

RESILIENCIA, CAPITAL SOCIAL Y EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO¹

Resilience, social capital and primary education in Mexico

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS*

Resumen

El presente artículo es un intento por develar las motivaciones que llevan a los estudiantes en situación de marginación a continuar su formación académica. Con tal propósito, el texto revisa el conocimiento teórico obtenido de la investigación sobre la práctica educativa a nivel escolar para cotejarlo con la realidad empírica recogida en comunidades en situación de marginación en México. En este contexto, el concepto de marginación se entiende como la exclusión involuntaria de los procesos de formación de valor. El estudio describe en detalle la teoría de la resiliencia y el concepto de capital social pues los considera los “lentes” de interpretación. A modo de conclusión, se refuerza la importancia de la resiliencia y capital social para explicar la permanencia de los jóvenes en el sistema educacional.

Palabras clave: marginación, pobreza, circunstancia educativa, permanencia académica, resiliencia, capital social

Abstract

This article attempts to reveal what motivates students in a marginalization context to pursue with their academic training. To that end, the text reviews the theoretical knowledge obtained from research on teaching practice at school level to compare it against the empirical reality gathered from marginalized communities in Mexico. Within this context, the concept of marginalization is understood as the involuntary exclusion from value education processes. The study gives a detailed description of the resiliency theory and the notion of social capital since they are considered the interpretation “lenses”. As a conclusion, the relevance of both resiliency and social capital is reinforced to explain why youngsters remain in the educational system.

Key words: marginalization, poverty, educational circumstances, academic permanence, resilience, social capital

¹ Proyecto desarrollado con el auspicio del Fondo CONACYT-SEP/SEB 2004.

* Doctor en Educación Superior, Universidad de Kansas. Director del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Calidad de la Educación y Superación de la Pobreza (CIECESP), de la Universidad de Monterrey, jsilas@udem.edu.mx

Introducción

El presente texto trata de acercarnos hacia la frontera de lo que se conoce acerca del significado que tiene para un joven estudiante en situación de marginación poder proseguir la formación académica. El texto nos lleva a revisar los saberes existentes sobre la práctica educativa escolarizada que se han producido a través de la investigación educativa y a contrastarlos con la realidad empírica que se encuentra visitando comunidades en situación de marginación en México.

¿Qué sabemos acerca de la práctica de la enseñanza? Terreno teórico-conceptual

La educación se ha asumido como un mecanismo poderoso para la superación personal y comunitaria así como un instrumento valioso de política pública para superar la pobreza. También se entiende que la educación es la ruta más segura para que los individuos y las colectividades accedan a los beneficios de la economía y la sociedad. Este enfoque, sin embargo, se centra mayormente en la cantidad de educación recibida por los beneficiarios y menos en el tipo de educación recibida.

Es del conocimiento de los estudiosos que los sectores menos favorecidos de la sociedad reciben una educación de menor calidad. Jean Pierre Terrail (2003), de hecho, plantea que en países industrializados a los sectores populares 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, se reconoce que estos propósitos, por su costo y complejidad, pueden tomar décadas para que se cumplan al menos parcialmente.

El tema de la circunstancia educativa y la pobreza se ha abordado mayoritariamente desde la perspectiva del logro y la comparación entre grupos sociales. Escritos como el de Muñoz Izquierdo (1996) arrojan información a nivel macro y cuantitativo, sin embargo, no reflejan en profundidad el significado que la circunstancia escolar tiene para el individuo en situación de marginación o la forma en que toma la decisión de dejar la escuela o perseverar en su formación a pesar de las características de su entorno.

De acuerdo a la teoría de la reproducción que tiene a Pierre Bourdieu (1970) entre sus principales exponentes, existen factores estructurales que afectan fuertemente las posibilidades de logro y supervivencia académica de los estudiantes en circunstancias económicas desfavorecidas. Esto es evidente en México, donde los habitantes de zonas de alto índice de marginación tienen logros académicos inferiores a los de jóvenes estudiantes que habitan zonas de menor marginación.

Múltiples estudios han señalado la existencia de factores tanto externos como internos a la institución escolar y que tienen un efecto importante en el nivel de logro de los estudiantes, entendido éste como puntuación obtenida en exámenes nacionales o definidos *ex profeso* para el proyecto de investigación. Entre los factores externos al sistema escolar que están relacionados con el logro escolar se destacan las características sociales, económicas y culturales de las familias; específicamente la ocupación del padre y la escolaridad de los padres (Clavel y Schiefelbein, 1979, y 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 características de: a) las instituciones escolares como la disponibilidad de libros de texto, asignación de tareas para hacer en casa, equipamiento de la escuela, tamaño de la escuela (Schiefelbein y Simmons, 1979, Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farell, 1982 y 1984). b) Los maestros: su formación profesional y la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos (Schiefelbein y Simmons, 1979, Muñoz y Guzmán, 1971). c) Los alumnos: su condición socioeconómica, haber asistido a educación preescolar, o tener acceso a televisión (Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farell, 1982 y 1984).

