

LA RESILIENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA, UN TEMA PRIMORDIAL EN COMUNIDADES MARGINALES

Juan Carlos Silas

Currículo: doctor en Educación Superior por la Universidad de Kansas. Es profesor investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Sus áreas de interés y producción académica se concentran en el estudio de: a) la dinámica de la educación superior pública y privada, b) el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes universitarios, y c) la promoción del éxito académico y formación de resiliencia en escuelas pertenecientes a comunidades marginadas.

Resumen

Este artículo busca ilustrar la manera en que los profesores de jóvenes en situación de marginación se constituyen en “personas significativas en resiliencia”. Ejemplifica cómo estos actores clave influyen en la formación y perseverancia de alumnos de educación básica en condiciones de pobreza. La argumentación y discusión conceptual del reporte se nutre principalmente de los elementos de la teoría de la resiliencia y toma evidencias empíricas de las historias de vida de 29 personas que participaron en un estudio cualitativo sobre los factores que permiten la permanencia escolar en condiciones de marginación en 16 localidades mexicanas.

Abstract

This article presents how teachers become “resilient significant persons” for excluded youngsters. These actors have influence regarding the instruction and perseverance of marginalized students of elementary level education. Conceptual argument and discussion of this report puts forward elements from the resilient theory and underlines empirical evidences from the life story of 29 persons that participated in a qualitative study concerning factors that encourage school permanence in 16 Mexican towns that are in marginalized conditions.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

La actividad escolar en México, en particular en contextos de alta marginación, parece tener una imagen de mecanismo automático para la mejora de las condiciones de vida. Por lo regular, los educadores, ciudadanos y formadores de políticas públicas entienden que la educación es uno de los caminos más seguros para lograr que los individuos se inserten en los beneficios de la economía y la sociedad. Esta circunstancia marca a la escuela como uno de los principales depositarios de las expectativas de las familias con relación a su mejoramiento económico o, al menos, de perspectivas y capacidades. En este sentido, es claro que la escuela goza de prestigio en la comunidad; sin embargo, en muchas ocasiones no puede cumplir con lo que se espera de ella.

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. Esto es evidente también en México, donde los habitantes de zonas de alto índice de marginación tienen logros académicos inferiores a los de jóvenes de otras regiones, pues reciben servicios educativos insuficientes y deficientes (Schmelkes, 2005). Dado que

casi la mitad de la población mexicana se encuentra en alguna medida de pobreza (Sedesol, 2003; Coneval, 2007), es esperable encontrar que el contexto general influya sobre la vida comunitaria y académica nacional y tenga efectos negativos en el aprendizaje de los jóvenes que limiten sus oportunidades de supervivencia académica. Esto es notorio en comunidades cuyo extremo nivel de marginación no les permite contar con servicios educativos cuantitativa y cualitativamente suficientes. No obstante, aun en circunstancias económicas de desventaja, existen alumnos que logran culminar 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, en específico la ocupación del padre y la escolaridad de los padres (Clavel y Schiefelbein, 1979; Schiefelbein y Farrell, 1982 y 1984), las características culturales de las familias (Magendzo y Gazmuri, 1983), y las creencias, expectativas y atribuciones de las madres (Sandoval y Muñoz, 2004).

Al interior del sistema escolar se señalan: a) las instituciones escolares, como 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 Farrell, 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); y c) los alumnos mismos: sus experiencias educativas previas, como haber asistido a educación preescolar o tener acceso a televisión (Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farrell, 1982 y 1984).

Cervini (2002 y 2003) incorpora el análisis de aspectos que influyen en el desempeño escolar de los estudiantes:

1. Entorno familiar: a) *status* 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; y 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) absentismo; 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; y 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; y 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; y g) percepción de los alumnos sobre la violencia escolar.

OBJETIVO

El presente artículo construye sobre los hallazgos antes mencionados y busca ejemplificar la manera en que algunos actores clave tienen un peso importante en la formación

y perseverancia de alumnos de educación básica en situación de marginación. La argumentación y discusión conceptual del reporte se nutre ante todo de los elementos de la teoría de la resiliencia, y toma evidencias empíricas de las historias de vida de 29 personas que participaron en un estudio cualitativo sobre los factores que permiten la permanencia escolar en condiciones de marginación en 16 localidades mexicanas.

El reporte busca ilustrar la manera en que los profesores de jóvenes en situación de marginación se constituyen como “personas significativas en resiliencia”. Este papel de persona significativa en resiliencia o tutor en resiliencia, como le han llamado algunos autores, puede suceder de manera planeada, coyuntural o inadvertida. Sin duda, el profesor-persona significativo en resiliencia no es el único elemento que impulsa al joven; sin embargo, sí es un actor fundamental por su posición de influencia en una institución de prestigio en la comunidad y margen de acción en la vida de los jóvenes.

