



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE  
HIDALGO**

---

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
AREA ACADEMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**EL ÉXITO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES POBRES QUE  
ASISTEN A LA ESCUELA PRIMARIA, EN EL ESTADO DE  
HIDALGO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**P R E S E N T A :**

**ELIZABETH TELLEZ JIMENEZ**

**DOCTOR DE TESIS:**

**DR. CARLOS RAFAEL RODRIGUEZ SOLERA**

**PACHUCA HGO., FEBRERO DE 2006.**

## **AGRADECIMIENTOS**

El sentido y textura final que esta investigación ha logrado, ha sido posible por la intervención y colaboración de distintas personas.

Mi agradecimiento en primer lugar, a todos los niños que integran la muestra del estudio, que con manifiesto entusiasmo aceptó compartir sus inquietudes y apreciaciones sobre su experiencia escolar. Gracias también a sus padres y a sus maestros por recibirme amablemente en sus casas o en sus aulas de clase y permitirme conocer sus valoraciones, deseos y actitudes que asumen al realizar cada uno lo que consideran es su función para apoyar el desempeño escolar de sus hijos o de sus alumnos, respectivamente.

Gracias a la Dra. Lydia Raesfeld, al Dr. Francisco Miranda y al Dr. Ramón Reséndiz, quienes se han tomado la molestia de leer las versiones previas del documento, hacerme sugerencias y compartir sus perspectivas. A otros compañeros y amigos, mi reconocimiento por su franca disponibilidad para leer, escuchar e intercambiar puntos de vista, por compartir tiempo y amistad, que sin duda contribuyeron a reanimar el proceso.

Muy en especial, agradezco la colaboración del Dr. Carlos Rodríguez Solera, director de la tesis con quien he trabajado durante casi 5 años en un compromiso sostenido por integrar un documento congruente y bien fundamentado, y a quien esta investigación debe mucho por su experiencia compartida, su lectura atenta, sus sugerencias y su siempre disposición y actitud de apoyo. Su colaboración ha resultado invaluable no sólo por la orientación académica, sino además por su abierta comprensión para alentar el trabajo y compartir esfuerzos.

Me queda un sentimiento de profundo agradecimiento con todos y con todo, que se mezcla con la satisfacción de completar un proceso plagado de ilusiones, dudas, certezas y asombros; un proceso con el que me fui formando y que me di el gusto de sensibilizar, donde por momentos sentí la impotencia y desesperación de no encontrar caminos, y en otros, la convicción y un profundo ánimo de ver concretada esta gran aventura académica.

## ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
1. Objeto de estudio .....	1
2. Marco de análisis y estructura del trabajo .....	6
CAPITULO I. EL ORIGEN SOCIAL Y LA DESIGUALDAD EDUCATIVA	14
1. La menor posibilidad de los pobres para hacer uso de las oportunidades educativas.....	15
2. La deficiente calidad de los aprendizajes logrados por los más pobres.....	23
CAPITULO II. FACTORES ASOCIADOS AL ÉXITO ESCOLAR	34
1. Atribución a una capacidad desigual de los sujetos.....	34
2. Expectativas y actitudes distintas definen desempeños escolares distintos.....	45
3. La contradicción entre las prácticas escolares y las sociales	55
4. El éxito escolar: propuesta para su análisis .....	59

CAPITULO III. ESTUDIANTES POBRES CON ÉXITO ESCOLAR	65
1. Los estudiantes exitosos entrevistados .....	65
2. Sobre su situación de pobreza .....	73
3. El ambiente cultural de las familias de pertenencia .....	79
4. La posibilidad de utilizar las oportunidades educativas .....	82
CAPITULO IV. RESTRICCIONES Y POSIBILIDADES DEL ÁMBITO ESCOLAR	90
1. El ambiente organizacional .....	92
2. Los materiales y espacios de cultura.....	101
3. La relación maestro - alumno .....	103
CAPITULO V. LA RELEVANCIA DE LAS EMOCIONES, ACTITUDES Y PERCEPCIONES PARA DEFINIR EL DESEMPEÑO ESCOLAR	114
1. Actitudes favorables al estudio .....	115
2. Altas expectativas académicas y laborales por parte de los alumnos .....	124
3. Alta valoración de la educación .....	130
CAPITULO VI. EL RESPALDO SOCIAL Y AFECTIVO DE LA FAMILIA	133
1. El valor que los pobres otorgan a la educación .....	134
2. La orientación al logro educativo de sus hijos .....	141
A. Elegir escuela.....	141