Rubén Cervini (2002, 2003) ha escudriñado las características del enfoque de escuelas efectivas y ha incorporado el análisis de aspectos que influyen en el desempeño escolar de los estudiantes, como son:

1. Entorno familiar: a) estatus ocupacional de los padres, b) nivel socioeconómico, c) nivel educativo de los padres, d) disponibilidad de libros, manuales y útiles escolares en casa, e) costo de la educación, f) hacinamiento familiar.
2. Características de los alumnos: a) edad, b) género, c) grupo étnico, d) lengua materna diferente a la de instrucción, e) antecedentes escolares, f) educación especial, g) ausentismo, h) tiempo de contacto estudiante-escuela, i) periodos escolares cursados, j) número de escuelas a que ha asistido, k) continuidad en la misma escuela, l) distancia de la escuela, m) desayuno gratuito, n) situación laboral del alumno.
3. Características de las escuelas: a) enclave rural o urbano, b) modalidad educativa, c) nivel que atiende, d) tipo de jornada y turno, e) número de alumnos por grupo, f) recursos escolares disponibles.
4. Características del proceso educativo: a) motivación del alumno por las matemáticas, b) percepción del alumno sobre la práctica docente, c) expectativa de éxito personal de los alumnos, d) dedicación hacia la escuela, e) percepciones de los alumnos sobre la indisciplina, f) percepciones de los estudiantes sobre el abandono escolar, g) percepción de los alumnos sobre la violencia escolar.

Todo este conocimiento es trascendental, sin embargo no constituye un aporte definitivo en aclarar el significado que tiene para el joven en situación de marginación económica el perseverar en sus estudios, la mecánica de toma de decisiones que debe darse entre seguir o abandonar o la influencia que tienen diferentes actores y factores en esta toma de decisiones. En este sentido, el proyecto, objeto de este reporte, no toma directamente elementos de investigaciones anteriores sino que se limita a abreviar del cuerpo de conocimientos educativos ya existentes para enfocar con mayor precisión el fenómeno referido.

De acuerdo a la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2002, 2004) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2007), un poco más de la mitad de la población mexicana se encuentra en alguna medida de pobreza. Esta dependencia del Gobierno Federal ha establecido tres estratos de pobreza: a) Pobreza Alimentaria, b) Pobreza de Desarrollo de oportunidades y c) Pobreza de Patrimonio. De acuerdo a cifras de estas dependencias, teniendo el año 2006 como referencia, 13.8 por ciento del total de la población, equivalente a 14.4 millones de personas, se encontraba por debajo del umbral de la categoría llamada “Pobreza Alimentaria”, 20.7 por ciento del total de la población del país se encontraba en la categoría de pobreza de desarrollo de oportunidades (21.7 millones de ciudadanos) y 42.6 por ciento de la población se encontraba en “pobreza de desarrollo de patrimonio”, lo que significó 44.7 millones de mexicanos.

Con estos datos en mente es fácil concluir que la pobreza, al ser una situación endémica en México, influye básicamente en todos los ámbitos de la vida comunitaria y académica nacional teniendo efectos negativos en el aprendizaje de los jóvenes estudiantes y limitando sus oportunidades de supervivencia académica. Esto es evidente en comunidades cuyo nivel de marginación no les permite contar con servicios educativos cuantitativa y cualitativamente suficientes. Sin embargo, aun en circunstancias económicamente desventajosas existen alumnos que tienen la capacidad de perseverar en su formación primaria, inscribirse en secundaria e incluso de continuar sus estudios más allá de la educación obligatoria y pasar a la educación media superior y superior. Las circunstancias que influyen en la supervivencia de los estudiantes en comunidades marginadas son un tema que a la fecha no ha sido explorado suficientemente, por lo que es importante conocer cuáles son y tener un primer acercamiento fundamentado al respecto.

¿Qué no sabemos acerca de la permanencia escolar en situación de marginación?

La información generada a través de proyectos de investigación es trascendental; sin embargo, no aclara el significado que tiene para el joven en situación de marginación económica poder perseverar en sus estudios, la mecánica de toma de decisiones que

debe darse entre seguir o abandonar o la influencia que tienen diferentes actores y factores en esta toma de decisiones. En este sentido, el proyecto parte del análisis de las interpretaciones que hacen los individuos, sus familias, su entorno escolar y elementos de la comunidad, acerca de los elementos que permiten a un joven estudiante que pueda perseverar en su formación académica a pesar de las condiciones de marginación del entorno en el que se formó.

En este contexto se estableció la siguiente pregunta de investigación: “En un contexto de marginación entendido como la exclusión involuntaria de los procesos de formación de valor y desde una perspectiva que parte del análisis de los procesos de interacción social que conducen a resultados constructivos, se entiende que existen elementos comunitarios, escolares, familiares e individuales que permiten que la persona rompa el pronóstico de interrupción temprana de su formación académica”. Es por ello que se busca conocer: a) cómo perciben los alumnos la idea de continuar sus estudios más allá de la educación básica, b) de qué manera los alumnos provenientes de un contexto marginado ven los aportes futuros de la educación, c) cuáles elementos de su entorno influyen en su decisión de continuar, d) de qué manera influyen estos elementos y e) en qué momentos influyen estos elementos.

Los lentes de interpretación

Este proyecto ha emprendido el análisis de la realidad empírica observada desde dos cuerpos de conocimiento. El primero de ellos lo constituye la teoría de la resiliencia y el segundo surge del concepto de capital social, específicamente de las redes de relaciones. En las próximas páginas se presentan los basamentos conceptuales que animan a cada uno de estos enfoques y que sirven como “las gafas empleadas en el análisis”.

