los relacionamientos intergrupales en particular con agrupaciones pertenecientes a otras realidades, relaciones basadas en la confianza y reconocimiento mutuos, surgimiento de sentido de pertenencia grupal, etc.

a) Mirada Constructiva

Vemos acciones pensadas, tienen objetivos a corto y mediano plazo. Observan a los gurices como un todo, parte de un contexto que tiene sus complejidades, y del cual forman parte, si quiero comprender su realidad no puedo olvidarme de donde vienen y con que carencias, a partir de ese lugar piensan sus estrategias. No se olvidan de realizar acciones que apunten al individuo, los enseñan a descubrirse y a quererse, a sentirse apreciados en un grupo y por lo tanto una parte valiosa del mismo. La importancia de que alguien crea en ellos y apueste por ellos como parte de esa primera inversión necesaria para obtener resultados. Esta puede ser una "buena manera" de que emerja el capital social y que pueda reproducirse.

"hay que apuntar hacia una articulación de dos realidades no solo del asentamiento hacia la integración urbana sino a todos los que están por fuera de la realidad del asentamiento poder estar en contacto con niños que vivan una realidad particular y poder relacionarse, compartir..." (Entrevista N° 5)

"Trabajamos en tema de la autoestima cada niño tiene una semana para él, donde ponemos sus dibujos contando cosas de su vida, los padres participan contando algo también y esa semana lo mimamos de una manera especial, es una buena experiencia". (Entrevista N° 5)

"yo soy maestra de sexto y una vez me pasó que le enseñé a leer a un alumno, no sabés que orgullo, nadie creía que aprendería y así lo pasaban de año sin que supiera lo más fundamental, cuando se los mostré leyendo no lo podían creer, para mi fue un gran orgullo" (Entrevista N° 11)

b) Mirada Descriptiva

La teoría del capital social contiene como uno de sus elementos principales para su formación, el surgimiento de relaciones de confianza, este componente es posible de lograr en el ámbito escolar, que los niños se sintieran comprendidos, contemplados, ayudaría a lograr confianza, no solo en las autoridades sino entre los niños, siendo así esperable que mejore la convivencia y contribuiría a generar el sentido de pertenencia grupal.

Las confianzas y lealtades surgidas, se resaltan como un bien preciado, difíciles de construir y sostener. Sabemos que es uno de los "condimentos" que hacen a la existencia de relaciones duradera y a la existencia y permanencia de capital social.

Como vimos se reitera una falta de planificación estratégica de acciones.

"y para que te respeten y te tengan confianza tenés que trabajar todo el año, les cuesta mucho el cambio de maestro cuando se acostumbran y se encariñan con uno, se los cambian, ves eso tendría que ser diferente... no sé tal vez un maestro por materia, el mismo para todos los años... no sería fácil de aplicar... bueno no sé pero sufren mucho por eso..." (Entrevista N° 12)

c) Mirada Pesimista

Se nos transmite la idea de una escuela poco reflexiva, poco pensada, se trabaja dependiendo de las capacidades y habilidades personales. Además de una sobrecarga en la gestión, ya que se agrega a la tarea educativa la asistencia material, esto parece desdibujar la función de la escuela y sus autoridades.

Queda en evidencia las consecuencias negativas del capital social, las estigmatizaciones se producen y reproducen, de una manera natural, intenté reflexionar con las maestras que me planteaban "lo del fulano", y les dije ¿es tan así?, y me respondieron sin lugar a dudas que: siempre era así. El déficit se reproduce, incesantemente diría que se genera una especie de determinismo para esos niños que la mayoría de las veces se limitan a creer y recrear sus etiquetas.

Encontramos en 9 de las 12 entrevistas realizadas, una clara manifestación de los informantes, acerca del problema instalado, podemos decir institucionalizado, de los prejuicios, las estigmatizaciones de que son víctima los niños que allí viven. Estos preconceptos provienen de las autoridades, maestros, directores y probablemente contribuyan a dificultar las interacciones tanto de los niños entre sí como con sus autoridades.