B. Estimular el aprendizaje de sus hijos desde pequeños .....	145
C. Apoyos materiales que se ofrecen .....	146
D. Apoyos académicos para respaldar el desempeño escolar	150
E. Ambiente familiar agradable.....	156
3. La capacidad de la familia para afianzar el éxito escolar de sus hijos.....	164
CONCLUSIONES.....	173
BIBLIOGRAFÍA.....	188
ANEXO. Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo, 2003 .....	199
1. Cuestionario para alumnos.....	200
2. Cuestionario para el maestro.....	207
3. Cuestionario para directivos .....	220
4. Cuestionario para padres .....	228

## INTRODUCCIÓN

### 1. Objeto de estudio

Grandes sectores de la sociedad hoy más que nunca son conscientes de la importancia de la educación dada su influencia en cuestiones como la salud, la alimentación, la comunicación, la vida social, y en general, por el impacto que tiene para mejorar la calidad de vida del ser humano; en el entendido de que estar educado va a permitir al sujeto un mayor conocimiento y una mejor comprensión del mundo en que vivimos, con lo que podrá ser más capaz de tomar decisiones fundamentadas en el trayecto de su vida cotidiana, pero también por el impacto que pueda tener para imaginar y construir colectivamente la sociedad que queremos.

Esta convicción nos conduce a reivindicar la necesidad de que todos los alumnos puedan acceder, transitar y egresar satisfactoriamente de su educación formal para lo cual no basta sólo con atender la demanda sino también preocuparse por ofrecer una educación de calidad con equidad, es decir, una educación que no beneficie sólo a algunos sectores de la población, sino a todos; una educación que sea capaz de contribuir a desarrollar en los alumnos, los conocimientos, las habilidades y las destrezas adecuadas para aprender y seguir aprendiendo; una educación comprometida en formar alumnos con las capacidades intelectuales que favorezcan a corto plazo continuar sus estudios y a más largo plazo integrarse al mundo laboral, político,

social y cultural, con la flexibilidad mental necesaria para asumir distintos roles y poder influir en su realidad.

En este sentido, se reconoce no sólo la necesidad de acceder a la escuela, sino además la manera en que vamos a enfrentar esa experiencia, no podemos, ni debemos conformarnos con que sólo algunos se sientan atraídos por el saber, mientras para otros, asistir a la escuela equivale a padecer, sentirse poco interesados y con escasas habilidades para el trabajo escolar, con la consecuente pérdida del entusiasmo por continuar estudiando; por lo cual, nos parece que el sistema educativo deberá ser capaz no sólo de asegurar el acceso a la escuela, sino también preocuparse por el tipo de experiencias que tendrán que enfrentar esos niños ya inscritos.

Sin embargo, es un hecho que un porcentaje importante de niños que asisten a la escuela primaria en México fracasan, generalmente estos niños se caracterizan por provenir de familias de escasos recursos económicos, por pertenecer a grupos minoritarios e indígenas; son niños en los que en sus hogares el español es su segunda lengua, donde uno o ambos padres son analfabetas o cuentan con niveles mínimos de instrucción, en los que en sus hogares carecen de materiales y medios informativos además de tener pocas o nulas oportunidades de participación en eventos o actividades culturales que refuercen o amplíen su bagaje cultural. Se nos informa que no todos los niños mexicanos en edad escolar se inscriben a primer grado y que los inscritos presentan deficiencias en el uso de los contenidos, presentándose grandes diferencias entre los distintos grupos de ingreso, siendo los más pobres quienes presentan un dominio significativamente inferior; con lo que se manifiesta una falta de equidad, una mala calidad y poca relevancia de los contenidos; que finalmente se reflejan en altos índices de reprobación, deserción temprana y bajos logros académicos.