Teoría de la resiliencia

La resiliencia es, de acuerdo con Edith Grotberg (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; algunos investigadores le han 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 *resilio o salire*, 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 y se va hacia delante después de haber vivido alguna situación traumática (Cyrulnik *et al.*, 2004). En física

se emplea para describir la cualidad de ciertos materiales que resisten los impactos y de recuperar su forma original cuando son forzados a deformarse (Melillo y Suárez, 2005). Quienes hacen una aplicación unitaria para la psicología y la física son Vanistendael y Lecomte (2002), mencionando que en ambos casos, 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 resiliar (*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, 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 (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.

La resiliencia es la capacidad que tiene una persona para recuperarse después de haber vivido algún tipo de adversidad. Otras definiciones apuntan a señalar que la resiliencia es la capacidad de reaccionar adecuadamente a los estímulos desfavorables del entorno (Barudy y Dantagnan, 2005); además de superar las adversidades, ser transformado (Grotberg, 2006) y salir fortalecido (Melillo, 2004). Estas capacidades permiten manejar y aliviar las consecuencias psicológicas, fisiológicas, conductuales y sociales provenientes de experiencias traumáticas, sin una mayor desviación del curso del desarrollo (Pynoos, 1993).

En resumen, amalgamando las múltiples definiciones y variantes ofrecidas por los autores, se puede concluir que resiliencia es: la capacidad personal de superar adversidades o riesgos, llevándose a cabo un proceso dinámico en el que se emplean con libertad los factores internos y externos. Esto implica un manejo efectivo de la voluntad y el empleo de competencias afectivas, sociales y de comunicación, ya que es lo que permitirá reconocer, enfrentar y modificar la circunstancia ante una adversidad.

Un elemento fundamental es que la persona pueda contar con al menos una persona significativa en resiliencia. De esta persona se pueden tomar fuerzas y se convierte en un apoyo para el proyecto de vida que tiene el 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).

En este sentido es 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). Werner (1989, en Cyrulnik, 2004) encontró que las personas que salieron adelante aun con todas las adversidades vividas, habían tenido: a) una familia menos perturbada que otras, b) alcanzaron un mínimo de escolarización, y sobre todo c) contaron con un familiar o amigo con quien se entabló una relación que impulsó a seguir adelante.

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: 1) El nivel individual, 2) La familia, hogar y escuela, 3) La comunidad y los servicios sociales para el niño y su familia, y 4) Los valores culturales, como la raza y la etnicidad, lo social y sus valores. Dentro de esta ecología, los cuatro niveles interactúan entre sí y generan una adaptación positiva y resiliencia, influyendo en el desarrollo de la persona (Bernard van Leer Foundation, 2002). Es sin embargo claro que la persona resiliente no se forma sola, es importante que exista una interacción constante y significativa con actores clave. En este sentido, hay personas que le resultan particularmente relevantes, las mismas que se constituyen como los actores que viven junto con el sujeto este proceso ante una adversidad o riesgo. Pueden provenir de alguno de los niveles de influencia de la ecología transaccional (Bronfenbrenner, 1979). Esto le permite desarrollar una relación de confianza, simpatía y comprensión mutua; pueden ser ambos padres, o uno de ellos, un miembro de la familia, un amigo de mayor edad, un compañero o un maestro (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Uno de los elementos relevantes de la resiliencia es un “tutor”. Este término se relaciona con la vida escolar, pero un tutor de resiliencia es mucho más que un miembro del personal administrativo o académico que sirve de guía para el alumno en cuestiones académicas (Martínez y Vásquez-Bronfman, 2006). Aunque es innegable que la escuela es el lugar clave para la tutoría en resiliencia, también es cierto que los hay en la familia o en las relaciones sociales-comunitarias. Los investigadores 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.

Una persona significativa en resiliencia comprende los conflictos de la persona y la acepta fundamentalmente (Vanistendael y Lecomte, 2002), logra establecer vínculos afectivos que los unen y que tienen como base la confianza (Melillo, 2004). Esta persona significativa en resiliencia le hace descubrir la valía de las relaciones humanas, 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 la adolescencia, contar con una persona significativa en resiliencia, que no sea de la familia, puede desarrollar un papel positivo muy importante. Puede tratarse de un maestro o un pariente lejano. Los adolescentes que cuentan con ese apoyo emocional tienen mejores resultados escolares que sus pares que no cuentan con uno, su presencia los motiva a buscar compañías

apropiadas. Adicionalmente se fomenta la capacidad de ser competente, es decir, trabajar en alcanzar los objetivos o metas que se proponga; al contar con un guía y consejo adecuados se puede echar mano de los recursos internos y externos con que se cuenta para manifestar su resiliencia. Estas personas ayudan a desarrollar capacidades, incrementar fortalezas y disponer de recursos apropiados a emplearse en el momento de enfrentar una adversidad (Grotberg, 2006).

La escuela tiene un lugar privilegiado en las comunidades. Goza del reconocimiento y valoración por parte de los miembros de la comunidad al tiempo que tiene todo un potencial de acción que no siempre es utilizado. En las múltiples ocasiones positivas que se han documentado, queda clara su capacidad de influir en los jóvenes, sus familias y entorno inmediato. El medio escolar es la segunda fuente de seguridad después del hogar y a veces la única (Manciaux, 2003). Durante la educación básica los niños tienen la oportunidad de desarrollar la colaboración y el sentimiento de pertenencia, estos disminuyen los factores de riesgo como lo son la deserción escolar, bajo aprovechamiento y adicciones. En este sentido, es claro que el ambiente escolar contiene los elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los factores de protección (González y Valdez, 2006).