"creo que existe como una especie de gran y macabra contradicción, un circulo que se retroalimenta, los que tienen menos, siguen a su vez recibiendo menos y de peor calidad y por lo tanto siguen sin mejorar sus chances... vos como socióloga sabrás..." (Entrevista N° 3)

"los gurices son muy difíciles, a mí me encantan pero estos... son complicados, las carencias que traen de la casa no las podemos sustituir nosotros acá, ni creo que en ningún lado". (Entrevista N° 11)

"el niño que vive en asentamientos tienen la etiqueta en la patita desde que entró a la escuela, las mismas maestras dicen ahí va fulano, cualquier cosa que pasa fue fulano y después viene el hermano de fulano y es lo mismo..." (Entrevista N° 6)

i. Redes Sociales

Solo al imaginarnos el concepto nos surge la sensación de dificultad y necesidad, en lo que respecta a los individuos que habitan en un asentamiento. Este presentimiento se confirma en el trabajo de campo, ya que con excepción de tres entrevistados, el resto parece tener una actitud desde el mero conformismo, "las cosas son así", hasta visiones casi fatalistas, "si querés ver integración, no la vas a encontrar", en cuanto a las posibilidades de cambio de esa situación, de inserción de los niños en distintos ámbitos que posibiliten interacciones más o menos prolongadas con personas provenientes de otras realidades sociales, es percibida como prácticamente imposible.

Si los niños tienen posibilidades de estar expuestos, a mecanismos que les permitan internalizar patrones de conducta socialmente aceptados, esto les dará la chance para lograr una inserción social saludable.

Para esto es fundamental otras personas e instituciones que pueden y deben ofrecerle sostén, estos vínculos son decisivos fundamentalmente para niños carenciados.

a) Mirada Constructiva

Grupos de distinto origen que se miran y que saben de la existencia del otro "no es poca cosa". Es claro que por lo menos en el CAIF se trabaja con un sentido integrativo, se han realizado actividades específicas al respecto y se están pensando actividades futuras.

Vemos un esfuerzo de reflexión y concientización de ida y vuelta, desde y hacia el CAIF.

"tratamos de ser un poco el soporte de los grupos que vienen de colegios a tener actividades con nosotros, tratando de lograr la mejor articulación posible, se han logrado muchas cosas, en particular se rompieron muchas barreras que no es poca cosa"... (Entrevista N° 5)

b) Mirada Descriptiva

Los niños que asisten a las escuelas estudiadas, mayoritariamente provienen de asentamientos, es una población como vimos altamente homogénea. Eso para las maestras es lo que desprestigia a sus escuelas y lo que hace que niños de otros orígenes ya no asistan. No se ve un planteo que conduzca a una revalorización del rol educacional en este nuevo contexto.

"Antes sí la escuela trabajó con niños de Carrasco, te estoy hablando de 10 años atrás... no es tanto, pero con las dificultades económicas y sociales, el que vinieran niños de los asentamientos, desprestigió el concepto de lo que es la escuela pública". (Entrevista N° 7)

c) Mirada Pesimista

En las escuelas entrevistadas no se generan actividades con gurices de otras realidades, lo cual es otra resta a la generación de capital social, las poblaciones observadas son altamente homogéneas. Perdemos la riqueza de los intercambios, de la diversidad. Aunque sí percibimos en algunos entrevistados la idea de que no es positivo que esto suceda, tienen claro que sería enriquecedor que hubiera actividades con gurices de otras realidades.

"en las escuelas públicas de la zona van básicamente niños de asentamientos, no se da mucha mezcla con niños de otras clases sociales, no obstante se logran grandes cambios en la relación entre los niños, tampoco se da integración con el barrio, no quieren saber de nada, una cosa es el discurso, pero, ¿quién quiere un asentamiento al lado de su casa?" (Entrevista N° 3)

"acá vienen la mayoría de los asentamientos lo que le quita variedad a los intercambios, aunque a la vez es más fácil de manejar..." (Entrevista N° 4)

"Lamentablemente no hay casi actividades en común con niños de otras realidades, en las escuelas donde van los del asentamiento o son clara mayoría y los otros con el tiempo dejan de ir, o son clara minoría y también dejan de ir". (Entrevista N° 9)

ii. Lazos Fuertes y Lazos Débiles

Pasemos ahora a analizar los vínculos existentes recordando que, los **lazos fuertes**, como vimos son los necesarios a la hora de alcanzar confianza en intercambios informales, una de sus características es que tienden a producir grupos con alta cohesión interna, pero aislados entre sí. Son los vínculos más eficientes para la supervivencia, pero no favorecen la integración.

a) Mirada Constructiva

Se evidencia en el discurso de los entrevistados que conocen la vida del asentamiento, algunas maestras incluso llegaron a concurrir al mismo, por distintas razones en alguna ocasión. Describen que la relación entre los vecinos a la interna, en general, es buena,

habita una mayoría de gente trabajadora, se defienden entre sí, se cuidan las casas unos a otros, los lazos de solidaridad serían bastante frecuentes entre los vecinos.