Así, a pesar de que en las últimas décadas, han habido logros importantes en la cobertura del nivel básico, no se han logrado grandes avances en la permanencia, egreso y eficiencia terminal de los niños que

asisten a primaria, sobre todo de aquellos que pertenecen a grupos sociales pobres; acentuándose en el transitar de los niveles las diferencias entre los perfiles educativos de los pobres y los no pobres, lo que pone en tela de juicio la viabilidad de las estrategias y proyectos educativos hasta ahora implementados, además de afectar agudamente la trayectoria escolar y laboral futura de la mayor parte de los niños de estos sectores.

Ante un panorama así, algunos teóricos tienden a calificar a la educación en México como una catástrofe (Guevara, 1992), como una educación devastada (Olac Fuentes, 1983), o como un país de reprobados (Guevara, 1991), entre otros adjetivos con los que pretenden mostrar una situación de fragilidad y de desmoronamiento de un sistema educativo que no ha sido capaz de cubrir las expectativas sociales; para otros en cambio, hay un reconocimiento de los logros que ha tenido sin desconocer los desafíos que aún enfrenta en su crecimiento. Nosotros compartimos esta última postura, pues consideramos que el perfil de la educación lo conforma el fracaso escolar ampliamente sometido a revisión, pero también, el éxito escolar, que por cierto ha sido muy poco resaltado. De este modo, reconocemos que por un lado el Sistema Educativo Nacional nos ha dado señales de su ineficacia, pero también admitir que hay experiencias exitosas que es necesario conocer y comprender para dar una mejor y más atinada atención de los problemas, en este caso aprendiendo del éxito.

Así, si bien el fracaso escolar es mayormente asociado a los sectores más pobres de la población, no son todos los pobres los que fracasan, ni todos los no pobres conforman el grupo total de alumnos exitosos. Hay que reconocer que hay estudiantes pobres, aunque éstos sean los menos, que logran éxito escolar y por lo tanto, nos resulta significativo conocer ¿quiénes son estos estudiantes?, ¿qué características tienen?, ¿qué tipo de experiencias en la familia o en la escuela provocan su tendencia al éxito?, ¿de qué manera se logran superar las condiciones poco favorables del medio y obtener logros académicos muy satisfactorios?

En este sentido, se pretende hacer un análisis sociológico del éxito escolar de los estudiantes pobres, insertos en un campo social donde relaciones, hechos y procesos se hacen presentes; con actitudes y predisposiciones de los sujetos para enfrentar la dinámica escolar; con afectos y emociones que dirigen acciones y perfilan decisiones; con adversidades, conflictos y capacidades alternativas para enfrentar los determinismos sociales. Análisis que pretende ofrecer respuestas sobre las condiciones que hacen posible el éxito escolar de estudiantes que enfrentan una situación de pobreza.

La pregunta de investigación queda entonces definida en los siguientes términos: ¿Qué condiciones explican el éxito escolar de los alumnos pobres, que asisten a escuelas primarias en el estado de Hidalgo?

Nos interesan los estudiantes pobres porque históricamente han vivido una situación de exclusión social y educativa, en la que han visto doblegados sus esfuerzos, intereses y capacidades personales, los que más han padecido la incongruencia de un ámbito escolar que se aleja y muchas veces se contraponen a su realidad social, los que el sistema les ha ofrecido menos oportunidades para acceder a una educación formal de calidad. Por tal razón, cuando nos enfocamos en los estudiantes pobres exitosos, hay por un lado, un reconocimiento de que el éxito también es compatible con la pobreza, y por otro, se revaloran en ellos capacidades que hacen posible enfrentar y superar las adversidades sociales y definir una trayectoria escolar exitosa.

