

Investigación

¿POR QUÉ MIRIAM SÍ VA A LA ESCUELA?

Resiliencia en la educación básica mexicana

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Resumen:

Este trabajo explora el significado que tiene para el joven en situación de marginación económica perseverar en sus estudios. Busca conocer qué procesos y actores –familiares, escolares o comunitarios– participaron en trayectorias escolares exitosas en los contextos más difíciles y si éstos mantienen alguna relación con la teoría de la resiliencia. Presenta las conclusiones de entrevistar a 29 sujetos en 16 comunidades marginadas mexicanas así como personajes clave de su entorno; las más evidentes se relacionan con el alto valor que las comunidades asignan a la educación escolarizada y la influencia de las interacciones del estudiante con personas significativas. Se presenta la analogía de “los dos motores”, señalando que los estudiantes que perseveran parecen tener dos motores, uno que empuja con su apoyo y otro que jala con su ejemplo.

Abstract:

This article explores the meaning young people in situations of economic marginalization attach to staying in school. The study aims at defining the processes and actors—in the family, school, or community—who participate in successful scholastic trajectories in the most difficult contexts; it also attempts to determine if these actors have a relation with the theory of resilience. A presentation is made of the conclusions of interviews with twenty-nine individuals living in marginalized communities in Mexico, as well as with key people around them. The most evident conclusions involve the high value communities assign to schooling and the influence of students' interactions with significant individuals. The analogy of two motors" suggests that students who persevere seem to have two motors: one that pushes through support, and the other that pulls through example.

Palabras clave: educación básica, marginación social, desempeño académico, participación de la comunidad, papel de la escuela, México.

Keywords: elementary education, social marginalization, academic performance, community participation, role of school, Mexico.

Juan Carlos Silas Casillas es profesor del Departamento de Educación y Valores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Periférico Sur Manuel Gómez Morín núm. 8585 edificio Ñ, oficina 205, 45604, Tlaquepaque, Jalisco, México. CE: silasjc@iteso.mx

Introducción y contexto

Tradicionalmente se asume a la educación como un mecanismo poderoso para la superación personal y comunitaria así como un importante instrumento de política pública para vencer la pobreza. Se entiende que es una vía segura para que los individuos y las colectividades accedan a los beneficios de la economía y la sociedad. Este enfoque, sin embargo, se centra más en la cantidad de educación recibida por los beneficiarios y menos en su tipo. La literatura profesional refiere que los sectores menos favorecidos de la sociedad reciben una educación de menor calidad. Jean Pierre Terrail (2003) plantea que en países industrializados se les da educativamente menos a los que menos tienen. La respuesta a este dilema consiste en mejorar sustancialmente la equidad escolar, tanto en cobertura como en calidad, para la población marginada. Sin embargo, estos propósitos, por su costo y complejidad, pueden tomar décadas para cumplirse al menos parcialmente. De acuerdo con la teoría de la reproducción, que tiene a Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1970) entre uno de sus principales exponentes, existen factores estructurales que afectan fuertemente las posibilidades de logro y supervivencia académica de estudiantes en circunstancias económicas desfavorecidas. Esto es evidente en México, donde los habitantes de zonas de alto índice de marginación (particularmente indígenas) tienen logros académicos inferiores a los de jóvenes de otras regiones pues reciben servicios educativos insuficientes y deficientes (Schmelkes, 2005).

Según la Secretaría de Desarrollo Social (2003) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2007), aproximadamente la mitad de la población mexicana se encuentra en alguna medida de pobreza. Esta endémica situación influye en la vida comunitaria y académica nacional con efectos negativos en el aprendizaje de los jóvenes y limitando sus oportunidades de supervivencia académica. Situación que es notoria en comunidades cuyo extremo nivel de marginación no les permite contar con servicios educativos cuantitativa y cualitativamente suficientes. Sin embargo, aun en circunstancias económicamente desventajosas, existen alumnos que, dada la conjunción de factores personales, familiares, escolares y comunitarios pueden perseverar en su formación básica y continuar sus estudios más allá de la educación obligatoria.

Algunos estudios señalan que factores externos e internos a la institución escolar influyen en el nivel de logro de los estudiantes. Entre los

externos se destacan características socioeconómicas y culturales de las familias; específicamente la ocupación del padre y la escolaridad de ambos progenitores (Clavel y Schiefelbein, 1979; Schiefelbein y Farell, 1982 y 1984), características culturales de las familias (Magendzo y Gazmuri, 1983), creencias, expectativas y atribuciones de las madres (Sandoval y Muñoz, 2004). Al interior del sistema escolar se señalan:

- 1) *Las instituciones escolares*: como la disponibilidad de libros de texto, asignación de tareas para hacer en casa o equipamiento y tamaño de la escuela (Schiefelbein y Simmons, 1979; Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farell, 1982 y 1984).
- 2) *Los maestros*: su formación profesional y la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos (Schiefelbein y Simmons, 1979, Muñoz y Guzmán, 1971).
- 3) *Los alumnos*: sus características socioeconómicas y educativas previas como haber asistido a educación preescolar o tener acceso a televisión (Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farell, 1982 y 1984).

Cabe señalar que las características socioeconómicas del alumno y su familia, a pesar de ser un elemento claramente externo, tienen influencia directa en la cantidad y calidad de las experiencias escolares de los estudiantes. En este sentido algunos autores, como los citados, asumen a los alumnos y sus características como factores internos.

El enfoque de las escuelas eficaces ha abordado la problemática desde tres perspectivas (Carvallo, 2006): *a)* investigación sobre los efectos de la escuela en el desempeño del alumno, *b)* sobre los procesos que tienen lugar en las escuelas asumidas como eficaces y *c)* estudios para la mejora de escuelas (centrados en los pasos a seguir para ser una escuela eficaz).

Cervini (2002 y 2003) analiza aspectos que influyen en el desempeño escolar de los estudiantes, como son:

- 1) *Entorno familiar*: estatus ocupacional y nivel socioeconómico y educativo de los padres, disponibilidad de libros, manuales y útiles escolares en casa, costo de la educación y hacinamiento familiar.
- 2) *Características de los alumnos*: edad, género, grupo étnico, lengua materna diferente a la de instrucción, antecedentes escolares, educación especial, ausentismo, tiempo de contacto estudiante-escuela, períodos

escolares cursados, número de escuelas a que ha asistido, continuidad en la misma escuela, distancia del plantel, desayuno gratuito y situación laboral del alumno.