Las escuelas que estimulan la resiliencia son las que establecen altas expectativas para sus alumnos y les brindan apoyo para alcanzarlas; las que mejoran los índices de comportamiento problemático entre sus alumnos, como el abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia. Asimismo, el hecho de que los maestros y autoridades escolares les hagan saber a los alumnos lo que necesitan para tener éxito, es otra característica de una escuela que promueve la resiliencia (Melillo y Suárez, 2005). Muchos maestros sin proponérselo son los principales promotores de la resiliencia en sus alumnos. La influencia de éstos es por largo tiempo y en un periodo de desarrollo que es clave para su futuro, dicha influencia los lleva a proyectarse más allá de una educación básica (Grotberg, 2006). A través de la promoción de la resiliencia, las instituciones educativas disminuyen el fracaso y la deserción escolar en todos los niveles sociales, sobre todo en aquellos que presentan una mayor vulnerabilidad por encontrarse en zonas conflictivas.

Capital social

La otra vertiente temática que fortaleció este trabajo emana del concepto de capital social cuyo origen se remonta a fines del siglo XIX cuando Emile Durkheim señalaba la importancia de las relaciones sociales en la cooperación social como fuente fundamental de solidaridad social en las sociedades modernas. “Un cuerpo social ‘saludable’ era aquel en el que los individuos mantenían múltiples y variadas relaciones entre sí y compartían simultáneamente valores y sentimientos comunes hacia la sociedad como un todo”

(Forni, Siles y Farreiro 2004). Hanifan fue reconocido como el precursor en la utilización del término capital social. En 1916 argumentaba en un estudio que el desempeño de las escuelas locales podía mejorarse a partir de “aquellas sustancias tangibles que cuentan más en la vida diaria de las personas: específicamente buena voluntad, compañerismo, empatía, y el encuentro social entre individuos y familias que construyen una unidad social... Si los individuos entran en contacto con sus vecinos, y ellos con otros vecinos, habrá una acumulación de capital social, que puede satisfacer inmediatamente sus necesidades sociales y que puede producir un potencial social suficiente para realizar una mejora sustancial de las condiciones de vida en toda la comunidad” (Hanifan, 1916 citado por Forni, Siles y Farreiro, 2004).

Un uso más contemporáneo y aplicado al análisis teórico sobre el concepto de capital social se le atribuye a Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1970), James Coleman (1988, 1990) y Robert Putnam (2000). Estos autores desde finales de la década de los años 1990 enfocaron parte de su producción académica a establecer y valorar las ventajas de que los individuos posean, en lo personal, una red social de relaciones duraderas o significativas así como la institucionalización de las mismas para facilitar el acceso a los beneficios que el capital social les pueda generar.

Si se desarrolla un análisis de los aspectos comunes encontrados en las definiciones sobre capital social, es posible ver cómo la esencia reside básicamente en que todos se enfocan en relaciones sociales que tienen resultados productivos. Algunos autores han señalado que las definiciones dependen del foco de atención, ya sea la sustancia, las fuentes o los efectos del capital social. El capital social es multidimensional y debe ser conceptualizado como tal para poder tener un valor explicativo. Adler y Kwon (2002) identificaron que la intuición medular que ha guiado la investigación sobre capital social es el valor que tiene la buena voluntad que tienen otros hacia nosotros. Como tal, definen capital social como: “la buena voluntad disponible para individuos o grupos. Reside en la estructura y contenido de las relaciones sociales del actor. Sus efectos fluyen de la información, influencia y solidaridad disponibles para el actor” (Adler y Kwon, 2002, p. 23).

En un sentido amplio, el capital social se refiere a las relaciones sociales entre personas que permiten resultados productivos (Szreter, 2000). El término capital social se refiere a las creencias y normas sociales y redes de las que las personas pueden disponer para resolver problemas comunes. Se puede decir que el desarrollo moderno del concepto de capital social se debe básicamente a tres autores: Bourdieu, Coleman y Putnam, quienes junto con otros autores han ampliado la base de conocimiento sobre el tema.

La definición del sociólogo francés Pierre Bourdieu podría describirse como egocéntrica (centrada en el individuo). Su definición es la siguiente: “La suma de los recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de

relaciones de mutuo conocimiento o reconocimiento más o menos institucionalizadas o, en otras palabras, a la membresía en un grupo que da a cada uno de sus miembros el respaldo de un capital colectivo, una credencial que los hace dignos de crédito en varios sentidos de la palabra” (Bourdieu, 1986).

El trabajo innovador de Bourdieu se analizó dentro del contexto de su teoría crítica de la sociedad y obviamente difería del enfoque normativo de Putnam y Coleman.

Por su parte, James Coleman, un sociólogo con fuerte relación con la economía y la teoría de la elección racional, reunió ideas de ambas disciplinas para formular su definición: “El capital social se define por su función. No es una sola entidad sino una variedad de diferentes entidades con dos características comunes: tienen algún tipo de estructura social y facilitan ciertas acciones a los individuos que están dentro de la estructura” (Coleman, 1990, p. 302).

El trabajo de Coleman se aparta del enfoque de Bourdieu quien propone una perspectiva de logros individuales basada en redes. Coleman insiste en analizar los resultados grupales dando un giro de lo egocéntrico a lo sociocéntrico.