MARCO CONCEPTUAL

Edith Grotberg (1997 y 2006) define la resiliencia como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, incluso, ser transformado. Resiliencia proviene del latín *resilio*, 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, dicho término describe la cualidad de materiales que resisten los impactos y recuperan su forma original cuando son forzados a deformarse (Melillo y Suárez, 2005).

Manciaux (2003) define resiliar (*résilier*) como recuperarse, ir hacia delante 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, y vivir lo mejor posible a pesar de traumas y 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, difiere en función de la naturaleza del estrés e implica un proyecto de vida que se precisa individualmente para seguir adelante. Otras definiciones señalan que la resiliencia es la capacidad de reaccionar de modo adecuado a los estímulos desfavorables del entorno (Barudy y Dantagnan, 2005; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997), 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).

Algunas características evidentes de un sujeto resiliente son:

- Autoconcepto, empatía, facilidad de comunicación, moralidad, pensamiento crítico, seguridad, simpatía y sociabilidad (Melillo, 2004).
- Confianza (Melillo, 2004; Grotberg 2006).
- Autoconocimiento (Melillo, 2004; González y Valdez, 2006).
- Proyecto de vida (Cyrulnik *et al.* 2004; Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2002).

- Autoestima (Bernard van Leer Foundation, 2002; Melillo, 2004).
- Sentido del humor (Bernard van Leer Foundation, 2002; Melillo 2004; Werner y Smith, 1992).
- Aceptación (Brooks y Goldstein, 2004).
- Aplicación, capacidad para generar, iniciativa, integridad e intimidad (Grotberg, 2006).
- Identidad (Grotberg, 2006; Melillo, 2004).
- Autonomía (Grotberg, 2006; González y Valdez, 2006; Bernard van Leer Foundation, 2002).
- Autosuficiencia e independencia (González y Valdez, 2006).
- Capacidad de planear, optimismo, compasión, solución de problemas, trabajo duro, afecto, capacidad de llevarse bien con los demás (Werner y Smith, 1992).
- Creatividad (Werner y Smith, 1992; Bernard van Leer Foundation, 2002).

Esta lista de factores, si bien es ilustrativa, es también engañosa, pues centra el foco en la persona y da la impresión de que ésta se forma independientemente de las influencias de su entorno, lo que no es cierto. La persona resiliente, para su formación, requiere una interacción constante y significativa con actores clave; es fundamental que cuente con una persona significativa, al menos, de la que tome fuerza y sea un apoyo para su proyecto de vida. Por ello, es clave que el niño tenga 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 las adversidades: a) habían tenido una familia con un mayor perfil de relaciones saludables –llamada por los autores como “menos perturbada que otras”–; b) alcanzaron un mínimo de escolarización y, sobre todo, c) contaron con un adulto, un miembro de la familia próxima o lejana, o un amigo con quien entablaron una relación que las impulsó a seguir adelante.

Bronfenbrenner (1979) propone un modelo ecológico-transaccional de la resiliencia e indica cuatro niveles de influencia de los que provienen los factores de riesgo y 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. Las personas significativas se encuentran por lo regular en los niveles 2 y 3 de este modelo, que permiten al sujeto desarrollar una relación de confianza, simpatía y comprensión mutua; 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). Algunos autores les llaman de diferentes maneras: tutores resilientes, tutores de desarrollo, mentores o adultos significativos; para estandarizar el nombre, Cruz (2007) acuñó el término “personas significativas en resiliencia”.

Esta persona significativa en resiliencia puede comprender los conflictos del sujeto y aceptarlo fundamentalmente (Vanistendael y Lecomte, 2002). Establece 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, lo acepta, y en alguna época 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 a seguir que ayuda a obtener una mayor capacidad de empatía. Además, apoya en el incremento de capacidades, fortalezas y disposición de recursos apropiados a emplearse en el momento de enfrentar una adversidad (Grotberg, 1997 y 2006). En la adolescencia, contar con una persona significativa en resiliencia, que no sea de la familia, es muy positivo; puede tratarse de un maestro o un pariente lejano. Brooks y Goldstein (2004) creen que los adolescentes con apoyo emocional muestran mejores resultados escolares que sus pares que no cuentan con uno; su presencia los motiva a buscar compañías apropiadas y evita la delincuencia.

La escuela ocupa un lugar preponderante y privilegiado, ya que goza del reconocimiento de los miembros de la comunidad. Se ha documentado 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). 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; es una oportunidad para estimular la colaboración y el sentimiento de pertenencia. El ambiente escolar contiene los elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los de protección (González y Valdez, 2006).

Las escuelas que estimulan la resiliencia establecen altas expectativas para sus alumnos, les brindan apoyo para alcanzarlas y les informan lo necesario para obtener éxito (Melillo y Suárez, 2005). Evitan, así, comportamientos problemáticos entre sus alumnos, como el abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia (Henderson y Millstein, 2003). Los maestros, como actores clave, tienen la posibilidad de identificar estudiantes en riesgo y, si han logrado ganarse la confianza del alumno, pueden ayudarlo a explotar sus potencialidades resilientes (González y Valdez, 2006).