El análisis, permite en esta lógica discutir tres dimensiones: la personal, que nos ha permitido apreciar a un sujeto social que posee una individualidad, es decir, una personalidad que lo identifica y lo distingue de los demás, con cualidades que le hacen pensar y actuar de modo que resulta favorable a la construcción de su éxito escolar; la dimensión familiar, donde se revaloran el hecho de que está inserto en un grupo familiar que le hace apropiarse de normas, visiones, actitudes que le preparan y enfrentan favorablemente en su desempeño escolar; finalmente, la dimensión social, en la medida en que el éxito escolar es construido por un sujeto que participa en distintos ámbitos de la

sociedad que le plantean más o menos posibilidades para posicionarse exitosamente.

Asumir el desafío del éxito y preparar las condiciones para que sea una realidad no para unos cuantos sino para todos, es una posibilidad de detener este deterioro y estado de crisis en el que parece empantanarse la escuela, pues creemos que en la medida en que comprendamos mejor estas interacciones, la escuela será paulatinamente más capaz de diseñar ambientes efectivos para incorporar y mantener a sus estudiantes, se trata en esta lógica, el poder identificar las fortalezas del sistema y utilizarlas para abatir las debilidades del mismo.

Pretender el éxito escolar en nuestros estudiantes es importante por muchas razones, una de ellas la situamos en el marco del desarrollo humano donde se revalora la necesidad de invertir en la niñez. Sen y Gro Harlem Brandtland (1999) consideran a la niñez como parte del proceso del desarrollo, pudiendo dar una mayor justicia y libertad, esto por las amplias interconexiones que existen entre la niñez y la vida adulta, y entre las vidas de diferentes personas y familias que conforman la sociedad en su conjunto; en este sentido, cuidar la calidad de vida de la niñez tiene un impacto no sólo para la niñez sino para la vida adulta, porque asegura más libertad para elegir y vivir en forma satisfactoria dentro de una sociedad, por el impacto directo de vivir una buena vida, pero también por impactos indirectos como el ser económicamente productivos, participar en actividades sociales y tener una mejor participación ciudadana.

## 2. Marco de análisis y estructura del trabajo

Pensar la construcción analítica del éxito escolar, ha implicado considerarla desde la serie de procesos y relaciones que se establecen entre los niveles macro y micro que subyacen a la problemática, de modo tal que nos permitiera captar la complejidad que representa el éxito escolar en la experiencia individual y social. La perspectiva dialéctica fue el aporte teórico que consideramos más pertinente para hacer los enlaces entre lo macro y lo micro de la problemática, en tanto ofrece una interpretación dinámica de la realidad social. De igual modo, resultó relevante la Sociología reflexiva de Bourdieu (1995, 1997, 1998) en tanto nos permite entender a las acciones sociales como un ciclo en el que los condicionantes estructurales se traducen en prácticas, y todo este conjunto de factores produce un efecto que puede reproducir o modificar aquellos condicionantes.

La noción de campo que nos propone, nos permite ver que en un campo como puede ser el de la educación, se generan una serie de relaciones y luchas entre agentes e instituciones, cada uno con grados diversos de fuerza, y de ahí con diversas posibilidades para apropiarse de las ganancias de lo que se está en juego; así quienes dominan en el campo están en posición de lograr sus propios beneficios, pero también en este mismo campo están los que no dominan pero que protestan, resisten, se manifiestan.

En este sentido el éxito escolar se dimensiona como una construcción social, en el seno de un entramado de relaciones entre los diversos agentes educativos: (padres, directivos, maestros, alumnos) o instituciones: (medios, escuela, familia); relaciones donde cada quien asume una posición, y por lo tanto, puede estar en correspondencia, contradecir o resistirse según las condiciones y posibilidades que tenga, en función de sus capitales y determinismos sociales, que les permiten negociar la realidad.