A su vez, Robert Putnam es un científico político responsable de la popularidad del concepto de capital social a través del estudio del compromiso cívico en Italia. Su definición es: “Las características de organización social tales como redes, normas, y creencias sociales que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo” (Putnam, 1995, p. 67). Al igual que Coleman, Putnam se dedicó a la investigación empírica y la formulación de indicadores para la valoración y medición del capital social. Desarrolló su propio instrumento que fue ampliamente utilizado y devino en un índice de civismo que incluye cuatro indicadores: a) confianza en la gente y las instituciones, b) normas y reciprocidad, c) redes y d) membresía en asociaciones de voluntariado.

De alguna forma, los tres autores básicos se centraron en aspectos diferentes, lo que ha permitido generar enfoques integrados a los teóricos con trabajos más recientes. Mientras Bourdieu se fijaba en aspectos más individuales como: títulos, amistades, asociaciones, membresías y ciudadanía, Coleman se enfocaba en aspectos de familia y comunidad como: el tamaño de la familia, presencia de los padres en el hogar, expectativas de la madre acerca de la educación de los hijos, movilidad familiar o afiliaciones religiosas. Por su parte Putnam, se fijaba en aspectos comunitarios como: membresía en asociaciones de voluntariado, participación en votaciones o lectura de periódicos en la comunidad.

El Banco Mundial insiste en que la conexión social es un factor crítico para que las sociedades prosperen económicamente y para que el desarrollo sea sostenible. El capital social no es sólo la suma de las instituciones que configuran una sociedad, sino que también lo que las une (World Bank, 2000). Algunos otros teóricos han resaltado

elementos de utilidad y conformación del capital social como asegurar beneficios a través de membresía a redes sociales o estructuras sociales. Bankston (2004) considera que se trata de procesos de interacción social que conducen a resultados constructivos, mientras que Crosnoe (2004) simplemente lo asumió como procesos que conducen a obtener recursos.

El capital social, visto desde otra postura de análisis, se puede enfocar como: a) proceso (en la forma de las interacciones sociales existentes tanto personales como institucionales) o como b) recurso (en la forma del objeto / persona con la cual la interacción que se da resulta en apoyo, información o normas de comportamiento). Pero sea cual sea el enfoque, parece existir un consenso en que se integra por cinco elementos:

1. La existencia de grupos y redes de apoyo.
2. La confianza y solidaridad que dan forma a pensamientos y actitudes acerca de los demás.
3. Acción colectiva y cooperación orientada al bien común.
4. Cohesión social e inclusión que se manifiesta en la voluntad de trabajar conjuntamente para resolver necesidades comunes.
5. Información y comunicación como el centro de las interacciones sociales.

Larissa Adler (2006) concluye que en situaciones de marginación las personas dependen de las redes sociales definidas por criterios de intercambio de bienes y servicios. La intensidad de estos intercambios disminuye con el alejamiento físico, social o económico, lo que trae aparejada una menor confianza. Sin llamarle por el nombre de capital social, Adler invita a revisar cómo las relaciones de intercambio basadas en confianza potencian el efecto de la comunidad y, si bien es cierto que no producen riqueza para la comunidad, sí son un efectivo paliativo de las lacerantes situaciones de pobreza.

En ese mismo tenor, la idea de que las escuelas son más efectivas cuando los padres y los ciudadanos locales se involucran en sus actividades gana sentido. Todos los actores de la comunidad girando alrededor de un esfuerzo compartido cuyo epicentro es la escuela, ganan relevancia. Los maestros están más comprometidos, los estudiantes alcanzan mejores resultados en los exámenes y se usan mejor las instalaciones de las escuelas en aquellas comunidades en las cuales los padres y ciudadanos se interesan en el bienestar educativo de los niños (Coleman y Hoffer, 1987; Braatz y Putnam, 1996; Francis *et al.*, 1998).

¿Cómo incrementaremos nuestro conocimiento? Terreno metodológico

El proyecto se enmarcó desde una perspectiva cualitativa, pues se buscaba explorar los factores –individuales, familiares, escolares y sociales– que estudiantes provenientes de zonas de alta marginación perciben como factores de su permanencia escolar. Para ello se visitaron 16 comunidades mexicanas que presentaban alto o muy alto nivel de marginación de acuerdo con las mediciones del Consejo Nacional de Población y se estudiaron las historias de vida de 29 participantes. La lista de las comunidades incluyó los estados de Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

Los participantes sostuvieron entrevistas en las que hablaron de su experiencia en su comunidad, su escuela, su entorno cercano y su familia. De forma simultánea se conoció la opinión de miembros de la comunidad, las escuelas locales y miembros del entorno cercano del sujeto (familia nuclear, extensa y vecinos). Para la conducción de las entrevistas se desarrolló una guía-tabla de tópicos/preguntas que consiste en una tabla de doble entrada en donde tanto las columnas como los renglones son: a) el individuo, b) su entorno inmediato (familia nuclear y extensa), c) la escuela y d) la comunidad. Ahí se sugieren los temas a abordar con las personas pertenecientes a cada uno de los campos de información especificados.

Este proyecto tuvo dos dimensiones: a) el individual y b) el de la localidad. Esto debido a que individuo y entorno forman una unidad inextricable y a que la política educativa tendrá siempre efectos en ambos ámbitos.

Para el proceso de datos, siguiendo a Merriam (1998), se presentó 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 conocimiento 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.

¿Qué sabemos ahora? Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos de acuerdo con los cuatro campos informativos fundamentales: a) la persona misma, b) el entorno inmediato (familia), c) la escuela y d) la comunidad.