- 3) *Características de las escuelas:* enclave rural o urbano, modalidad educativa, nivel que atiende, tipo de jornada y turno, número de alumnos por grupo, recursos escolares disponibles.
- 4) *Características del proceso educativo:* motivación del alumno por las matemáticas, percepción de éste sobre la práctica docente, expectativa de éxito personal de los estudiantes, dedicación hacia la escuela, percepciones de los alumnos sobre la indisciplina, el abandono y la violencia escolar.

Investigaciones como las señaladas o los seminales proyectos conducidos por Carlos Muñoz-Izquierdo (1996) permiten conocer variables que explican el bajo logro de estudiantes en zonas marginadas de nuestro país. Carvallo (2006) y Murillo (2007) hacen metanálisis de estudios en México y América Latina y muestran cómo los niveles socioeconómico y cultural tienen un peso importante en el logro académico de los alumnos. De la misma forma, la mayoría de los trabajos desarrollados a la fecha se enfocan sobre las variables que explican el desempeño de grupos de estudiantes con características similares, tales como ingreso familiar, la dedicación de horas al estudio fuera del horario escolar o que sus padres promuevan que tome sus propias decisiones sobre lo que pasa en la escuela (Sánchez, 2004). Sin embargo estas investigaciones no han contribuido a aclarar el significado que tiene para el joven en situación de marginación perseverar en sus estudios, la mecánica de su toma de decisiones entre seguir o abandonar los estudios o la influencia que tienen diferentes actores y factores en esta toma de decisiones.

Objetivo

De acuerdo con la brecha de conocimientos encontrada y reseñada renglones arriba, la preocupación científica que da origen a este texto es conocer la vivencia de los jóvenes estudiantes en zonas marginadas acerca de cuándo, cómo y por qué se da perseverancia y éxito escolar a pesar de las carencias de las escuelas que se localizan en entornos sociales marginales.

Es por ello que se planteó como objetivo explorar los factores –individuales, familiares, escolares y sociales– que estudiantes provenientes de

zonas de alta marginación perciben como intervenientes en su permanencia escolar utilizando la teoría de la resiliencia como lente de enfoque para su análisis.

Elementos conceptuales

La resiliencia es, de acuerdo con Edith Grotberg (1997 y 2006), la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, inclusive, ser transformado por éstas. Esta capacidad es un recurso interno llamado “optimismo” (Seligman, 1995) o “inteligencia emocional” (Goleman, 1996) y va evolucionando según la etapa de desarrollo en el que se encuentra la persona.

Resiliencia proviene del latín *resilīo*, que significa volver al estado original, recuperar la forma original (Melillo y Suárez, 2005). Desde el punto de vista etimológico, se traduce como “saltar hacia atrás, rebotar, ser repelido, surgir”, el prefijo “re” indica repetición, reanudación; por lo tanto, se concluye que rebota hacia delante después de haber vivido alguna situación traumática (Cyrulnik *et al.*, 2004). En física describe la cualidad de materiales que resisten los impactos y recuperan su forma original cuando son forzados a deformarse (Melillo y Suárez, 2005). Vanistendael y Lecomte (2002) hacen una aplicación unitaria para la psicología y la física mencionando que tanto en las personas como en la materia es la capacidad de oponerse a las presiones del entorno, en el caso de las personas, ir hacia delante.

Manciaux (2003), define resilir (*résilier*) como recuperarse, ir hacia adelante tras una enfermedad, un trauma o un estrés, viviendo las pruebas y crisis de la vida; es decir, se resiste, se supera (Melillo *et al.*, 2004), para seguir proyectándose de modo aceptable para la sociedad, viviendo lo mejor posible a pesar de traumas y de las condiciones de vida difíciles que pueden implicar un grave riesgo de resultados negativos. Cyrulnik *et al.* (2004) agrega que la resiliencia es algo en gran medida adquirido, que varía conforme va desarrollándose la existencia y que difiere en función de la naturaleza del estrés e implica un proyecto de vida que se define individualmente para seguir adelante. Otras definiciones señalan que la resiliencia es la capacidad de reaccionar adecuadamente a los estímulos desfavorables del entorno (Barudy y Dantagnan, 2005; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997); además de superar las adversidades, ser transformado (Grotberg, 2006) y salir fortalecido (Melillo, 2001 y 2004). Estas

capacidades permiten tolerar, manejar y aliviar las consecuencias psicológicas, fisiológicas, conductuales y sociales provenientes de experiencias traumáticas, sin una mayor desviación del curso del desarrollo (Spencer y Pynoos, 1993).

Tras analizar las concepciones propuestas se integró una definición operacional del término resiliencia *ad hoc* para este proyecto. En estos términos se entiende que es:

La capacidad personal de superar adversidades o riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos al individuo. Esto implica un manejo efectivo de la voluntad y el empleo de competencias afectivas, sociales y de comunicación, que permitan reconocer, enfrentar y modificar la circunstancia ante una adversidad.

A continuación se presentan algunas de las características más evidentes de un sujeto resiliente:

- Empatía, sociabilidad y capacidad de llevarse bien con los demás (Brooks y Goldstein, 2004; Melillo, 2004; Werner y Smith, 1992).
- Autonomía, autosuficiencia e independencia (Bernard van Leer Foundation, 2002; González y Valdez, 2006; Grotberg, 2006).
- Creatividad (Bernard van Leer Foundation, 2002; Werner y Smith, 1992).
- Confianza y optimismo (Grotberg, 2006; Melillo, 2004; Werner y Smith, 1992).
- Autoconocimiento (Bernard van Leer Foundation, 2002; González y Valdez, 2006; Melillo, 2004).
- Sentido del humor (Bernard van Leer Foundation, 2002; Melillo 2004; Werner y Smith, 1992).
- Pensamiento crítico (Melillo, 2004).
- Proyecto de vida (Cyrulnik *et al.*, 2004; Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2002).
- Iniciativa, capacidad de planear, solución de problemas y trabajo duro (Grotberg, 2006; Werner y Smith, 1992).

Estas características se desarrollan con el paso del tiempo a través de la interacción constante y significativa de la persona resiliente con actores clave. Bronfenbrenner

(1979) propone un modelo ecológico-transaccional de la resiliencia e indica cuatro niveles de influencia de donde provienen los factores de riesgo y de protección: *a)* el nivel individual; *b)* la familia, hogar y escuela; *c)* la comunidad y los servicios sociales para el niño y su familia y *d)* los valores culturales, como la raza y la etnicidad, lo social y sus valores.