Por lo tanto esta noción trae implicaciones para pensar la construcción conceptual y analítica que ha requerido nuestra problemática, en el que

primeramente nos exige pensar que el éxito escolar de los estudiantes está definido por un conjunto de relaciones en varios sentidos: social, político, económico y cultural, y en distintos ámbitos el individual, el familiar y el social. Al mismo tiempo nos permite asumir una visión flexible sobre las posibilidades o limitaciones que puede suponer la construcción del éxito escolar. Por lo tanto, podemos decir que la definición de la trayectoria escolar se construye en cada sujeto en términos de un marco de relaciones, con efectos diferenciales para cada estrato y situación de pobreza y con un horizonte de alternativas distinto, donde se pueden presentar una variedad de experiencias que van tomando matices.

La noción de campo inscribe su dinamismo en el plano contradictorio de determinaciones y posibilidades; dando la oportunidad de dar cuenta de los elementos, variables y factores que definen tanto condiciones estructurales, como situaciones y posibilidades de interacción y prácticas, nos interesa, en consecuencia, analizar los rasgos semejantes y distintos a la vez del grupo de alumnos exitosos, siendo sensibles a los procesos de posicionamiento, los intercambios y condiciones que estos estudiantes enfrentan ante una realidad muchas de las veces adversa.

Con la firme intención de captar toda esta complejidad, hemos asumido como supuestos que han orientado la investigación, los siguientes:

- La situación de pobreza del niño, si bien determina y limita ciertas posibilidades educativas, no le condena necesariamente al fracaso escolar; por lo tanto asumimos que la construcción del éxito se configura de manera diferenciada por la historia particular de cada sujeto, en interacción con ciertas condiciones sociales y culturales, y con oportunidades que imprimen sentidos, posibilidades y alternativas.
- La construcción del éxito escolar depende de la compleja interacción de una serie de factores, relaciones y agentes; donde intenciones, expectativas, capacidades y acciones que allí se movilizan dan forma a ciertas condiciones que en determinadas circunstancias abren

alternativas en la construcción del éxito. En este sentido, cada uno de los actores o instituciones que entran en contacto con el niño, construyen un campo de significados que abren o limitan posibilidades diversas de afianzar el éxito escolar.

- Los estudiantes participan cotidianamente en un proceso de construcción histórico de su realidad escolar, sus actitudes, estrategias y formas de participar evidencian su capacidad de decidir y construir su desempeño escolar.

Partiendo de la idea de que la construcción del éxito escolar no se da en sujetos aislados sino en entramados y relaciones sociales, que influyen de formas diversas en sus opciones y decisiones, nos remite necesariamente a vincularlo con las oportunidades que tienen los estudiantes para entrar y transitar su educación primaria. Esto nos llevó a seccionar el análisis contemplando los distintos ámbitos de acción con los que entra en contacto el niño y que creemos tienen el potencial de influir en su éxito, ellos son: el ambiente cultural y social de la familia de pertenencia, la situación de pobreza y la dinámica escolar; mismos que son considerados como unidades de análisis de la problemática.

a) Para trabajar conceptualmente el ambiente cultural nos fue útil la noción de capital cultural de Bourdieu (1987, 1988, 1995, 1997, 1998) concebida como la herencia social y cultural transmitida por la familia de pertenencia; capital que puede existir en forma de hábitos y disposiciones, en forma de bienes culturales y en títulos o certificados. Objetivamos esta definición identificando los siguientes indicadores: escolaridad de la familia, preferencias culturales, bienes culturales y la actitud de la familia sobre la educación.