La homogeneidad de la procedencia de los niños que asisten a estas escuelas hace que sea posible una integración más natural entre pares, quienes comparten condiciones de vida, los mismos códigos, etc.

El surgimiento de amistades, lealtades, hace que los lazos fuertes sean percibidos con claridad, por los entrevistados. Estas fidelidades son entre pares y con en general con sus maestros.

"podés ver como se ayudan entre ellos, se tapan cosas malas, si alguno manda a trabajar a los hijos o si toma, bueno en fin los temas que pueden tener en común, entre ellos se justifican y se defienden a muerte... también comparten comida, hacen cada tanto ollas compartidas, se cuidan las casitas cuando entre sí" (Entrevista N° 9)

"Una vez uno de ellos robó materiales del salón de clases, todos sabían quien había sido y lo dejaron de lado a la hora de los juegos, no lo acusaron, viste pero lo censuraron... yo les hablé sobre el compañerismo, la solidaridad, el chiquito no devolvió las cosas pero su actitud no fue tan distante y agresiva como hasta ese entonces". (Entrevista N° 6)

"cuando hay amistad entre ellos, no sabés el fanatismo, como se defienden, me hacen frente a mí y es mucho decir porque me respetan mucho" (Entrevista N° 8)

b) Mirada Descriptiva

Las relaciones conflictivas están presentes, pero no fuera de control. No surge de las entrevistas realizadas (salvo una excepción) que esto sea percibido como problema medular, sino como una problemática que es parte de la convivencia, en este tipo de población.

"hay casos serios de problemas de conducta, pero se trabaja con grupos reducidos lo que facilita los controles" (Entrevista N° 7)

"los niños entre sí se relacionan a su manera, a veces de manera un poco agresiva, también hay casos de violencia pero están detectados y controlados, en general no hay problemas graves" (Entrevista N° 10)

c) Mirada Pesimista

Si bien las relaciones de violencia, como vimos no están ausentes, son controlables y no son percibidas dramáticamente por los maestros, muchas de ellas son aceptadas como una usual forma de relacionarse.

Surge claramente de las entrevistas nuevamente el tema de la capacitación como la fuente del problema, la sensación que nos queda es que la violencia es parte de los niños, viene con ellos, el problema es que muchas veces los maestros no tendrían las herramientas para mitigar o eliminar de manera efectiva, los focos más complejos.

"tenemos problemas de violencia pero ya están detectados y te diría que controlados... el problema es que solo reconocen la autoridad del maestro que está con ellos, si no es su maestro el que los rezonga no hacen caso" (Entrevista N° 11)

"no quieren ni el mínimo de límites, porque tienen la escuela de la vida donde es muy amplio todo... las maestras no siempre ponen los límites de la manera indicada, no siempre están capacitas para trabajar con esos niños" (Entrevista N° 10)

En lo que respecta a los **lazos débiles,** recordemos que son los que aseguran la integración social, permiten establecer un sistema de comunicación, es un puente que vincula grupos que de otro modo estarían aislados.

a) Mirada Constructiva

Si bien las experiencias de relacionamiento con otros grupos son escasas y esporádicas, son muy valorados sus efectos para las entrevistadas.

En el 50% de los entrevistados se evidencia que conocen las características del asentamiento, que nos describen las entrevistadas (gente trabajadora, solidaria, interesada por la asistencia de los niños a la escuela) facilitan la interacción de las familias con la escuela.

" se han logrado experiencias interesantes con los colegios de la zona, Stella Maris, British, se hacen actividades tratando de romper las barreras de las diferencias sociales, notamos grandes cambios por ejemplo en las evaluaciones sus descubrimientos es que esos niños no eran tan distintos, tenían sentimientos, gustos similares a ellos, cosas que en fin... cuestan pero que está bueno ver que se puede avanzar en ese sentido". (Entrevista N° 5)

"no es fácil hacer que se interesen los padres en las actividades de la escuela, muchos de los niños vienen con sus hermanos mayores, quienes hacen las veces de papás. Alguna vez logré que vinieran padres a conversar" (Entrevista N° 9)

b) Mirada Descriptiva

A pesar del esfuerzo y del reconocimiento de los resultados positivos de las actividades, se reconoce que nos son frecuentes.