Muchos maestros, sin proponérselo o incluso sin darse cuenta, se convierten en los principales promotores de la resiliencia en sus alumnos; su influencia se mantiene por largo tiempo y en un periodo clave de desarrollo para su futuro. Dicha influencia lleva a los maestros a proyectarse más allá de una educación básica (Grotberg, 2006). Con sus actitudes, motivan a los alumnos; sin duda, no son el único aliciente para que éstos actúen de una u otra manera, pero sí una gran influencia en las decisiones de los alumnos. Acevedo y Mondragón (2004) sostienen que hay escuelas que, en iguales condiciones de pobreza, impactan con mayor fuerza en sus alumnos; esto implica ser más resiliente. Con 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.

MÉTODO

Con base en un método cualitativo, se llevó a cabo la recolección y el análisis de información en 16 localidades marginadas en diferentes locaciones de la república mexicana. A través de estas visitas se desarrollaron los casos de 29 personas que habían terminado la educación básica obligatoria y habían continuado sus estudios. Este proyecto tuvo dos dimensiones: a) la individual y b) la de la localidad, ya que individuo y entorno forman una unidad inextricable y la intervención educativa tiene efectos en los dos ámbitos. Las 16 comunidades se eligieron conforme a tres elementos:

- Que se tratase de localidades enclavadas en municipios con alto o muy alto índice de marginación, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (2001 y 2006).
- Que se tuviese un contacto en la comunidad que permitiera un rápido acceso, facilitara la identificación de participantes idóneos y la comunicación con dependencias gubernamentales y escolares. O que en la comunidad hubiese ya un caso de éxito, es decir, una persona que, aun en condiciones de marginación, haya terminado su educación obligatoria y continuado sus estudios.
- Que las localidades se encontraran relativamente cercanas a una zona metropolitana, a fin de hacer más expeditos y económicos los traslados.

Los sujetos participantes fueron seleccionados con base en tres criterios: a) culminar su educación obligatoria (secundaria) y continuar sus estudios; b) vivir en la comunidad durante la etapa de sus estudios; y c) tener menos de treinta años. Esto último para asegurar que las condiciones vigentes de la comunidad fueran similares a las que vivió la persona cuando estudió. Los sujetos participantes pudieron ser casos identificados con antelación o nominados por alguna autoridad escolar de la comunidad. En la tabla se presentan las comunidades y los participantes.

Tabla
Localidades y participantes por localidad

Localidad/municipio	Entidad	Marginación en 2000 y 2005	Participantes (identificados por número)
Tampacán	San Luis Potosí	Alta	1 y 2
Creel, Bocoyna	Chihuahua	Alta	3, 4, 5, 6, 7 y 8
Ayutla de los Libres	Guerrero	Muy alta	9
Cantamayec	Yucatán	Muy alta	10 y 11
Ayahualulco	Veracruz	Alta	12
Cuetzalan	Puebla	Alta	13
Lázaro Cárdenas	Quintana Roo	Alta	14 y 15
Huejutla de Reyes	Hidalgo	Alta	16 y 17
Villa de Cos	Zacatecas	Alta/media	18 y 19
Charapan	Michoacán	Alta	20
Atemajac de Brizuela	Jalisco	Alta/media	21, 22 y 23
Santo Ton, Totolapa	Chiapas	Muy alta	24
General Zaragoza	Nuevo León	Alta	25
Bachajón, Chilón	Chiapas	Muy alta	26
San Andrés Huaxpaltepec	Oaxaca	Alta	27
San Pedro Mártir Quiechapa	Oaxaca	Alta	28 y 29

Fuente: elaborada con base en información obtenida durante la investigación.

Para la recolección y sistematización de la información de campo se determinaron cuatro grupos de actores: a) el individuo, b) su entorno inmediato (familia nuclear y extensa), c) la escuela y d) la comunidad. A cada una de las personas que integran las categorías de actores se le pidió que reflexionara y expusiera ideas sobre sí misma y sobre los otros actores. De esta forma, por señalar sólo dos ejemplos, los individuos (sujetos del estudio) pudieron exponer conceptos sobre ellos mismos, su entorno inmediato, su escuela y su comunidad; al tiempo que los integrantes de la categoría de actores denominada escuela, pudieron comentar sobre el individuo, su entorno inmediato (la familia del sujeto), la escuela misma (incluyendo aspectos académicos y de relación) y la comunidad. Por otro lado, acorde con lo manifestado por Rubin y Rubin (2005), se buscó profundizar sobre cada aspecto mencionado durante las entrevistas por trivial que pareciese en un primer momento.

Hubo variaciones en el número de visitas y días necesarios para la descripción de casos y comunidades. Cerca de la mitad de los casos se cubrieron en una visita, y la otra mitad, en dos viajes. El promedio de días dedicados a las primeras visitas fue de cuatro. La información de cada una de ellas se sistematizó con base en las categorías de análisis, lo que permitió descubrir huecos informativos o vetas conceptuales. Antes de realizar las segundas visitas, se revisaron los hallazgos y se comentaron con el equipo. Ezy (2002) considera que esto ayuda a que los entrevistadores vean cómo se desarrollaron y los detalles que se deben profundizar. Las segundas vistas fueron más breves; en promedio, de tres días. En éstas se retomaron algunos temas que requerían mayor amplitud o profundidad.