Un elemento fundamental es que el sujeto pueda contar con, al menos, una persona significativa en resiliencia; es decir quien se convierte en un apoyo para el proyecto de vida del individuo. La Fundación Bernard Van Leer (2002) agrega que el abrigo, alimento y protección de los padres a hijos son fundamentales. Por otro lado, una buena relación con alguno de los padres, que le adjudique al niño responsabilidades y expectativas claras y grandes, pero compatibles con sus posibilidades será crucial (Manciaux, 2003).

Es por ello clave que el niño cuente con una o más personas significativas en resiliencia, que le muestren su confianza y escucha. Alguien con quien el individuo pueda desarrollar un vínculo fuerte y constructivo, que crea de verdad en su potencial y una red de relaciones sociales que le ayuden a crecer (Manciaux, 2003; Martínez y Vásquez-Bronfman, 2006). Werner y Smith (1992) encontraron que las personas que salieron adelante a pesar de haber pasado adversidades habían tenido: una familia menos perturbada que otras, alcanzaron un mínimo de escolarización y, sobre todo, contaron con un adulto, un miembro de la familia próxima o lejana o un amigo con quien se estableció una relación que le impulsó a seguir adelante.

Estas personas significativas se encuentran regularmente en los niveles 2 y 3 del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) y son, por un lado, la familia y la escuela y, por el otro, la comunidad. Permiten al sujeto desarrollar una relación de confianza y comprensión; esos adultos pueden ser los padres, ambos o uno de ellos, un miembro de la familia, un vecino, un amigo de mayor edad, un compañero o un maestro (Vanistendael y Lecomte, 2002). Distintos autores les llaman de diferentes maneras: tutores resilientes, tutores de desarrollo, mentores o adultos significativos; para estandarizar el nombre en el presente proyecto se les llamó: “personas significativas en resiliencia”.

Esta persona significativa en resiliencia puede comprender los conflictos y aceptar al otro fundamentalmente (Vanistendael y Lecomte, 2002). Establecen vínculos afectivos que los unen y que tienen como base la confianza

(Melillo, 2004). Le hace sentir que las relaciones humanas pueden ser fáciles, cree de verdad en su persona, la acepta y, en algún periodo, tiene un papel clave en el acompañamiento de su desarrollo (Cyrulnik, 2002).

En las etapas iniciales del desarrollo, la persona significativa en resiliencia es un modelo que ayuda a contar con una mayor capacidad de empatía. Apoya en el desarrollo de capacidades, incremento de fortalezas y disposición de recursos apropiados a emplearse en el momento de enfrentar una adversidad (Groberg, 1997 y 2006). En la adolescencia, tener una persona significativa en resiliencia, que no sea de la familia (un maestro o un pariente lejano) puede ser un factor positivo muy importante. Brooks y Goldstein (2004) creen que los adolescentes que cuentan con ese apoyo emocional obtienen mejores resultados escolares que sus pares que no lo tienen, su presencia los motiva a buscar compañías apropiadas, evitando la delincuencia.

Es en este orden de ideas donde la escuela toma un lugar preponderante, ya que goza del reconocimiento y valoración por parte de los miembros de la comunidad. En múltiples ocasiones ha quedado clara su capacidad de influir en los jóvenes, sus familias y el entorno inmediato. El medio escolar es la segunda fuente de seguridad después del hogar y, a veces, la única (Manciaux, 2003). Cuando se ha vivido un suceso estresante o traumático fuera de la escuela, la persona encuentra en ésta un espacio social donde puede "olvidar" su tragedia y "revalorizarse" (Barudy y Marquebreuch, 2006). Durante la educación básica, los niños se centran en la escuela y en las amistades que están formando, es por ello una oportunidad para desarrollar la colaboración y el sentimiento de pertenencia. En este sentido, el ambiente escolar contiene los elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los de protección (González y Valdez, 2006).

En una escuela que promueve la resiliencia, los maestros y autoridades escolares informan a los alumnos qué es lo necesario para tener éxito (Melillo y Suárez, 2005) y establecen altas expectativas para sus alumnos al tiempo que les brindan apoyo para alcanzarlas. Con ello evitan comportamientos problemáticos entre ellos, como el abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia (Henderson y Millstein, 2003). Los maestros tienen la posibilidad de detectar estudiantes en riesgo y ayudarles a explotar sus potencialidades resilientes (González y Valdez, 2006).

Muchos maestros, sin proponérselo o incluso sin darse cuenta, son los principales promotores de la resiliencia en sus alumnos. Su influencia es duradera y se da en un periodo de desarrollo clave para su futuro, y los lleva a proyectarse más allá de una educación básica (Grotberg, 2006). Con sus actitudes motivan a sus alumnos e influyen en las decisiones que van tomando. A través de la promoción de la resiliencia, las instituciones educativas disminuyen el fracaso y la deserción escolar en los niveles sociales, sobre todo en aquellos que presentan una mayor vulnerabilidad por encontrarse en zonas conflictivas.

Metodología

El enfoque seguido fue netamente cualitativo, lo que aporta gran riqueza, al tiempo que consume mucho tiempo en la recolección y análisis de la información. La investigación cualitativa estudia fenómenos de la vida social, buscando la comprensión de los motivos y creencias detrás de las acciones de la gente (Berg, 1995; Marshall y Rossman, 1995). Este enfoque produce fundamentalmente datos descriptivos: las propias, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987). Denzin y Lincoln (2000) lo definen como un acercamiento multi-metódico que implica una perspectiva naturalista interpretativa. Los investigadores estudian fenómenos en sus escenarios naturales, con la finalidad de interpretarlos a través de la descripción que las personas dan a ellos.

La técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad, atendiendo a dos dimensiones: la individual y la de la localidad, debido a que individuo y entorno forman una unidad inextricable y a que la intervención educativa tiene efectos en ambos ámbitos. Se eligieron 16 comunidades con base en tres elementos:

- 1) Que se tratara de localidades enclavadas en municipios con alto o muy alto índice de marginación según el Consejo Nacional de Población (2001 y 2006).
- 2) Que se tuviera un contacto en la comunidad que facilitara la localización de participantes idóneos y acceso a instancias gubernamentales y escolares, o que en la comunidad hubiera un caso de éxito detectado, entendido como una persona que, viviendo en condiciones de marginación, ha terminado su educación obligatoria y continuado sus estudios.