"mirá nosotros tratamos de hacer actividades que sean de ida y vuelta, tanto para el asentamiento como para el barrio, nos enfocamos en eso, pero es muy difícil, igual algo hemos logrado. Se han realizado actividades puntuales con padres por ejemplo que estuvieron bárbaras, o lo que te decía con el colegio que trabajan con nosotros y está bueno para todos, pero estas actividades no son fáciles, ni muy frecuentes". (Entrevista N° 4)

c) Mirada Pesimista

Surge de los entrevistados la dificultad que tienen estos niños para acatar las autoridades, en general solo reconocen la de su propio maestro, a su vez no percibimos como una inquietud o como un objetivo, el mejoramiento de la relación con los niños, en especial con los problemáticos. Estos niños precatalogados como "problemáticos" no son, aparentemente, objeto de esfuerzos adicionales, por el contrario son dejados de lado, son elementos distorsionantes que no merecen ser tomados en cuenta porque "no van a cambiar". Aquí tenemos nuevamente el problema de la estigmatizaciones. Entendemos que los prejuicios producios, la falta de capacitación, contribuyen a crear y recrear la cara negativa del capital social, en la cual el debe que traen consigo esos niños es factible de ser reproducido y no siempre sustituido o reenfocado para que si pueda entonces nacer ese capital social que estos gurices tanto necesitan.

Esta carencia del cuerpo docente, cercena las posibilidades de generación de capital social positivo y multiplica la reproducción negativa de capital social, de prejuicios, preconcepciones, reforzadores conductuales negativos, etc.

"Alguna vez que logré que vinieran algunos padres a conversar, podés ver como se ayudan entre ellos... pero a la mayoría lo que les interesa de la escuela es la comida, no entienden lo que la escuela significa" (Entrevista N° 9)

"Lamentablemente no hay casi actividades en común con niños de otras realidades, en las escuelas donde van los del asentamiento o son clara mayoría y los otros con el tiempo dejan de ir, o son clara minoría y también dejan de ir". (Entrevista N° 9)

"a esta escuela vienen en su mayoría de los asentamientos cerca del 80 %, antes no era así, y había mucha discriminación porque eran la minoría, eso ya no pasa, son mayoría" (Entrevista N° 7)

"es difícil el tema de los límites, son en general bastante agresivos, pero con paciencia, cariño y sobre todo capacitándonos para saber como tratarlos no es imposible que logren tener disciplina, respetar ciertas normas" (Entrevista N° 12)

Perspectivas temáticas según los actores

	Mirada Constructiva	Mirada Descriptiva	Mirada Pesimista
Sistema Educativo y Pobreza	Ent. 4 Ent. 6	Ent. 7	Ent. 12 Ent. 3 Ent. 7
Sistema Educativo e Integración Social	Ent. 4 Ent. 5 Ent. 6	Ent. 3 Ent. 7	Ent. 8 Ent. 10
Sistema Educativo y Capital Social	Ent. 5	Ent. 12	Ent. 11 Ent. 6
Redes Sociales	Ent. 5	Ent. 7	Ent. 3 Ent. 4 Ent. 9
Lazos Fuertes	Ent. 9 Ent. 6 Ent. 8	Ent.7 Ent.10	Ent. 10 Ent. 11
Lazos Débiles	Ent. 5 Ent. 9	Ent. 4	Ent. 7 Ent. 9 Ent. 12

Nota: es interesante observar en el cuadro algunos entrevistados cambian de perspectiva al cambiar en los ejes temáticos.