Para el proceso de datos, de acuerdo con Merriam (1998), se estudió cada caso de manera individual y se relató la historia con base en las categorías e indicadores definidos, que incluían lo individual, familiar, escolar y comunitario. Luego, 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 al conocimiento empírico recientemente adquirido. Cada caso fue examinado y puesto en perspectiva con las categorías emergentes de análisis, al tiempo que se contrastó con los elementos de la teoría de la resiliencia y el enfoque del capital social. En este texto se aborda sólo la primera de las perspectivas.

HALLAZGOS PRINCIPALES

La presentación de los hallazgos se estructura con base en los campos informativos (celdillas de la tabla) empleados en la recolección y el análisis de la información y se exponen de acuerdo con los señalamientos de los actores y la relevancia que atribuyeron a los factores citados. Uno de los elementos más significativos fue la consistente mención sobre la influencia de “personas significativas en resiliencia” procedentes de su familia o entorno cercano y los consejos de algunos profesores. Este elemento se desarrolla con detalle en los próximos párrafos, en especial cuando se habla del entorno inmediato y la escuela. A continuación se exponen las ideas que surgen de cada uno de los campos: a) la persona misma, b) el entorno inmediato (familia), c) la comunidad y d) la escuela.

El individuo mismo

Las personas que han logrado una escolarización más allá de la educación básica obligatoria presentan elementos de autoafirmación muy significativos. Esto se relaciona con los atributos propuestos en la teoría de la resiliencia (Melillo, 2004; Grotberg 2006). Encuentran una satisfacción importante en lograr lo que sus coetáneos o familiares no pudieron. Esta circunstancia se convierte en un diferenciador social y reforzador de la conducta relacionado con la construcción de su autoconcepto, basado éste en términos como “perseverante”, “terco”, “necio” o “firme”.

Este acto de etiquetamiento les permite 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. Al respecto, la participante del estado de Veracruz se describió de la siguiente manera: “...una palabra clave sería perseverancia. Después de todos los obstáculos con los que me he enfrentado, me considero una persona bastante perseverante, y hasta cierto punto un poco terca, porque cuando me propongo algo, pues sí trato de lograrlo”. Destacó que quiere demostrar que la mujer no es débil y “...que se pueden hacer las cosas, y que el hecho de que vengas de una comunidad de por allá por el monte como dicen, que esa no es una limitante como para dejar de hacer las cosas”.

En este sentido, el reto académico ayuda a los sujetos a mostrar sus habilidades y perseverancia, lo que rompe la inercia de lo cotidiano (Duschatzky, 1999), y les permite mostrar una cara diferente. La forma de ser percibido y percibirse a sí mismo marca una nueva mirada de relación en la comunidad.

Una experiencia interesante que, además de resaltar este punto, contiene elementos de la relación-maestro es la de uno de los participantes de Atejamac de Brizuela, Jalisco. Él platicó que una de sus más fuertes influencias provino de la escuela secundaria en la figura de la maestra de Geografía, quien motivaba y apoyaba a sus alumnos. El método de motivación empleado por la maestra a él le funcionó, ya que apelaba al pundonor de los individuos:

Nos retaba a que compitiéramos por las mejores notas y a mí siempre me han gustado los retos y dije: “pues órale” y empecé sacando seises y luego ochos y luego nueves en primer año y ya los dieces, pero luego vino el segundo año y dije: “este año les tengo que demostrar a todos que se puede, que yo puedo lograrlo” y me propuse esta vez estar entre lo mejores promedios porque eran los que integraban la escolta ¿verdad? [...] y dicho y hecho, al final me pidieron que entrara en la escolta y pues ahí fue donde me motivé más para el tercer año.

Este reto académico fue muy relevante para aumentar la autoestima de este alumno. Él se percibía diferente y se daba cuenta cómo otros también lo veían de otra manera. “Muchos maestros de la primaria se sorprendieron al verme en la escolta”, concluyó.

El entorno inmediato

Dentro del entorno inmediato se encuentra la familia nuclear; en ocasiones, también se incluye a otros miembros de la familia extensa que tienen funciones de sustitución o apoyo subsidiario. Detrás de los alumnos “exitosos” hay familiares cercanos que desempeñan un papel determinante al apoyar: a) en términos verbales y logísticos y b) a la distancia con el ejemplo.

Se encontró que el primer apoyo, regularmente otorgado por la madre, era ofrecido, en ocasiones, por el padre, un hermano mayor o un abuelo. Su función es brindar soporte afectivo, escuchar y dar consejos sobre cómo enfrentar las dificultades, lo que permite el desahogo emocional y la reafirmación de convicciones acerca del autoconcepto de resiliente. Las palabras son de aliento y sirven como apoyo logístico en la obtención de recursos necesarios para el desempeño escolar.