- 3) Que las localidades se encontraran relativamente cercanas a una zona metropolitana, con la finalidad de hacer más expeditos y económicos los traslados.*

Los sujetos participantes se eligieron con base en tres criterios: culminada su educación obligatoria (secundaria) y continuar estudiando, haber vivido en la comunidad durante la etapa de sus estudios y tener menos de 30 años (para asegurar que las condiciones vigentes de la comunidad sean similares a las que vivió cuando estudió). Los participantes pudieron ser casos detectados con antelación o nominados por alguna autoridad escolar de la comunidad. Las comunidades y los participantes se detallan en la siguiente tabla:

Localidad / Municipio	Entidad	Marginación en 2000 y 2005	Participantes (identificados por número)	Criterio de participación
Tampacán	San Luis Potosí	Alta	1 2	Detectedo con anticipación
Creel, Bocoyna	Chihuahua	Alta	3 4 5 6 7 8	Detectedados con anticipación Nominados por el director de la secundaria
Ayutla de los Libres	Guerrero	Muy alta	9	Detectedado con anticipación
Cantamayec	Yucatán	Muy alta	10 11	Nominados por el director de la secundaria
Ayahualulco	Veracruz	Alta	12	Nominado por contacto en la comunidad
Cuetzalan	Puebla	Alta	13	Nominado por subdirector del bachillerato
Lázaro Cárdenas	Quintana Roo	Alta	14 15	Nominado por contacto en la comunidad
Huejutla de Reyes	Hidalgo	Alta	16 17	Casos detectados por investigador en evento académico
Villa de Cos	Zacatecas	Alta / media	18 19	Nominados por directores de sus escuelas
Charapan	Michoacán	Alta	20	Nominado por director de la secundaria

Localidad / Municipio	Entidad	Marginación en 2000 y 2005	Participantes (identificados por número)	Criterio de participación
Atemajac de Brizuela	Jalisco	Alta / Media	21 22 23	Nominados por director del bachillerato
Santo Ton, Totolapa	Chiapas	Muy Alta	24	Detectado con anticipación
General Zaragoza	Nuevo León	Alta	25	Nominada por director de la secundaria
Bachajón, Chilón	Chiapas	Muy alta	26	Detectada con anticipación
San Andrés Huaxpaltepec	Oaxaca	Alta	27	Detectada con anticipación
San Pedro Martir Quiechapa	Oaxaca	Alta	28 29	Detectada con anticipación

La recolección de la información de campo se estructuró con base en una versión modificada del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Las variables (llamadas actores en este estudio) que se determinaron fueron: el individuo; su entorno inmediato (familia nuclear y extensa); la escuela y la comunidad. Se les pidió a los identificados como actores que hablaran sobre sí mismos y los demás. De esta forma, los individuos (sujetos del estudio) pudieron exponer conceptos sobre ellos mismos, su entorno inmediato, su escuela y su comunidad; los miembros del entorno comentaron sobre el individuo, sobre el entorno mismo, sobre la escuela y la comunidad; los miembros de la escuela pudieron comentar sobre el individuo, su entorno inmediato, la escuela misma y la comunidad; y finalmente, los miembros de la comunidad tuvieron la oportunidad de comentar sobre el individuo, su entorno inmediato, la escuela y la comunidad misma. Siguiendo los preceptos de la entrevista cualitativa se profundizó en todos los tópicos que afloraron aunque parecieran triviales en un primer momento (Rubin y Rubin, 2005).

Un elemento que fue particularmente útil para guiar la recolección y sistematización de la información fue una tabla como la siguiente, que permitió saber cómo se iban saturando los campos informativos en las celdillas (anexo 1).

Nociones	Individuo	Entorno inmediato	Escuela	Comunidad
Individuo				
Entorno inmediato				
Escuela				
Comunidad				

Hubo variaciones en el número de visitas y días que se requirieron para cubrir la descripción de casos y comunidades. Aproximadamente la mitad de los casos se cubrieron en una visita, la otra mitad fue en dos viajes. En promedio, fueron cuatro días dedicados a las primeras visitas.

La información de cada visita se sistematizó con base en las categorías de análisis, lo que permitió detectar huecos informativos o vetas conceptuales. Antes de realizar las segundas visitas se revisaron los hallazgos y se comentaron con el equipo. Ezzy (2002) considera que esto ayuda a que los entrevistadores vean cómo se desarrollaron los primeros acercamientos y que perciban detalles en que se debe profundizar. Las segundas vistas fueron más breves, ocuparon tres días en promedio.

Para el procesamiento de los datos, siguiendo a Merriam (1998), se estudió cada caso de manera individual, relatando la historia basada en las categorías e indicadores definidos que incluían lo individual, familiar, escolar y comunitario. Posteriormente, se analizaron en conjunto dichas categorías de modo que se compararon las historias y se identificaron los patrones existentes. El trabajo de análisis partió de una codificación abierta de la que surgieron con mayor precisión las líneas que vinculan el conocimiento previo con el empírico recientemente adquirido. Cada caso fue analizado y puesto en perspectiva con las categorías emergentes de análisis, al tiempo que se contrastaba con los elementos teóricos de la teoría de la resiliencia y el enfoque del capital social. En este texto se aborda únicamente la primera de las perspectivas.

Hallazgos principales

Con la finalidad de responder puntualmente al objetivo del proyecto que es: “Explorar los factores –individuales, familiares, escolares y sociales– que estudiantes provenientes de zonas de alta marginación perciben como interviniéntes en su permanencia escolar”, se definieron cuatro campos informativos: la persona misma, el entorno inmediato (familia), la escuela y la comunidad. A continuación se presentan las ideas que se decantan de cada uno de estos campos.

El individuo mismo

En términos generales, las personas que han logrado una escolarización más allá de la educación básica obligatoria presentan significativos elementos de autoafirmación. Esto se relaciona con los atributos propuestos en la teoría de la resiliencia (Melillo, 2004; Grotberg 2006). Se encontró un alto concepto de sí mismos reflejado en la confianza de lograr los resultados esperados.

Existen, en este sentido, varios conceptos relativos. El primero es que los individuos encuentran una satisfacción importante en lograr lo que sus compañeros, familiares o coetáneos no pueden. Este simple elemento se convierte en un diferenciador social y reforzador de la conducta. El segundo elemento se basa en que los jóvenes están conscientes de que sus compañeros van abandonando la escuela o repitiendo año mientras que ellos van siguiendo una progresión más o menos acorde con lo esperado. Varias de las opiniones se centraron en que estaban contentos al ver que ellos sí continuaban. En ningún momento se percibió un tono de burla o de competitividad al disfrutar que los demás fracasaran, por el contrario, les parecía desafortunado que no siguieran sus estudios.