Percepción de los entrevistados sobre algunas dimensiones trabajadas

	Rol de la institución educativa	Integración	Lazos	Prejuicios y preconceptos
Entrevistados de la escuela N° 175	"acá hacemos lo que podemos. pero la verdad es que a muchos los mandan solo por la comida. no les interesa si los hijos reciben educación o no. la función de la escuela se ha desvirtuado" (E N° 7)	"se intenta dar participación a los padres. se intentan actividades con los padres. se dan charlas de interés pero en general no vienen" (E N° 7)	"hay casos serios de problemas de conducta. pero se trabaja con grupos reducidos lo que facilita los controles" (EN°7)	"el niño que vive en asentamientos tienen la etiqueta en la patita desde que entró a la escuela. las mismas maestras dicen ahi va fulano. cualquier cosa que pasa fue fulano y después viene el hermano de fulano y es lo mismo..." (E N° 6)
Entrevistados de la escuela N° 183	"no hay estrategias. se trabaja en general. con el programa de primaria. eso es lo que se nos exige. lo que sí te digo es que la escuela se está distorsionando. pasamos a cubrir otras necesidades. la educación que da en segundo plano. no puede ser la escuela es para educar. no para dar de comer. curar. dar ropa. porque no das abasto y nada se hace bien. no se puede con todo"... (E N° 10)	"Lamentablemente no hay casi actividades en común con niños de otras realidades. en las escuelas donde van los del asentamiento o son clara mayoria y los otros con el tiempo dejan de ir. o son clara minoría y también dejan de ir". (E N° 9)	"los niños entre sí se relacionan a su manera. a veces de manera un poco agresiva. también hay casos de violencia pero están detectados y controlados. en general no hay problemas graves" (E N° 10)	"yo soy maestra de sexto t una vez me pasó que le enseñé a leer a un alumno. no sabés que orgullo. nadie creía que aprendería y así lo pasaban de año sin que supiera lo más fundamental. cuando se los mostré no lo podian creer. para mí fue un gran orgullo" (E N°11)
Entrevistados del CAIF N° 5	"hay que apuntar hacia una articulación de dos realidades no solo del asentamiento hacia la integración urbana sino a todos los que están por fuera de la realidad del asentamiento poder estar en contacto con niños que vivan una realidad particular y poder relacionarse. compartir..." (E N° 4)	"tratamos de ser un poco el soporte de los grupos que vienen de colegios a tener actividades con nosotros. tratando de lograr la mejor articulación posible. se han logrado muchas cosas. en particular se rompieron muchas barreras que no es poca cosa"... (E 4)	"para nosotros el que los niños se relacionen bien tanto con nosotras como entre ellos es bien importante. además siempre estamos pensando en los padres. hacemos actividades conjuntas y sabés que en general participan" (E 4)	"el tema de la autoestima es fundamental. nadie los valora. como se van a valorar ellos? Siempre trato de estimularlos. mostrarles lo que hacen bien. y a veces me hago la distraida con los errores. creo que esto funciona". (E N° 5)

Descripción de la observación realizada

Para observar como se relacionan los niños en el ambiente educativo, decidimos efectuar una observación en la Escuela N° 175 Lido.

La secretaria nos realizó una recorrida por la institución, que cuenta con 7 salones, algo despintados, las paredes de la mayoría bastante descascaradas y algunos de ellos sin iluminación natural. Tienen un tamaño mediano con espacio para circulación y no más de 30 bancos. La escuela cuenta con un salón comedor, en buen estado de conservación, que da sensación de limpieza, donde se ubican 4 mesas largas con manteles de nylon verde.

A la hora del recreo, realizamos la observación, no pudiendo efectuar otras en las clases porque no se nos autorizó, ya que seríamos un factor bastante distorsionante para las mismas.

Es una institución que cuenta con un gran parque, con dos arcos de fútbol, algo de pasto y mucho espacio para la recreación.

Con una sola mirada fue evidente la poca heterogeneidad de alumnos que asistían, nos referimos al tipo de vestimenta, higiene de las túnicas, el lenguaje con el que se comunicaban. Las maestras nos confirman esta percepción, ya que dos de las mismas venían y nos hacían comentarios sobre sus alumnos y los de otros grupos.

Observamos muchas demostraciones de cariño, en especial de las niñas con algunas maestras, las abrazaban, arrancaban alguna florcita del pasto y se las regalaban, como queriendo ganarse afectos. A lo que en las maestras también respondían con gratitud y cariño. Algunas chicas caminaban del brazo, conversado como si fueran grandes mujeres hablando de la vida, riendo, controlando de reojo lo que hacían el resto de los compañeros. A su vez no estaban ausentes los gritos con algunos insultos de unas grupos de niñas a otras. Lo más interesante es la naturalidad con que esto sucedía y la apatía de las maestras, ante estas manifestaciones a las que parecían estar muy acostumbradas. En un momento cuanto esto sucedía se me acercó una maestra y casi risueña me dijo bajito, "tienen una boquita..."

Con relación al trato entre los varones, podemos decir que jugaban en grupos, a juegos más rudos, empujones, muchas "palabrotas", también muchas risas y mucha diversión. Entre los varones predominaban juegos más agresivos y mayor cantidad de insultos. Pero también esa forma de relación se mostraba como muy normal y aceptada tanto por autoridades, como por los propios niños.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

Tras haber analizado las entrevistas y las observaciones realizadas en la etapa anterior, procederemos a elaborar las conclusiones a las que hemos arribado.