El individuo mismo

En términos generales, las personas presentan elementos de autoafirmación muy significativos. Reflejaron la confianza de poder lograr los resultados esperados. Esto se relaciona con los atributos propuestos en la teoría de la resiliencia. De la misma forma se encontraron elementos “resilientes” y de presencia de “capital social” que se describirán en los siguientes párrafos.

Existen varios conceptos relativos a la persona resiliente. El primero es que encuentran satisfacción en lograr lo que sus compañeros o familiares no logran. Este elemento se convierte en un diferenciador social y reforzador de la conducta. El segundo elemento es que los jóvenes están conscientes de que sus compañeros van abandonando la escuela o repitiendo año mientras que ellos van siguiendo una progresión acorde a lo esperado, lo que no significa que les agrade que los demás fracasasen sino que, por el contrario, les parecía desafortunado que los demás no siguieran sus estudios. Un tercer elemento se refiere a construir su autoconcepto con términos como “perseverante”, “terco”, “necio” o “firme”. Este 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. Los alumnos 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 y su relación con ella.

El entorno inmediato

En el caso de los “alumnos exitosos” que han concluido su educación secundaria, hay elementos relacionados con su entorno cercano. El primero de ellos es el de apoyo en términos verbales y logísticos. Una figura regularmente desempeñada por la madre, pero que a veces es asumida por el padre, un hermano mayor o un abuelo. La función de esta figura es ser un soporte afectivo, es una persona que escucha y que permite el desahogo emocional y al mismo tiempo sirve para reafirmar convicciones y da consejos acerca de cómo enfrentar las dificultades. Esta figura además de las palabras de aliento es un apoyo logístico en la obtención de recursos para los desempeños escolares. Se encontró que las madres se comprometían a limpiar escuelas o realizar otros tipos de servicios comunitarios con la finalidad de que sus hijos o hijas pudiesen obtener beneficios tales como becas. Este apoyo logístico no tiene sólo la forma de ayudar a gestionar cosas o becas, también se da en la forma de excusar la participación de los estudiantes en labores del hogar, permitir que las hijas no hagan tareas domésticas correspondientes a la expectativa en estos hogares o labores de la labranza en el caso masculino. Esta figura tiene también una función de gestión de información pues se trata de alguien activo en la comunidad y está al tanto de fechas, eventos, lugares y demás elementos de la vida

comunitaria. Este papel de gestor de información tiene un papel vital en las comunidades en donde las oportunidades de apoyos llegan tarde y a cuentagotas.

La segunda de las figuras corresponde a alguien que no tiene presencia física constante en el núcleo familiar. En la mayor parte de los casos se trata de uno de los padres o los hermanos mayores que trabajan en otro lugar. Esta figura tiene un papel muy importante en la familia y en el sujeto, pues a través del acto de abnegación que significa su partida se pone de manifiesto que está comprometido con el bienestar de los miembros de la familia. Una variante de esta situación se da en la figura de uno de los padres que debe invertir tanto tiempo en el trabajo, que no tiene la capacidad de auxiliar al individuo en sus estudios y deberes escolares. Esta situación, lejos de ser objeto de crítica, es tomada como una muestra de genuino interés y detona, igual que en la mecánica anterior, un compromiso grande de parte del estudiante.

Una tercera figura que regularmente se ubica en el núcleo familiar pero que en ocasiones puede asentarse en el entorno escolar, es la que se llamó “persona significativa en resiliencia”. Se trata de alguien cuya trayectoria o situación actual resulta atractiva a la persona y tiene un papel vital en las aspiraciones del sujeto ya que a través de interactuar constantemente y de resultar un ejemplo para ella o él, el sujeto va construyendo su propia ruta de resiliencia o éxito. Este personaje recae regularmente en la figura de un tío/tía o de un hermano/a mayor que han logrado sortear dificultades y que ocupan actualmente una posición de mayor prestigio social que el resto de los familiares. Cuando es alguien fuera del entorno familiar, regularmente es un maestro cuyo ejemplo “jala” la atención y el entusiasmo de los individuos.

Un elemento fundamental ha resultado la construcción retórica referente a sus estudios. Tanto los participantes como sus familiares desarrollan una serie de mensajes orientados a fortalecer la perseverancia de los estudiantes. Estos se dividen en tres grupos: a) la permanencia del conocimiento en contraste con las posesiones físicas o económicas, b) la necesidad del uso sabio de los recursos y c) la ampliación de oportunidades que el conocimiento escolarizado proporciona. En el primer grupo, ante un entorno de carencias en donde es frecuente que la falta de posesiones sea un tema recurrente de conversación, 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.

En el segundo grupo de ideas, es frecuente que se resalte la necesidad del uso efectivo de todo esfuerzo económico o de tiempo personal. En el primero de los casos se da un mensaje que se puede resumir como: “los miembros de esta familia estamos haciendo el esfuerzo de canalizar hacia 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 adicional”. 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 la consecución del diploma escolar.