Un tercer elemento se refiere a construir su autoconcepto con términos como “perseverante”, “terco”, “necio” o “firme”. Este simple acto de etiquetamiento les lleva a asumir un papel de personas que no se dejan vencer y, con el tiempo, se convierte en su cara evidente ante la familia, la escuela y la comunidad. En este sentido, los sujetos parecen encontrar que el reto académico les permite mostrar sus habilidades y su perseverancia al mismo tiempo, lo que quiebra la inercia de lo cotidiano (Duschatzky, 1999) y permite a los jóvenes mostrar una cara diferente a la comunidad. Esta forma de ser percibido y de percibirse a sí mismo marca una nueva perspectiva de relación en la comunidad.

El entorno inmediato

Dentro del entorno inmediato está regularmente la familia nuclear. Sin embargo, en más de la mitad de los casos se encontraron otros miembros de la familia que se unen al núcleo en funciones de sustitución o apoyo subsidiario. Tíos y abuelos toman papeles que regularmente corresponden a los padres quienes, por razones de salud, muerte, migración o separación no se encuentran presentes.

De cualquier forma, es evidente que detrás de los alumnos “exitosos” hay personas cercanas que toman tres papeles determinantes: el primero es el de apoyo verbal y logístico, regularmente asumido por la madre, aunque en ocasiones es desempeñado por el padre, un hermano mayor o un abuelo; esta persona es un soporte afectivo, alguien que escucha y que permite el desahogo emocional pero, al mismo tiempo, sirve para reafirmar convicciones en relación con su autoconcepto de resiliente y da consejos sobre cómo enfrentar las dificultades. La persona que desempeña este papel tiene palabras de aliento y sirve como apoyo logístico en la obtención de recursos necesarios para los desempeños escolares. En no pocas ocasiones se encontró que las madres debían comprometerse a limpiar escuelas o realizar otro tipo de servicios comunitarios con la finalidad de que sus hijos pudiesen obtener beneficios tales como becas. Este apoyo logístico no tiene sólo la forma de ayudar a gestionar cosas o becas, también se encuentra en la manera de excusar la participación de los estudiantes en labores del hogar: un caso común es permitir que las hijas no hagan tareas domésticas o que los hombres no participen en las labores de la branza. Adicionalmente se puede ver que la persona que desempeña este papel tiene una función de gestión de información en la localidad y está al tanto de fechas, eventos, lugares y demás elementos de la vida comunitaria. Este papel de gestor de información es vital en las comunidades en donde las oportunidades de apoyos llegan tarde y a cuentagotas.

El segundo de los papeles corresponde a una persona que no tiene una presencia física constante en el núcleo familiar y a pesar de no estar presente con frecuencia, tiene un nivel de influencia muy importante en la familia y en el sujeto. En la mayor parte de los casos se trata de uno de los padres o los hermanos mayores quienes deben de abandonar la comunidad para ir a trabajar a otro lugar y, a través del acto de abnegación que significa su partida, se evidencia su compromiso con el bienestar de los miembros

de la familia. En varias ocasiones se hizo referencia al familiar que esta viviendo en otra localidad, cuya palabra tiene mucho peso en las decisiones del caso de éxito estudiado. Una variante de esta situación se da cuando uno de los padres (o los dos) debe invertir mucho tiempo trabajando y no tiene la capacidad de auxiliar al individuo en sus estudios y deberes escolares. Esta situación, lejos de ser objeto de reclamo, es tomada como una muestra de genuino interés y detona, igual que en la mecánica anterior, un compromiso grande de parte del estudiante. Un caso dramático de esta circunstancia se dio en el estado de Guerrero con un joven que fue elegido por la familia como quien, por sus habilidades de aprendizaje, sería el único que se dedicaría a estudiar mientras que los hermanos mayores se trasladarían a Estados Unidos para obtener dinero. Esto cimentó el compromiso del sujeto, aunque generó una presión muy grande que lo llevó a considerar la idea del suicidio cuando no alcanzó el promedio necesario para obtener una beca.

El tercer papel es tomado por la “persona significativa en resiliencia”, regularmente se ubica en el núcleo familiar o el entorno escolar y es alguien cuya trayectoria o situación actual resulta atractiva y que tiene un papel vital en las aspiraciones del sujeto. Mantiene interacción constante con él y le ayuda a construir su propia ruta de resiliencia o éxito. Esta persona es notoria y atractiva porque ha sorteado dificultades y ocupa actualmente una posición de mayor prestigio social que el grueso de sus familiares. Un caso notorio sería el del tío de un joven zacatecano que constituye un modelo de conducta y pensamiento para el menor a un grado tal que en momentos eclipsa al padre. Cuando se trata de alguien fuera del entorno familiar inmediato, regularmente es un maestro cuya trayectoria de inicio es similar a la de los sujetos y cuyos logros (así como su capacidad de resaltar la importancia de los mismos) son significativos para el individuo.

Cabe señalar que en ocasiones las prácticas familiares detonan actitudes y conductas de evitación. Esto quedó patente en unos cuantos casos en que los individuos señalaban que deseaban fervientemente enfocarse en la diferenciación social a través de los estudios porque las prácticas de su familia o algunos miembros les resultaban indeseables. En estas ocasiones uno de los miembros de la familia toma un papel de “antihéroe” o de alguien cuya forma de ser no resulta atractiva. Se pueden encontrar los

casos de padres alcohólicos o violentos, hermanos que desempeñan trabajos de bajo prestigio y remuneración, hermanas casadas a muy temprana edad o que tuvieron embarazos muy jóvenes, etcétera. Estas figuras no resultan atractivas al individuo por lo que se enfoca en el estudio y la perseverancia en la escolarización como el mecanismo que le permite evitarlas. Un caso ilustrativo fue el de una chica de San Luis Potosí quien textualmente dijo que ella entendería dejar de estudiar como un fracaso y que significaría parecerse a su familia.

Un elemento fundamental en la interacción que tienen estos casos y su entorno inmediato es la construcción retórica referente a sus estudios. Tanto los participantes como sus familiares desarrollan una serie de mensajes significativos orientados a fortalecer la perseverancia de los estudiantes, mensajes que se dividen en tres grupos: la permanencia del conocimiento en contraste con las posesiones físicas o económicas; la necesidad del uso parsimonioso de los recursos y la ampliación de oportunidades que el conocimiento escolarizado proporciona.

En el primero de los grupos se encuentran frases como: “los estudios es algo que nadie te puede quitar, algo que es tuyo, ni modo que te quiten lo que sabes”, reportado por un alumno en Chihuahua, o “todo lo que yo estudié, todo lo que yo aprendí, nadie me lo puede quitar” expresado por una participante en Jalisco. Esto se entiende en un entorno de carencias en donde es frecuente que las posesiones, o la falta de ellas, sea un tema recurrente de conversación.