b) Respecto al ambiente social de la familia, nos pareció relevante utilizar la noción de capital social porque nos permite referirnos a las redes sociales y normas que facilitan la acción colectiva de los individuos. El capital social se expresa como vínculos que crean determinadas oportunidades, definen opciones o limitan alternativas. (Putnam, 2003) En su desempeño escolar los

alumnos pueden hacer uso de sus capitales heredados o crear nuevas relaciones, incorporarse a espacios sociales diferentes, lo que los coloca en una situación detonante de condiciones y nuevas oportunidades. Para operativizar esta dimensión hemos identificado los siguientes aspectos: redes sociales, relaciones de confianza y apoyo, normas de estudio, expectativas y motivación de logro académico.

c) La situación de pobreza, en el marco de este estudio se determinó por el nivel de ingreso familiar (SEDESOL, 2002); mismo que se vincula con la capacidad de que el estudiante pueda hacer uso de la estructura de oportunidades educativas existentes y con la capacidad de las familias de proveer a sus hijos de activos de capital físico y cultural que abre o limita posibilidades. Para objetivar esta definición se ha hecho uso de los siguientes aspectos: nivel de ingreso familiar, posibilidad de permanecer el tiempo suficiente en el sistema, capacidad de la familia de costear los estudios de sus hijos y capacidad de proporcionar los medios y materiales suficientes para respaldar su aprendizaje.

d) La dinámica escolar, comprende los procesos relacionados con la construcción de un ambiente que favorece o no el desempeño académico y la retención del niño en el sistema escolar. (Posner, 1995; Rockwell, 1995; Jackson 1991). Operativizamos esta definición considerada lo siguiente: competencia del personal, ambiente organizacional de la escuela, perspectiva pedagógica, expectativas para el logro académico de los alumnos.

Los cuatro elementos mencionados se pueden visualizar como aspectos que articulan discursos, creencias, comportamientos, prácticas; que se estructuran tanto a nivel institucionalizado a través de sus programas, políticas y lineamientos educativos, como a nivel de praxis donde se toman decisiones, se trazan orientaciones y se asumen acciones que en ocasiones pueden abrir posibilidades o por el contrario, impedir el éxito de aquellos que resulten excluidos.

De ahí que nos interesa conocer y analizar los distintos contextos en que participan cada uno de los niños exitosos que se seleccionaron como sujetos de estudio, de manera que nos permita entender la orientación y disposición que muestran para mantener y lograr un alto desempeño escolar, pero también porque consideramos que estos contextos establecen un marco de oportunidades y limitaciones que pueden definir y orientar su desempeño en la escuela. La situación de pobreza, el capital cultural disponible por la familia, la dinámica escolar y las expectativas, intereses y actitudes que definen al niño, constituyen un conjunto de condicionantes sociales que influyen en lo que deseen lograr, en sus proyectos escolares y laborales, y en su desempeño cotidiano.

Congruente con lo anterior, una parte importante de la perspectiva de análisis se centra en comprender los procesos y condiciones que interactúan con el sujeto cotidianamente y que en algún sentido influyen en la construcción de su éxito. La preocupación se centra no en establecer indicadores que recuperen argumentos prescriptivos o normativos, sino en buscar aquellas señales con las que creemos nos van a permitir clarificar y comprender la complejidad de los factores y situaciones que se tejen en torno a la experiencia escolar de los sujetos.

La obtención de datos se apoyó en el diseño de una "Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo, 2003", de la entrevista y de la observación que fueron aplicados en cada uno de los 24 casos que conforman la muestra del estudio<sup>1</sup>, con los que se logró desarrollar una base de datos considerable, misma que se sometió a un análisis donde se utilizaron metodologías cuantitativas y cualitativas respondiendo a la naturaleza propia de los datos.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Para conocer más detalles sobre la muestra, consulte el capítulo II de este documento, en su apartado "Los estudiantes exitosos entrevistados".