En términos generales podemos decir que no parece que la escuela logre jugar un rol integrador en los niños de asentamientos:

- En la práctica, las relaciones de capital social, solo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y / o simbólicas, y contribuyendo así a su mantenimiento. Surge de los discursos la posibilidad clara de existencia de intercambio material y simbólico dentro del asentamiento. En lo que respecta al ámbito escolar, lo que surge con claridad es que este cuenta con algunas condiciones que hacen de él un lugar propicio para que las relaciones de intercambio se lleven a cabo, ya que contaría con el requisito de proximidad física, por un determinado período de tiempo y con la existencia de actividades compartidas.

- Pero para generar capital social, se necesitan que las relaciones surgidas tengan determinadas características. Deben ser duraderas, esto no siempre es dable en el contexto escolar. Surge de la información recabada el problema de la deserción y de la repetición, con la consabida secuela "extraedad". Si bien la deserción no es alarmante, si lo es la falta de sistematicidad en la asistencia, que trae problemas de aprendizaje y la mayoría de las veces de repetición. Esto lleva a que los compañeros de grupo se separen y por lo tanto las relaciones no son todo lo duraderas que sería deseable, impidiendo entonces la generación del sentido de pertenencia y así cimentación de ese capital social. Sin olvidarnos de los sentimientos negativos que generan estas situaciones como ser, el desánimo, problemas de autoestima, prejuicios, todos estos problemas que viven los repetidores recurrentes. Como dice Marrero, "el aprendizaje está lejos de haberse democratizado: los niños de estratos marginales y pobres, repiten más, se rezagan más, aprenden menos cosas, y aún así, abandonan mucho antes y mucho peor preparados que los de estratos medios y altos" (Marrero: 2001)

- Los vínculos que se detectan con mayor claridad son los fugaces y los conflictivos, ambos aumentan la dificultad para insertarse socialmente de una manera positiva y debilitan el capital social existente. Aunque ttambién se observan intercambios de amistad y cordialidad, entre los niños y de ellos con los adultos, se da en muchos casos, el surgimiento de relaciones de confianza mutua, de respeto y de interés por diversas situaciones que viven los niños y viceversa. Han surgido también grandes amistades y lealtades que emergen no solo entre los niños y sino con sus maestras. Sin embargo, no hay indicios de que esto tenga formas de expresión concretas en cuanto a la integración social de los niños.

- La escuela no brindaría oportunidades para relacionarse con otras poblaciones de distinto origen social, ya que por un lado asiste a estas escuelas una población altamente homogénea, (siendo en su totalidad proveniente de asentamientos) y por otro las actividades con la comunidad son casi inexistentes. Los esfuerzos de integración son pocos y en general, poco profundos, ya que han sido actividades aisladas muy puntuales y no sostenidas en el tiempo. Podemos afirmar que la homogeneidad poblacional sumada a la carencia de actividades que favorezcan la integración son dos aspectos desfavorables para la formación de Capital Social: "El volumen de capital social que tenga un individuo, dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que pueda efectivamente movilizar como del volumen de capital que tengan aquellos con los que se relaciona" (Bourdieu, 2000: 150)

- Vemos que todos los informantes tienen una opinión formada del tema de la integración, percibimos en general una actitud de resignación. En la mayoría de los entrevistados, predomina una mirada entre descriptiva y pesimista, sin desconocer en esa misma mayoría la necesidad de cambiar las cosas en lo referente a la provisión de herramientas a los niños, que promuevan la integración social y que los provea del capital social necesario para tales fines. La mitad de los entrevistados tiene una actitud pesimista, "es imposible la integración", se los percibe en general distantes al problema, tienen una mirada más ajena, un discurso más armado, más teórico. Hablan del tema de los asentamientos como algo externo, que sucede, sobre el cual podrían tener incidencia pero lo consideran muy complejo. Un aspecto muy interesante, es observar como varios de los informantes cambiaban de perspectiva al variar el tema o dentro del mismo tema al abordar aspectos diferentes.

- Emerge de los entrevistados claramente, el problema de los prejuicios y preconceptos de los que son víctima los niños que vienen de un asentamiento. Lo que entendemos es un fuerte freno a existencia y consolidación de capital social. Las consecuencias negativas del capital social, se manifiestan, "el debe" también se reproduce, generándose más de los que podríamos llamar "capital social negativo". Educación pobre para pobres, preconceptos que no hacen otra cosa que mutilar las posibilidades de apreciar y conducir a esa "prole" que es responsabilidad de la escuela en lo que a adquisición de destrezas y saberes se refiere.