En el segundo grupo de ideas, el uso de los recursos, es igualmente muy frecuente que se resalte la necesidad del uso efectivo del esfuerzo económico o de tiempo personal. En este campo informativo se obtuvo una gran cantidad de frases expresadas más o menos de la misma forma por lo que sólo se resaltarán dos ideas: el uso efectivo de los pesos empleados en transpor-tación a la escuela y compra de útiles escolares y el sabio uso del tiempo que deben hacer los familiares y la persona. En el primero de los casos se da un mensaje que se puede resumir en el siguiente concepto: “los miem-bros de esta familia estamos haciendo el esfuerzo de enfocar a tu educación los recursos que se utilizarían en otras actividades por lo que debes hacer un uso eficiente de ese esfuerzo y respetarlo haciendo tú un esfuerzo adi-cional”. En el segundo de los casos fue recurrente la idea de que no se pueden permitir distracciones ni destinar el tiempo a otras actividades que no aporten directamente a obtener el diploma escolar.

El tercer grupo de mensajes, de alguna forma engloba las otras dos, y carga de emotividad la relación entre los miembros de la familia. Es muy frecuente encontrar ideas como: “debo estudiar para lograr lo que mis padres no pudieron tener”. Una frase emblemática la expresó la mamá de la participante de Ayahualulco, Veracruz quien dijo:

Si no quieren estudiar, van a estar como yo: todo el tiempo en el lavadero, todo el tiempo en la casa, y en cambio, si tienen una profesión, pues es muy diferente, porque no es lo mismo que aquí... todo el tiempo desde que amanece, hasta que me acuesto, no dejo de hacer cosas, ya ahorita (el mediodía) me siento mal, pero si no lo hago yo ¿quién lo va a hacer?..., por eso es que no quiero que sean como yo.

Mensajes como la anterior cargan de emotividad la comunicación pues transmiten al individuo la idea de que el estudio los liberará de un trabajo físico extenuante; sus padres lo tienen que hacer porque no tuvieron la oportunidad que ahora les están brindando y sus familiares están dedicándose a estas actividades con abnegación para darle al sujeto la oportunidad de lograr un grado mayor de escolaridad. Este mensaje regularmente cementa el compromiso del individuo con sus familiares.

El entorno escolar

La actividad escolar en México, especialmente en contextos de alta marginación, parece tener una imagen de mecanismo automático para la mejora de las condiciones de vida. La escuela se convierte en uno de los principales depositarios de las expectativas de las familias en relación con su mejoramiento socioeconómico.

En el ámbito de la institución educativa sobresalen la relación maestro-alumno y las prácticas institucionales para apoyar a los alumnos. El primer caso se da a nivel individual y recae en la persona de maestros que tienen la sensibilidad de detectar alguna habilidad especial en los alumnos y su habilidad de establecer una relación constructiva. Esta acción es más algo fortuito que planeado y está basada en la capacidad de alumnos y maestros de relacionarse en torno a actividades académicas que evidencian las habilidades específicas que posee el estudiante. Estos miembros del cuerpo académico de la institución son casos de resiliencia y éxito en sí mismos. Con mucha frecuencia se trata de personas que enfrentaron

limitaciones parecidas a las de sus alumnos y que reconocen en ellos algunas cualidades que les ayudarán a perseverar en su formación. Esto no parece ser un esfuerzo sistematizado ni planeado al interior de las instituciones educativas.

El segundo de los elementos es más estructural y tiene que ver con los mecanismos con que cuenta la institución educativa para vincularse con su comunidad y sus alumnos. Los entrevistados señalaron con frecuencia los esfuerzos institucionales por apoyar a los estudiantes y sus familias en la gestión de becas o en la promoción de oportunidades para la obtención de recursos. Casos resaltantes se encontraron en escuelas de Oaxaca o Chiapas, donde miembros de la comunidad toman papeles importantes en el consejo directivo de la institución.

Un esquema llamativo, pero que al tratarse de un solo caso no se puede mencionar como constitutivo de una tendencia, fue referido por el joven de Atemajac de Brizuela, Jalisco; él platicó que en su escuela se realizaban ejercicios de “visualización de futuros” en donde se pedía a los alumnos que pensaran acerca de qué querían lograr en un futuro y cómo ayudarían a su comunidad. Este interesante ejercicio merece un mayor análisis.

Es trascendente resaltar el valor de la institución educativa como un elemento de reconocimiento social para los alumnos que sí continúan su formación. Esto, que ya había sido señalado por Duschatzky (1999), fue particularmente evidente en los casos de los individuos que formaron parte en este proyecto. Los jóvenes participantes parecen entender que la escolarización les sirve como mecanismo de reconocimiento social en dos ámbitos: como distinción al interior de la propia comunidad pues se convierten en las personas que han logrado lo que los demás no y, por otro lado, les permite saber y hacer saber que son ellos (los individuos) quienes tienen las herramientas y los códigos necesarios para dialogar con el mundo externo a la comunidad.

En relación con el ámbito del reconocimiento social, fue evidente cómo a algunos de los individuos les atraía la idea de ser los primeros en su familia en estudiar más allá de cierto nivel o, incluso, de ser los primeros de la comunidad en irse a estudiar a la ciudad para obtener un título universitario. En el otro ámbito es igualmente evidente que los miembros de la familia y la comunidad resaltan que son ellos quienes tienen o tendrán la preparación suficiente para salir adelante en un entorno más complicado.

Esto que parece promisorio no está exento de problemas, pues al no haber muchas oportunidades en sus comunidades, regularmente se ven forzados a abandonar su lugar de origen y residencia. Al cambiar de entorno sin una red de soporte como la que tienen en su localidad pueden carecer de la fuerza para seguir adelante y terminan por regresar. Por otro lado, algunos de los estudiantes que logran culminar sus estudios fuera de su localidad de origen, ya no desean regresar, pues no ven oportunidades de desarrollo.

La escuela da a los habitantes de las comunidades una herramienta para establecer nuevos parámetros de relación entre los géneros. En muchas ocasiones los estudiantes del sexo masculino que quieren seguir su ruta de escolarización deben alejarse de los estereotipos del trabajo de campo o migración como rito de pasaje para centrarse en los estudios, lo que indefectiblemente implica un acomodo social en su persona.