La tercera categoría de mensajes 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” o “si no estudio tendré que hacer trabajos pesados todo el día como mis papás”. Frases como esta cargan de emotividad la comunicación pues transmiten la idea de que: a) el estudio los liberará de un trabajo físico extenuante, b) sus padres tienen que dedicarse a hacer este trabajo porque no tuvieron la oportunidad que ahora les están brindando y c) sus familiares están dedicándose a estas actividades con abnegación para darle a ella o él 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 y se convierte en depositaria de las expectativas familiares con relación a su mejoramiento económico o al menos de perspectivas y capacidades. En esta relación se pueden resaltar dos factores, el primero se da a nivel individual y recae en uno o varios maestros que tienen la sensibilidad de detectar en los alumnos alguna habilidad especial y la capacidad de establecer una relación constructiva. Esta relación es situacional y parece depender más de algo fortuito que de algo planeado. Parece estar basada en la capacidad de los alumnos y de los maestros de relacionarse en torno a actividades académicas que les hacen ver que el alumno posee habilidades específicas. Estos miembros del cuerpo académico de la institución son regularmente casos de resiliencia y éxito en sí mismos, que enfrentaron limitaciones parecidas a las de sus actuales alumnos y que reconocen en sus alumnos 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 factores es algo más estructural y se trata de los mecanismos institucionales para vincularse con la comunidad y con sus alumnos. Un elemento que se señaló en algunos de los casos se trató de 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.

Es trascendente resaltar el valor de la institución educativa como un elemento de reconocimiento social para los alumnos que sí continúan su formación (Duschatzky, 1999). Los jóvenes participantes parecen entender que la escolarización sirve como mecanismo de reconocimiento social en dos ámbitos: a) como distinción al interior de la propia comunidad ya que han logrado lo que los demás no y, por otro lado, b) les

permite saber y hacer saber que poseen las herramientas de articulación con la sociedad global y los códigos necesarios para dialogar en el mundo. Fue particularmente 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 estudiar “en la ciudad” y obtener un título universitario. Esto que parece promisorio no está exento de problemas, pues al carecer de oportunidades escolares en sus comunidades abandonan su lugar de origen y residencia. Al cambiar de entorno sin una red de soporte como la que tienen en su comunidad pueden carecer de la fuerza para seguir adelante y terminan por regresar a la comunidad. Por otro lado, algunos de los casos de éxito que logran culminar sus estudios fuera de su localidad de origen ya no regresan pues no ven oportunidades de desarrollo en la comunidad.

Un elemento adicional es que la participación escolar establece nuevos parámetros de relación entre los géneros. En ocasiones los estudiantes del sexo masculino que quieren seguir su ruta de escolarización deben alejarse de los estereotipos de trabajo de campo o la migración como rito de pasaje para centrarse en los estudios. En el caso femenino se da una revaloración de su papel en la sociedad/comunidad, lo que trae una nueva simetría en la relación de sexos en la comunidad.

La comunidad

No obstante que la cultura al interior de las localidades presenta múltiples variaciones derivadas de los recursos existentes o las características del entorno, se observó un elemento común: la existencia de distractores. Existen fuertes elementos de distracción para los jóvenes estudiantes que quieren perseverar en su formación. Estos tienen como sustrato el factor económico que se transforma en un atractivo poderosísimo. No importándose si se trata de migrar o atender turistas que llegan a la localidad, es claro que los jóvenes estudiantes sopesan los beneficios futuros de su escolarización y los beneficios presentes de trabajar. Los participantes en este estudio contaron con la influencia de miembros de su familia, de personas significativas en resiliencia desde su familia o entorno cercano y con la consejería de algunos profesores. Esta red de relaciones de 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 sonoros y hacen ver a los jóvenes que la comunidad no les premiará alejarse de los estereotipos o de las conductas esperadas. Esto fue señalado principalmente por las mujeres quienes señalaron con frecuencia que la costumbre en su localidad es que las mujeres 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”. Esto refleja dos

problemas: a) una perspectiva estrecha de la educación escolar pues se entiende que ésta sirve únicamente para el desarrollo de habilidades valoradas en el mercado de trabajo o en actividades enfocadas a la generación de capital económico y b) una relación entre géneros bastante sesgada que ubica a los hombres en una más elevada 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 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. Se tuvieron múltiples expresiones en este sentido. Dos de las llamativas por su congruencia son las de jóvenes estudiantes en Creel, Chihuahua y Huejutla, Hidalgo. Una de ellas dijo con relación a los estudios: "...si uno no se casa [sirve para] tener cómo salir adelante y no estar esperando a ver de donde 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, la estudiante hidalguense comentó que la educación le permite ser independiente porque: "...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 su localidad, 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 el esfuerzo realizado en su perseverancia académica, en la práctica no les brinda las oportunidades para desarrollarse en actividades de mayor complejidad derivadas de una mayor escolaridad ni cuenta con los recursos económicos para darle soporte. Es frecuente que los jóvenes estudiantes tengan expresiones de tristeza y hasta desprecio por la comunidad señalando que la persona que "quiere progresar" debe dejar la comunidad.

Habría que matizar, sin embargo, esta afirmación, pues algunos de los entrevistados que tenían mayor edad señalaron que su comunidad necesita de apoyo y que serían ellos los indicados para hacerlo. Esto parece indicar que algunos de los casos exitosos sí sienten un compromiso por ayudar a los miembros más jóvenes de la comunidad. Es también importante señalar que no se entrevistó a ningún miembro de la comunidad que hubiese perseverado en su educación escolar y hubiese abandonado la localidad. Es posible que exista un sesgo informativo, por lo que no se puede llegar a una conclusión sobre el tema.