El segundo apoyo lo otorga una persona que no tiene una presencia física constante en el núcleo familiar. En la mayor parte de los casos se trató de uno de los padres o los hermanos mayores, quienes abandonaban la comunidad para ir a trabajar a otro lugar. Esta persona, mediante el acto de abnegación que significa su partida, hace evidente su compromiso con el bienestar de los miembros de la familia y su palabra tiene mucho peso en las decisiones del individuo. El hecho de que uno de los padres deba invertir mucho tiempo en el trabajo y no tenga la capacidad de auxiliar al individuo en sus estudios y deberes escolares, lejos de ser objeto de reclamo, es tomado como una muestra de genuino interés y denota un compromiso grande del estudiante.

La mamá de una participante de Veracruz ejemplificó su caso:

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.

En ese mismo sentido, la mamá de la participante de Cuetzalan comentó que su mayor aspiración es que sus hijas continúen su educación y que

... no sean como nosotros, como su mamá que sólo terminó su secundaria [...] uno trata de que ellos salgan adelante porque no queremos que sufran como nosotros sufrimos, que no tengan que quedarse únicamente en el campo en trabajos sencillos, que tengan mejor sueldo, que tengan mejor sostén en su familia, que no estén como nosotros con la tortillita con sal y la salsita.

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

En cuanto al primer grupo, un alumno de preparatoria en Creel, Chihuahua, comentó: "A mí la maestra me dijo algo que me gustó mucho: 'los estudios es algo que nadie te puede quitar, algo que es tuyo, ni modo que te quiten lo que sabes, pero eso no, nadie te lo va a ganar'". En un tono parecido, una de las participantes de Atemajac de Brizuela en Jalisco expresó que ella internalizó los mensajes de su padre: "Nos decía: 'no les voy a dejar quizá nada, pero el estudio

sí". Esas palabras fueron las que la hicieron terminar la preparatoria. Ella concibe ahora el estudio como un bien, como una herencia: "Todo lo que yo estudié, todo lo que yo aprendí, nadie me lo puede quitar".

Respecto al segundo grupo de ideas, fue evidente la consistencia de los mensajes que resaltaban la necesidad de usar los escasos recursos de forma sabia y puntual. Esto resulta comprensible en el marco del esfuerzo que representa dedicar tiempo y dinero al estudio con la mira en el futuro, en lugar de enfocarlos en el presente. Una de las participantes en Creel, Chihuahua, dijo que estaba rodeada de mensajes positivos acerca del estudio y el trabajo duro: "Pues en mi caso, mi mamá me dice que todo lo que tengo es con esfuerzo, que lo aproveche, que lo cuide y lo valore, porque algún día yo voy a tener que esforzarme para tener lo mismo, o si puedo más con mis estudios". Destacó que tiene un ejemplo cercano en su madre, pues es ella, de acuerdo con su versión, el factor principal de que estén en mejor situación que sus vecinos:

Mi mamá pasó muchas cosas feas, batalló mucho para llegar a donde estamos. Mi papá se separó cuando yo estaba chiquita, muchas cosas nos han ido marcando, mi mamá ha luchado mucho para sacarnos adelante, gracias a mi mamá estamos acá abajo [en la ciudad], antes vivíamos más arriba y hacía mucho frío [...] me acuerdo que a veces se metía la nieve por los hoyitos en las paredes [...] por el esfuerzo de ella hemos mejorado.

Con relación al tercer grupo, sobre la ampliación de oportunidades que se logra después de estudiar, se encontraron varios mensajes. La participante de Veracruz comentó que uno de sus profesores más estrictos decía: "Estudien, no se queden aquí. ¿Acaso quieren vivir siempre así, de que si hay buena cosecha están bien y, si no, pues se quedaron ahí o en la casa nada más?", y agregaba: "La mujer si se queda aquí siempre va a quedar en la esquina y cargada, como una escopeta". Este mensaje se afianzó con lo que su madre le decía: "No seas como un pajarito, nada más esperando a ver qué te dan. Tienes que salir adelante, terminas la carrera y si al día siguiente te quieres casar o hacer lo que tú quieras, ya sabrás o podrás hacerlo. La vida es muy corta y hay que aprovechar las oportunidades".

Mensajes similares fueron comentados por varios participantes, sobre todo mujeres, quienes resaltaron el carácter emancipador de la educación en términos económicos y familiares. Una de las participantes en Creel lo expresó de la siguiente forma: "La educación sirve para tener mejores oportunidades de trabajo [...] si uno no se casa, 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". La participante de Zacatecas resaltó la misma idea desde una perspectiva que le resultaba negativa. Comentó que su hermana más cercana en edad (año y medio mayor), dejó la escuela cuando iba a iniciar la preparatoria. Desertó para casarse y actualmente se dedica a las labores del hogar, lo que representaba la antítesis de lo que ella deseaba hacer con su vida: "Se casó a lo tonto, sólo para salirse de la casa, pero ni siquiera se salió, sigue aquí casi todo el día [...] sólo logró tener más personas que la manden".