Por otro lado, , en el caso femenino, asistir a la escuela consecuenta una revaloración de su papel en la sociedad/comunidad, lo que genera una nueva simetría en el trato que se da a los miembros de la comunidad de uno u otro sexo. Esto trae consigo una revaloración individual y autoafirmación, señalada durante las entrevistas cuando algunas de las participantes señalaron su interés por demostrar que las mujeres y pueden valerse por sí mismas.

La comunidad

Dentro del análisis de las comunidades visitadas fue revelador que, a pesar de las obvias diferencias culturales a su interior, existe como elemento común la presencia de distractores para los jóvenes estudiantes que quieren perseverar en su formación. Estos tienen como sustrato el factor económico que se transforma en un atractivo poderosísimo.

Sin importar si se trata de migrar a ciudades grandes o a Estados Unidos, dejar la escuela para atender a los turistas que llegan a la localidad, o si la situación deviene en involucrarse en actividades delictivas con tal de obtener mayores ingresos, es claro que los jóvenes estudiantes sopesan los beneficios futuros de su escolarización y los beneficios presentes de trabajar. Los individuos que participaron en este estudio contaron con personas que les apoyaron desde varias perspectivas y que les llevaron a tomar la decisión de perseverar en sus estudios dejando de lado los distractores.

Los participantes en este estudio contaron con la influencia de personas significativas en resiliencia desde su familia o entorno cercano y con la consejería de algunos profesores. Esta red de relaciones que tiene cada participante es fundamental para contrarrestar los mensajes prevalentes al interior de la comunidad.

En este sentido es claro que la cultura al interior de las comunidades actúa en contra de los esfuerzos de promoción de la escolarización. Los mensajes son claros y hacen ver a los jóvenes que la comunidad no les premiará por alejarse de los estereotipos o de las conductas esperadas. Esto fue vocalizado principalmente por las mujeres, quienes señalaron con frecuencia que la costumbre en su localidad es que ellas no deben estudiar pues no tiene un uso práctico. Se expresa con mucha frecuencia que no es útil o prudente que estudien pues de cualquier forma “las van a mantener”.

Lo anterior refleja una comprensión estrecha del significado de la educación escolar, ya que se asume que sirve únicamente para el desarrollo de habilidades valoradas en el mercado de trabajo o enfocadas a la generación de capital económico y una relación sesgada entre géneros que ubica a los hombres en una posición jerárquica derivada, en parte, del control económico al interior de la familia.

Por esta razón, no es de extrañarse que una alta proporción de las mujeres con casos de éxito participantes resaltara el papel de la escolarización tanto desde la perspectiva de superación personal como desde un plano de fortaleza individual e incluso de emancipación. Hubo numerosas expresiones en este sentido. Una participante de Hidalgo dijo: “...si uno no se casa [estudiar sirve para] tener cómo salir adelante y no estar esperando a ver de dónde sale dinero o estar esperando a casarse para que alguien la mantenga, mejor ser uno, poder mantenerse sola y tener un trabajo”. Por su parte, una de las alumnas de Chihuahua comentó que la educación la permite ser independiente diciendo: “...si te llegas a casar con un hombre que es borracho, que es parrandero, mujeriego, déjalo, porque ya tienes tu trabajo, no tienes que depender de nadie...”

Es evidente que los jóvenes participantes tienen una relación ambivalente hacia su comunidad. Por un lado sienten un fuerte arraigo hacia el lugar que conocen y donde se han desarrollado y formado relaciones de amistad. Por el otro, ven que esta comunidad, aunque de manera retórica les

reconoce su perseverancia académica, en la práctica no les brinda las oportunidades para desarrollarse en actividades más complejas derivadas de una mayor escolaridad ni cuenta con los recursos económicos para darle soporte. Es frecuente que los jóvenes tengan expresiones de tristeza y hasta desprecio por la comunidad señalando que la persona que “quiere progresar” debe dejar la comunidad.

A manera de conclusiones

La más evidente de las temáticas a abordar como conclusiones se relaciona con la efectiva relación entre los postulados de la teoría de la resiliencia y la práctica de los jóvenes participantes en el estudio. Esto se apoya en la poderosa influencia que tienen las interacciones del estudiante con dos figuras clave y que fueron llamados “motores” en analogía con su capacidad de mover al sujeto. Estos dos “motores”, uno que empuja con su apoyo y otro que jala con su ejemplo, han demostrado ser un factor crucial en la persistencia escolar de los jóvenes. Estos motores, especialmente “el que jala”, corresponden con la figura que se llamó persona significativa en resiliencia.

Un elemento importante que salta a la vista es que en las comunidades se otorgue una función casi automática de bienestar al logro de grados avanzados y que se deposite una gran confianza en ella. Esta idea presenta elementos preocupantes, pues una alta expectativa que no se atiende puede generar desánimo en la comunidad. Por otro lado, desde una perspectiva optimista, la presencia de esta expectativa permite generar impulsos que lleven a los miembros de la comunidad a apoyar decididamente la asistencia escolar de sus hijos y especialmente de sus hijas.

La conformación intencional de redes constructivas al interior de las instituciones educativas es posiblemente el aspecto que más se presta para acoger iniciativas de investigación y política pública. Es un tema que puede seguirse explorando a través de proyectos de investigación/intervención que permitan conocer más profundamente el calado de este impacto. Es deseable seguir explorando el impacto que tendría en los jóvenes estudiantes en zonas marginadas contar con una “persona significativa en resiliencia” que actuara de manera institucionalizada. La evidencia recabada permite pensar que se tendría un fortalecimiento importante en los niveles de resiliencia individual y en el logro escolar en las instituciones.