A manera de conclusiones

La más evidente de las temáticas a incluir en las conclusiones se relaciona con la presencia de elementos explicativos que surgen desde la teoría de la resiliencia y de la perspectiva del capital social. Como se vio en los párrafos precedentes, ambos lentes de interpretación permiten ver que el individuo que persevera en su trayectoria escolar y se encuentra viviendo en situación de marginación ha debido apoyarse en sus redes de relación y en elementos personales. Estos elementos personales han debido surgir de interacciones significativas con personas clave en su formación. Esto da paso a la analogía de los dos motores que se perfiló durante el estudio en el sentido de que los individuos participantes parecen tener “dos motores”. 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. Es por ello importante seguir explorándolo.

La conformación intencional de redes constructivas al interior de las instituciones educativas se convierte entonces en el tercer y último punto. Es posiblemente la más importante para fines de política pública o por lo menos seguirse explorando a través de proyectos de investigación / intervención que permitan conocer más profundamente el calado de este impacto.

Por último, es significativo ver el alto valor que las comunidades asignan *per se* a la educación escolarizada. Es interesante y preocupante que se otorgue una función casi automática al logro de grados avanzados y se deposite una gran confianza en ella. Esta idea que se ha ido fraguando con el paso del tiempo presenta una oportunidad para trabajar con las comunidades en transformar la creencia en práctica de apoyo a la asistencia escolar de hijos y especialmente de hijas.

Bibliografía

- Adler, P. S. y Kwon, S.** (2002). "Social Capital: Prospects For a New Concept". *Academy of Management. The Academy of Management Review* 27: 17-40.
- Adler, L.** (2006). *Cómo sobreviven los marginados*. 16ª edición. México D.F.: Siglo 21 Editores.
- Bankston, C. L. y Zhou, M.** (2002). "Social Capital as a Process: The Meanings and Problems of a Theoretical Metaphor". *Sociological Inquiry* 72: 285-317.
- Barudy, J. y Dantagnan, M.** (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bernard van Leer Foundation** (2002). *Desarrollo Infantil Temprano. Resiliencia en Programas de Desarrollo Infantil Temprano*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.
- Bourdieu, P.** (1986). "The Forms of Capital". Pp. 241-58 in *Handbook of theory and research for the sociology of education*, edited by John G. Richardson. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1970). *La Reproducción. Éléments d'une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Minuit.
- Braatz, J. y Putnam, R.** (1996). *Families, Communities, and Education in America: Exploring the Evidence*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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 2002, Vol. 7, N° 16.
- 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 N° 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.
- Coleman, J. S.** (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital". *The American Journal of Sociology* 94: S95.
- Coleman, J. S.** (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. y Hoffer, T.** (1987). "Public and private high schools. The impact of communities". New York: Basic Books.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)**. Reporte Conejal cifras actualizadas de pobreza por ingresos 2006. comunicado número 002/2007, 3 de agosto de 2007. www.coneval.gob.mx

- Crosnoe, R.** (2004). "Social Capital and the Interplay of Families and Schools". *Journal of Marriage and Family* 66: 267-280.
- Cyrułnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guénard, T.; Vanistendale, S.; Manciaux, M. y otros** (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.
- Forni, P.; Siles, M. y Barreiro, L.** (2004). *¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión Social y Pobreza?* Estudios de Caso en Buenos Aires, Argentina. Julian Samora Research Institute, Michigan State University. Research Report No. 35 December 2004.
- Francis, P. et al.** (1998). *Hard Lessons: Primary Schools, Community, and Social Capital in Nigeria*. World Bank Technical Paper, Africa Region Series; No. 420. Washington, D.C.: World Bank.
- Goleman, D.** (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México D.F.: 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. Recuperado el 2 de marzo de 2007. Disponible en <http://www.unam.mx/cesu/iresie/>
- Grotberg, E.** (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- 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, N° 5. Santiago: CIDE.
- Martínez, I. y Vásquez-Bronfman, A.** (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- 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 D.F.: 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, N° 2.

- Putnam, R.** (1995). "Bowling alone: America's declining social capital". *Journal of Democracy* 6: 65-78.
- Putnam, R.** (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Pynoos, R. S.** (1993). *Posttraumatic Stress Disorder. A Clinical Review*. Lutherville: Sydor Press.
- Sandoval, A. y Muñoz Izquierdo, 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.
- Schiefelbein, E. y Farrell, J.** (1982). *Eight years of their lives through schooling to the labor market in Chile*. Ottawa: IDRC.
- Schiefelbein, 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.
- Schiefelbein, E. y Simmons, J.** (1979). *Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo*. Ottawa: IDRC.
- Schiff, M.** (1992). "Social capital, labour mobility, and welfare: The impact of uniting states". *Rationality and Society* 4.
- SEDESOL** (2003). *Medición del desarrollo, México 2000-2002*. Secretaría de Desarrollo Social. http://www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/medicion_pobreza/mediciondesarrollo2002.pdf
- Seligman, M.** (1995). *The Optimistic Child: a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Harper Perennial.
- Szreter, S.** (2000). "Social capital, the economy, and education in historical perspective". Pp. 56-77 in *Social Capital: Critical Perspectives*, edited by Tom Schuller. Oxford: Oxford University Press.
- Terrail, J.** (2003). *École, l'Enjeu Démocratique*. Paris: La Dispute.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J.** (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- World Bank** (2000). *Understanding Poverty*. PovertyNet, <http://www.worldbank.org/poverty/mission/up1.htm>, consultado octubre de 2006.
- Werner, E. y Smith, R.** (1989). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

FECHA DE RECEPCIÓN: 17 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 17 de noviembre de 2009