La comunidad

En el análisis de las comunidades visitadas se advirtieron fuertes elementos que distraen a los jóvenes estudiantes que desean perseverar en su formación. Aquéllos tienen como sustrato factores culturales y económicos muy poderosos.

Es claro que la cultura al interior de las comunidades actúa en contra de los esfuerzos de promoción de la escolarización. Los mensajes comunitarios que perciben los jóvenes es que no se les premiará si se alejan de los estereotipos o las conductas esperadas. Esto fue expresado 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, ya que de cualquier forma “las van a mantener”. Por esta razón, no es de extrañarse que una alta proporción de las mujeres participantes que representaban un caso de éxito, resaltarán el papel de la escolarización como muestra de superación personal, de fortaleza individual, e incluso de emancipación.

Los jóvenes participantes tienen una relación ambivalente con su comunidad. Al tiempo que sienten un fuerte arraigo con ésta, son conscientes de que la comunidad sólo les reconoce su perseverancia académica de manera retórica y, en la práctica, no les brinda las oportunidades para desempeñar actividades de complejidad derivadas de una mayor escolaridad ni cuenta con los recursos económicos para darles soporte. En este sentido, los jóvenes estudiantes sopesan los beneficios futuros de su escolarización y la utilidad presente de trabajar. Los individuos que participaron en este estudio contaron con el apoyo de varios agentes, lo que les hizo tomar la decisión de perseverar en sus estudios e ignorar los distractores. Esta red de relaciones de cada participante es clave para contrarrestar los mensajes prevalentes dentro de la comunidad.

El entorno escolar

Este aspecto se dejó al final con la intención de hacer hincapié en la figura del maestro y en la institución educativa. Llama la atención que en las comunidades visitadas, la actividad escolar tiene una imagen de mecanismo automático para mejorar las condiciones de vida. Esto se advierte no tanto en el sentido de las expresiones, sino en la fuerza y consistencia de éstas, circunstancia que marca a la escuela como uno de los principales depositarios de las expectativas de las familias respecto a mejorar en lo económico o, al menos, en las perspectivas y capacidades.

En cuanto a la institución educativa, se encontraron dos factores cruciales: el primero se da, desde la perspectiva del alumno, en la esfera de las relaciones interpersonales y recae en los maestros que tienen la sensibilidad de identificar en los alumnos alguna habilidad especial y la capacidad de establecer un vínculo constructivo. Esto parece ser algo fortuito y no planeado, ya que se basa en la capacidad de los alumnos y los maestros de relacionarse en torno a actividades académicas que hacen que estos últimos descubran en los primeros habilidades específicas. Esto fue referido en múltiples ocasiones por los sujetos participantes en el estudio. Una vez que el docente identifica la habilidad del alumno, lo apoya para que la explote y perfeccione; ello corresponde al papel que desempeñan las personas significativas en resiliencia (Brooks y Goldstein, 2004; Cyrulnik, 2002; Grotberg, 1997 y 2006; Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2002).

Algunos alumnos comentaron que ciertos profesores se acercaron a ellos para platicar y motivarlos de manera especial tanto en el ámbito individual como el grupal. Una participante originaria de Ayahualulco, Veracruz, relató que superó sus problemas en la escuela gracias al apoyo de una maestra: “En tercero fue cuando tuve a una profesora que me empezó a llamar más, ya no me hacía tanto a un lado, sino que intentaba que yo me integrara más al grupo”. Además, tuvo el apoyo cir-

cunstanacial de otros maestros: "...yo me la pasaba leyendo libros, los maestros me conseguían cosas [...] Algunos libros eran de la escuela, y pues entre los maestros comentaban que a mí me gustaba mucho leer y me decían: 'Te vamos a traer un libro y te lo vamos a prestar', me los prestaban y cuando los entregaba me traían otro".

Una de las participantes de Tampacán, San Luis Potosí, resaltó el papel de un profesor y dijo que, a pesar de que "siempre estaba ocupado, a la corre y corre, tenía una actitud muy optimista y nunca nos negaba un consejo o una palabra de aliento [...] de él yo aprendí que está en uno mejorar y que la mejor forma es estudiar [...] al estudiar, te superas y eres una mejor persona para la sociedad y en general".

Estos miembros del cuerpo académico de la institución son casos de resiliencia y éxito en sí mismos. Se trata de personas cuyas trayectorias o situación actual resultan atractivas a los alumnos; tienen un papel vital en las aspiraciones de éstos, porque a través de constantes interacciones los apoyan en la construcción de su propia ruta de resiliencia o éxito.