- En todas las entrevistas docentes, por unanimidad los entrevistados hablan de le rigidez de las currículas, programas uniformes, de los plazos para cumplirlos, lo cual no dejaría espacio para acompañar situaciones y problemáticas diferenciales. Según Marrero, "... la selección de los contenidos y de las asignaturas habla, además, de unas currícula sumamente parcializadas, alejadas del "desarrollo integral" que la educación se complace en reiterar como su principal meta: no hay desarrollo de destrezas corporales o manuales, ni posibilidad de explorar y desarrollar la expresividad a través del arte, ni puentes con el mundo del trabajo y con el mundo adulto, ni adquisición de habilidades para participar en debates públicos..." (Marrero, A; 2003)

El capital social se deteriora si no se ven beneficios a corto o mediano plazo, esto es percibido por docentes, quienes en su mayoría nos hablan de la necesidad de hacer programas más prácticos, acordes a las necesidades más urgentes, incluso había algunas ideas que se estaban llevando a cabo de recetarios económicos, huertas, clases de costura, etc. Entendemos que la revisión curricular podría ser importante como estrategia para mejorar los vínculos entre pares con los docentes y autoridades y con la comunidad, es decir aapropiarse de los beneficios de la currícula, controlando sus riesgos y midiendo sus limitaciones.

- Surge con claridad la falta de **estrategias** específicas por parte de las instituciones que trabajan con estos niños. Esto es un reclamo que emerge con fuerza en la mayoría de las entrevistas realizadas. Lo perciben los propios actores, aunque esperan de forma pasiva soluciones. Entendemos que falta de estrategias es poco favorable a la formación y reproducción de capital social. La red de relaciones es el producto de estrategias individuales o colectivas de inversión, conciente o inconscientemente dirigidas a establecer y mantener relaciones sociales, que prometan un provecho inmediato. "Es necesario construir instrumentos eficaces que garanticen la actualización continua... las escuelas deben consagrarse al cambio, el resultado será que menos ideas y menos procesos reemplacen al pasado mientras crean el futuro" (Gerstner: 1996)

- Podemos percibir la carencia de **capacitación** especializada para trabajar con estas problemáticas. Las maestras reclaman una capacitación específica, para poder así contemplar y atender acertivamante diferentes realidades. A pesar del crecimiento de la pobreza infantil desde hace muchos años. En palabras de Marrero "... aunque los desafíos de esta nueva población son evidentes, tanto por sus elevadísimas tasas de fracaso, (en algunas escuelas la repetición alcanza al 50%), como en la vida cotidiana en el aula, el magisterio, carente de una cultura de investigación educativa sostenida, y sobre todo, de un ámbito propicio para desarrollarla, no ha podido construir estrategias nuevas e imaginativas para tratar de enseñar a estos niños lo que se enseña a todos los demás. Pocas veces se les enseña más y nunca distinto; por lo general menos, u otras cosas, -más instrumentales, más cotidianas- en buena medida hábitos, que los niños de clases medias y altas aprenden, sin ver disminuir su tiempo de escolarización, en sus casas. Con esto se compromete de modo dramático, las probabilidades de que los niños más pobres transiten con éxito por el sistema educativo, y logren, más allá del simple pasaje de año, el acceso efectivo a los códigos en los que se genera y se trasmite el conocimiento pertinente hoy en día..." (Marrero: 2004)

"Trabajar en educación, pensar sobre ella, comprender y hacer sus instituciones, constituye lo que Ansart denomina una de las pasiones políticas de las democracias. Es sabido que la educación y sus instituciones han producido y solicitado acuerdos y contiendas. Siempre han estado presentes en los discursos de las políticas; siempre han sido atravesadas por tensiones entre pasado y futuro, entre lo viejo y lo nuevo, entre el reconocimiento de las diferencias y un horizonte de igualdad. Es obvio, entonces, que la educación no admite reducciones tecnocráticas, lucha por escapar del encapsulamiento que le propone la lógica del mercado, no se deja subsumir en un manojo de disciplinas y es siempre algo más que una necesidad real. La educación excede lo escolar y aunque allí se da el curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular" (Frigerio, G; 2001)