Anexo 1

Nociones	Individuo	Entorno inmediato	Escuela	Comunidad
Individuo	Autoconcepto Conciencia de competencias personales (resiliencia-autofección) Factores personales para continuar su formación Proceso que siguió Principales obstáculos para continuar Cómo los afronta	Descripción de su familia nuclear Su relación con la familia nuclear Descripción de la familia extensa Su relación con la familia extensa	Percepción sobre la escuela: utilidad, calidad, etc. Su relación con la escuela Actividades relacionadas con la escuela	Descripción de la comunidad Su relación con la comunidad Instituciones que tienen prestigio en la comunidad Personas que tienen prestigio en la comunidad Instituciones /personas a quienes se puede recurrir
Entorno inmediato	Descripción de XXX Relación de XXX con los demás Factores que operaron para que pudiera continuar su formación Proceso que siguió	Descripción de la familia nuclear Relaciones al interior de la familia nuclear Descripción de la familia extensa Relaciones al interior de la familia extensa	Percepción sobre la escuela: utilidad, calidad, etc. Relación de la familia con la escuela Actividades relacionadas con la escuela	Descripción de la comunidad Su relación con la comunidad Instituciones que tienen prestigio en la comunidad Personas que tienen prestigio en la comunidad Instituciones /personas a quienes se puede recurrir
Escuela	Descripción de XXX Relación de XXX con los demás Relación de XXX con la escuela / estudio Factores que operaron para que pudiera continuar su formación Proceso que siguió	Descripción de la familia de XXX Relación de la familia de XXX con los demás Relación de la familia de XXX con la escuela / estudio	Percepción sobre la escuela: utilidad, calidad, etc. Percepción sobre el impacto de la escuela en la comunidad	Descripción de la comunidad Relación escuela-comunidad Instituciones que tienen prestigio en la comunidad Personas que tienen prestigio en la comunidad Instituciones /personas a quienes se puede recurrir
Comunidad	Descripción de XXX Relación de XXX con los demás Factores que operaron para que pudiera continuar su formación Proceso que siguió	Descripción de la familia de XXX Relación de la familia de XXX con los demás	Percepción sobre la escuela: utilidad, calidad, etc. Relación de la comunidad con la escuela Actividades relacionadas con la escuela Percepción sobre el impacto de la escuela en la comunidad	Descripción de la comunidad Su relación con la comunidad Instituciones que tienen prestigio en la comunidad Personas que tienen prestigio en la comunidad Instituciones /personas a quienes se puede recurrir

Referencias

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Marquebreuch, A. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- Berg, B. (1995) *Qualitative research methods for social sciences*, Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Bernard van Leer Foundation (2002). *Desarrollo infantil temprano. Resiliencia en programas de desarrollo infantil temprano*, Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970) *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, París: Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. México, DF: Paidós.
- Carvallo, M. (2006). "Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar". *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art3.htm>
- Cervini, R. (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción social en Argentina. Un modelo de tres niveles", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; septiembre-diciembre, vol. 7, núm. 16, pp. 445-500.
- Cervini, R. (2003). "Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; vol. 5, núm. 1.
- Clavel, C. y Schiefelbein, E. (1979). "Factores que inciden en la demanda por educación", *Estudios de Economía*, 13, Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- CONAPO (2001). *Índices de marginación*, disponible en <http://conapo.gob.mx/publicaciones/indices/pdfs/000.pdf> (consultado el 14 de septiembre de 2007).
- CONAPO (2006). *Índices de marginación*. Recuperado el 14 de septiembre de 2007. Disponible en <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indice2005.htm>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2007). *Reporte Conejal cifras actualizadas de pobreza por ingresos 2006*. Comunicado número 002/2007, 3 de agosto de 2007. www.coneval.gob.mx
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guénard, T.; Vanistendale, S.; Manciaux, M. et al. (2004). *El realismo de la Eunice. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*, Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, R. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ezzy D. (2002) *Qualitative analysis: Practice and Innovation*, Londres: Routledge.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, México, DF: Litoarte.
- González, N. y Valdez, J. (2006). "Estado del estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9, 2-14, disponible en <http://www.unam.mx/cesu/iresie/> (consultado el 2 de marzo de 2007).
- Grotberg, E. (1997). "La resiliencia en acción", trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, UNL, Fundación Van Leer, disponible en <http://www.rieoi.org/deloslectores/15466Szarazgat.pdf> (consultado en octubre de 2006).
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*, Barcelona: Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*, Barcelona: Paidós.
- Kotliarenco, M.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*, Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer, disponible en <http://www.adolec.org/pdf/Resil6x9.pdf> (consultado el 5 de marzo de 2007).
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*, Barcelona: Gedisa.
- Magendzo, S. y Gazmuri, C. (1983). *Caracterización de ambientes familiares en sectores pobres*, En: *Aspectos psicosociales de la infancia marginal en Chile*, Documentos de Trabajo, núm. 5. Santiago: CIDE.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Martínez, I. y Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*, Barcelona: Gedisa.
- Melillo, A (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. (2004). "Resiliencia", *Revista Psicoanálisis: ayer y hoy*, primavera, Argentina, disponible en <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm> (consultado en octubre de 2006).
- Melillo, A. y Suárez, E. (2005). (comp). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A.; Suárez, E. y Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Muñoz-Izquierdo, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México, DF: FCE.
- Muñoz-Izquierdo, C. y Guzmán, T. (1971). "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, núm. 2.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, disponible en: www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf

- Spencer, E. y Pynoos, R. S. (1993). "Post-traumatic stress disorder", *A Clinical Review*. Lutherville: Sydor Press.
- Rubin, H. y Rubin, I. (2005) *Qualitative interviewing: The art of hearing*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sánchez, A. (2004). "Relaciones lineales y no lineales entre los resultados en el EXANI-I y las circunstancias socioculturales de los estudiantes", en *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*, México, DF: CENEVAL.
- Sandoval, A. y Muñoz, C. (2004). "Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media", en *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*, México, DF: CENEVAL.
- Schielbein, E. y Farrell, J. (1982). *Eight years of their lives through schooling to the labor market in Chile*, Ottawa: IDRC.
- Schielbein, E. y Farrell, J. (1984). "Education and occupational attainment in Chile: the effects of education quality, attainment and achievement", *American Journal of Education*, vol. 92 (Chicago : University of Chicago University Press).
- Schielbein, E. y Simmons, J. (1979). *Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo*, Ottawa: IDRC.
- Schmelkes, S. (2005). *Educación superior intercultural el caso de México*, disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico/09%20La%20educ.%20sup.%20indígena%20en%20Méx.%20Silvia%20Schmelkes.pdf> (consultado el 15 de agosto de 2007).
- Sedesol (2003). *Medición del desarrollo, México 2000-2002*. Secretaría de Desarrollo Social, disponible en http://www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/medicion_pobreza/mediciondesarrollo2002.pdf
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child: Proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*, Nueva York: Houghton Mifflin Company.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Terrail, J. (2003). *École, l'Enjeu Démocratique*. París: La Dispute.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*, Barcelona: Gedisa.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*, Nueva York: McGraw-Hill.

Artículo recibido: 9 de marzo de 2008

Dictaminado: 23 de julio de 2008

Segunda versión: 7 de agosto de 2008

Comentarios a la segunda versión: 29 de agosto de 2008

Tercera versión: 1 de septiembre de 2008

Comentarios a la tercera versión: 3 de septiembre de 2008

Aceptado: 9 de septiembre de 2008