Estos profesores son notorios y atractivos; han sorteado dificultades y ocupan una posición de relativo prestigio social y ascendencia sobre los jóvenes estudiantes. Tienen una trayectoria de inicio similar a la de los alumnos en quienes influyen; sus logros, así como su capacidad de resaltar la importancia de éstos, son significativos para los alumnos. Con mucha frecuencia, se trata de personas que enfrentaron limitaciones parecidas a las de sus alumnos y que, por haberlas vivido, reconocen en éstos algunas cualidades que les ayudarán a perseverar en su formación.

Como ejemplo se puede citar al profesor de Cálculo en la preparatoria de Cuatzalan, quien fue calificado por la participante como una persona admirable, siempre confiable y un gran ejemplo para los estudiantes. Él mismo es un ejemplo de resiliencia (o perseverancia como lo llamó): "...yo soy alumno de esta escuela de la primera generación [...] una escuela que carecía del noventa por ciento de todo lo que una escuela debe de tener, y con orgullo lo digo, yo soy hijo de campesinos, somos nueve hermanos, afortunadamente soy egresado de la Universidad Veracruzana, soy titulado y tengo un puesto que dentro de mil hay uno". Su relación con los alumnos es cordial y amistosa:

... yo me llevo muy bien con ellos y en clase abrimos un pequeño paréntesis cuando se me cansan, porque la materia que trabajamos es de cálculo diferencial e integral, con una plática un poquito constructiva para aquellos que tengan inquietud, así es como estamos cambiando, y con orgullo lo digo hemos sacado profesionistas con muchas limitantes. [...]
... hay veces que se complica la situación cuando no se tiene un papel que abra la puerta para colocarse [...] y les digo: "Jóvenes, ustedes ya están acá, en tiempos que ya están un poquito mejor que nosotros, el tiempo pasa de volada, yo estoy seguro que sí van a llegar donde se proponen, siempre y cuando digan sí puedo, sí puedo, y sí se puede".

Estas relaciones significativas tienen un efecto duradero y se mantienen por años. El caso de la participante de Zacatecas fue en particular notorio. Relató que durante la secundaria tuvo un maestro con quien entabló una comunicación constante y cercana, y ha sido su apoyo indirecto durante toda la etapa preparatoria. Ella lo admira y, a pesar de que él se encuentra trabajando en Guadalajara, lo busca con frecuencia vía correo electrónico para compartirle novedades y pedirle consejos sobre las decisiones

que habrá de tomar cuando se gradúe de la preparatoria. Este contacto con el maestro vía Internet ha sido constante y notorio, pues la mamá comentó: “A veces se me desaparece y se va a la computadora [un cibercafé local] a hacer tareas y escribirle al maestro”. Él la anima y le ofrece consejo al tiempo que le ha compartido ideas que podrían abrirle posibilidades futuras dentro y fuera de su comunidad.

El segundo factor es más estructural y tiene que ver con los mecanismos de la institución educativa para vincularse a su comunidad y sus alumnos. Se señalaron de manera constante los esfuerzos institucionales para 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. Esto fue notorio en los individuos que fueron parte de este proyecto (Duschatzky, 1999). Para los jóvenes participantes, la escolarización sirve como mecanismo de reconocimiento social en dos ámbitos: a) los distingue al interior de la propia comunidad, pues logran lo que los demás no, y b) les permite saber y transmitir que son ellos quienes tienen las herramientas de articulación con la sociedad global, es decir, que se han apropiado de los códigos necesarios para dialogar con el mundo.

La escuela da a los miembros de la comunidad una herramienta para establecer nuevos parámetros de relación entre los géneros (Duschatzky, 1999). En muchas ocasiones, los estudiantes del sexo masculino que quieren seguir la ruta de escolarización, deben alejarse de los estereotipos que imprime el trabajo de campo, la migración como rito de pasaje o el abuso de sustancias; indefectiblemente, centrarse en los estudios conlleva un acomodo social en su persona. En el caso femenino, asistir a la escuela trae 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 tiene un elemento de revaloración individual y autoafirmación. En las entrevistas, algunas participantes señalaron su interés por demostrar que las mujeres pueden valerse por sí mismas.

CONCLUSIONES

Con base en los hallazgos se pueden destacar varias ideas. La primera es que las instituciones educativas y los profesores se encuentran en una posición clave para poder tener una influencia efectiva en los alumnos, que vaya más allá de la transmisión de conocimientos. Los testimonios recabados han puesto en evidencia la trascendencia en términos de permanencia escolar de las interacciones llenas de significado entre el joven en formación y una persona significativa en resiliencia. Este hallazgo está en sintonía con los postulados de la teoría de la resiliencia y en muchos aspectos en concordancia con algunos fundamentos de la corriente de las escuelas efectivas (Cervini, 2002 y 2003).

La interacción intencionada y significativa en torno a las aptitudes y deseos de los alumnos, a pesar de las evidentes limitaciones espacio-temporales, ha mostrado tener un impacto que supera con mucho la mera relación puntual maestro-alumno centrada en los aprendizajes únicamente. Puesto de otra forma, cualquier intento de acercamiento (o tutoría) que no refleje un conocimiento profundo de las expectativas, aptitudes y condiciones de vida del alumno con relación a su idea de futuro, estará condenado a surtir efectos mínimos en la permanencia y el logro escolar de los estudiantes.