RESUMEN DE ALGUNAS CONCLUSIONES OBTENIDAS LUEGO DE EFECTUADO EL TRABAJO DE CAMPO

Percepción sobre:	**Capacitación docente**	**Currícula**	**Estrategias específicas**	**Dificultades más frecuentes**
Informantes de la escuela N° 175	Ausencia de capacitación específica	Poco flexible	• Escasas o • Inexistentes • Necesarias	Carencia de estrategias No cumplir con los plazos curriculares Desbibujamiento de la actividad escolar.
Informantes de la escuela N° 183	Ausencia de capacitación específica	Poco flexible	• Inexistentes • Necesarias	No cumplir con los plazos curriculares Desborde de las maestras por exceso de tareas
Informantes del CAIF	Presencia de capacitación específica	Permite realizar actividades complementarias	Se desarrollan algunas	Acceso a las familias

BIBLIOGRAFIA

- **Baraibar Ximena** (1999) - "Temas viejos en tiempos nuevos: aproximación a un debate sobre exclusión social". Tesis de maestría en Trabajo Social.

- **Bourdieu Pierre** (2000) –" Poder, derecho y clases sociales. Las formas del capital". Ed.: Desclée. Bilbao, España.

- Buxedas Martín (2000) – "Integración o Exclusión Social?. Artículo en prensa. CIEDUR.

- **Cea D'ancona María** (1996) – " Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social". Ed.: Síntesis Sociología. Madrid.

- **Coleman James** (1988) – "Social Capital in the Creation of Human Capital". American Journal of Sociology.

- **DATOS** (1996) – "Los asentamientos irregulares en Montevideo". En "Asentamientos irregulares": MVOTMA. Comisión para la normalización de asentamientos irregulares: Mvd.

- **Duschatzky Silvia** (2001) Compiladora – "¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia". Ed. FLACSO Manantial, Bs. As.

- **Espinoza Vicente** (1995) –" Redes sociales y superación de pobreza". Revista de Trabajo Social N° 66, Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

- **Filgueira Carlos H.** (1998) – "Trabajo y ciudadanía. Estructura de oportunidades, activos de los hogares y movilización de activos en Montevideo".

- **Frigerio Graciela** (2001) - ¿Dónde está la escuela?. Los bordes de lo escolar, Cap. 5. Ed. FLACSO Manantial, Bs. As.

- **Gimeno Sacristán** (1998) –" Poderes inestables de la educación". Ed. : Morata, S.L. Madrid.

- **Goffman Ervin** (1963) – "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Ed. Amorrotu. Buenos Aires

- **Goslin David** (1998) – "La escuela en la sociedad contemporánea". Ed. Piados.

- **INE** (2003) – "Serie Estadística Educativa" N° 3 y 4. ANEP-CODICEN.

- **INTEC, UNICEF** (1999) – "Infancia y adolescencia en los Asentamientos Irregulares". Montevideo.

- **Kaztman Rubén**_(1996)–"_Marginalidad e integración social en el Uruguay". CEPAL.

- **Kaztman Rubén** (2001)– "Notas sobre medición de la vulnerabilidad socia". UCUDAL.

- **Kaztman Rubén** (1999)– "Activos y estructura de oportunidades". Oficina de CEPAL, PNUD.

- **Kaztman Rubén** (1999) – "Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Uruguay y Argentina". OIT, Fundación Ford. Chile.

- **Lechner Norberto** (2000) –" Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo. Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social". Compiladores L. Tomassini y B. Kliksberg. BID.

- **Marrero**, A., (2004)- "Asignaturas pendientes: notas sobre sociedad y educación en Uruguay, hoy". Oscar Brando (coord) "Uruguay hoy. Paisaje después del 31 de octubre" Montevideo, Ediciones del Caballo perdido.

- **Marrero, A.**, (en prensa) "..." Arxius (Revista del Departamento de Sociología y Antropología Social de la U. de Valencia) N° 12 / 13.

- **Miles M y Huberman** (1994) - "Qualitative data analysis". Ed. Sage, California.

- **Serageldin I. y Grootaert** C.(2000) – "Social Capital :Defining Social Capital: An Integrating View". The Word Bank, Washingtong D.C.

- **Rivoir Ana L.** (1999)– "Redes sociales: ¿Instrumento o categoría sociológica?". Revista de Ciencias Sociales N° 15.

- **Valles Miguel** (1997) – "Técnicas cualitativas de investigación social". Ed.: Síntesis Sociológica. Madrid.

- **Yin, Robert** (1989) –" Case study research – Desing and methods". Ed.: Sage. London.