La segunda idea surge del hallazgo de la poderosa influencia sinérgica que tienen 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—comúnmente la madre o algún miembro de la familia—y otro que jala con su ejemplo—por lo regular, el maestro—, han demostrado ser un factor crucial en la persistencia escolar de los jóvenes. Estos motores corresponden a la figura que se llamó persona significativa en resiliencia (Brooks y Goldstein, 2004; Cyrulnik, 2002; Grotberg, 1997 y 2006; Melillo, 2004; Vanistendael y Le-comte, 2002). Por obvias razones de intersubjetividad, es difícil establecer cuál de estos motores tiene un peso mayor; sin embargo, es claro que la escuela sólo puede actuar en la parte del “motor que jala” en la figura de un maestro y, por tanto, se convierte en un área de reflexión, exploración y actuación para un futuro cercano.

La tercera idea surge de diferenciar el ámbito de acción de estas dos “personas significativas en resiliencia”, por lo que es importante resaltar el papel que, de forma circunstancial, están desempeñando algunos profesores. Estos miembros de los equipos docentes de escuelas de educación básica han logrado—al parecer sin el apoyo tácito de la institución— establecer relaciones significativas con sus alumnos, les han hablado de sus experiencias, les han permitido enfocar su presente y futuro de formas alternas a las de la comunidad y, en general, les han permitido revalorarse.

La forma en que estos profesores se acercan a los alumnos parece más coyuntural que sistemática; se aproximan a sus pupilos cuando se percatan de una necesidad especial por parte de los alumnos, un problema manifiesto y cuando la situación académica lo amerita. Es por ello notable que esta cercanía tan peculiar y carente de planeación o sistematización tiene efectos importantes en la vida académica y personal de jóvenes que, en condiciones de marginación, encuentran en sus mentores alguien de quien asirse para la prospección de su vida y motivación constante para hacer frente a los problemas de la vida cotidiana.

En este sentido, los profesores se acercan a sus alumnos sin tener una clara vía de acción, pero con la voluntad de apoyarlos. El docente se relaciona con sus alumnos porque desea colaborar en su desarrollo y, al mismo tiempo, lo hace sin un plan u organización consciente. Por esto mismo, cabe formularse la pregunta: si en un entorno de atención esporádica y asistemática, los profesores—con sus limitaciones de recursos y tiempo— han logrado impactos importantes en la vida de sus alumnos, ¿cuál sería el impacto de una intervención planeada y sistematizada?

Con la información generada por el proyecto de investigación objeto de este trabajo y la fundamentación que ofrecen tanto la teoría de la resiliencia como los postulados del enfoque de las escuelas eficaces, hay que hacerse el cuestionamiento sobre el impacto potencial de una intervención integralmente planeada. Desde el punto de vista eminentemente práctico, es válido aspirar a una intervención planeada a nivel escolar que redunde en una mejora en los índices de retención escolar y en las calificaciones de los individuos y, más importante, en la formación de seres humanos y la transformación de comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2004). *Yo, mi autor*. Cartilla de actividades para la construcción de ambientes educativos resilientes. Edición de Prueba. Cali, Colombia: Multimedia Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en <http://correo.puj.edu.co/resiliencia/swf/resiliencia.htm>, consultado en octubre de 2006.
- 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.
- Bernard van Leer Foundation (2002). *Desarrollo infantil temprano. Resiliencia en programas de desarrollo infantil temprano*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.
- 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.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción social en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (16), septiembre-diciembre.
- ____ (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (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*. Recuperado el 14 de septiembre de 2007. Disponible en <http://conapo.gob.mx/publicaciones/indices/pdfs/000.pdf>
- 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). Reporte Coneval cifras actualizadas de pobreza por ingresos 2006. Comunicado número 002/2007, 3 de agosto de 2007. www.coneval.gob.mx
- Cruz, B. (2007). Elementos de la resiliencia que ayudan a interpretar las actitudes y acciones de alumnos exitosos de zonas marginadas. Tesis para optar por el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, División de Educación y Humanidades, Universidad de Monterrey.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- 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
- Ezzy D. (2002) *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. Londres: Routledge.
- 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.rioei.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.adolesc.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.
- 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.
- _____. (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). (comps.) *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*, 1 (2).
- 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.
- 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.
- Schieffelbein, E. y Farell, J. (1982). *Eight years of their lives through schooling to the labor market in Chile*. Ottawa: IDRC.
- _____. (1984). Educación and occupational attainment in Chile: the effects of education quality, attainment and achievement. *American Journal of Education*, (92), University of Chicago University Press.
- Schieffelbein, E. y Simmons, J. (1979). *Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo*. Ottawa: IDRC.
- Schmelkes (2005). *Educación superior intercultural el caso de México*. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico/09%20%20La%20educ.%20sup.%20indigena%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
- 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*. New York: McGraw-Hill.