<sup>2</sup> La encuesta se dirige a conocer la opinión de los alumnos, padres, maestros y directivos involucrados sobre aspectos relevantes del ambiente familiar en cuestiones académicas y el ambiente escolar propiamente; la encuesta se conforma de 4 cuestionarios: 1) Alumnos, 2) maestros, 3) directivos, 4) padres. En las entrevistas nos apoyamos de guías semiestructuradas, en ellas se trató de buscar información que nos permitiera caracterizar y discutir el sentido de la cultura familiar en torno al apoyo y

La información que se derivó del análisis, se organizó en seis capítulos:

El capítulo I: Origen social y desigualdad educativa, en su primer apartado reflexiona sobre la desigualdad educativa que existe en el país ligada al origen social y cultural, desagregándola en varias dimensiones: en la menor posibilidad que tienen los pobres para hacer uso de las oportunidades educativas y en la deficiente calidad de los aprendizajes logrados por los más pobres. Este apartado tiene el propósito de ir desagregando el efecto que tiene ser un alumno que pertenece a un determinado grupo social que lo condiciona en el acceso, la permanencia, el egreso y los logros académicos; discusión que señala la tendencia de exclusión de los pobres del sistema educativo, resaltando la necesidad del sistema de responder con mayor calidad y equidad, y plantear como una gran posibilidad para comprender mejor el ámbito educativo el análisis de estudiantes que a pesar de su situación de pobreza tienen éxito escolar.

El capítulo II: Factores asociados al éxito escolar, abre una discusión conceptual sobre el éxito escolar en el marco de la desigualdad educativa, se recuperan planteamientos que en ocasiones resultan contradictorios entre sí; sin embargo, nos resultan útiles para destacar la interpretación que cada teoría hace sobre la educación en el proceso de selección y distribución de las posiciones sociales. Finalmente, se propone un marco analítico desde el cual poder entender el éxito escolar, esta elaboración de alguna manera nos acerca a las posibilidades que se abren para construir el éxito escolar más allá de la relación que pueda establecerse con el capital económico y el capital cultural familiar.

---

estímulos académicos al estudiante y el sentido de la cultura escolar en sus ámbitos de organización y trabajo académico, tratando de detectar los factores que están asociados al éxito escolar. Y finalmente, la observación se apoyó de 2 formatos de registro que permitieran obtener información relevante sobre las características de los actores, las condiciones de la vivienda y de la infraestructura de la escuela.

En la aplicación de la encuesta, para el caso de los directores y los maestros se les entregó individualmente el cuestionario, para que fuera respondido considerando las indicaciones señaladas. Y en el caso de los padres y alumnos, el encuestador hizo la aplicación, leyendo cada una de las preguntas y registrando las respuestas en los espacios indicados para ello, en el caso de presentarse dudas, el entrevistador aclaraba el sentido de la pregunta bajo la consigna de no desvirtuar su intencionalidad ni de influir en la respuesta de los encuestados.

Para mayor información sobre la Encuesta utilizada, consulte el anexo: Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo, 2003.

El capítulo III: Estudiantes pobres con éxito escolar, expone quiénes son en nuestro estudio los sujetos exitosos y qué criterios orientaron su selección; posteriormente aborda las características que los distinguen de acuerdo con la situación de pobreza, el capital cultural familiar y las posibilidades que tienen para aprovechar las oportunidades educativas. A partir de este capítulo se presenta una exposición organizada del análisis de los casos, resaltando las condiciones que resultaron significativas en la construcción del éxito escolar. Si bien entre los casos se advierten aspectos comunes que explican el éxito escolar, hay diferencias significativas entre ellos, teniendo en cuenta que cada niño constituye una particularidad en cuya construcción de éxito han tenido lugar múltiples sujetos e historias con gran cantidad de sentidos, por lo tanto, es obvio pensar que factores y condiciones distintas actúan en ellos e incluso si se comparten algunas características éstas presentan intensidades diferentes, en todo caso, nos ha interesado identificar las condiciones que resultaron significativas en la construcción del éxito escolar de todos o la gran mayoría de los niños como para aquellos propiamente considerados estudiantes pobres.

En el capítulo IV: Restricciones y posibilidades del ámbito escolar, se resalta la idea de que los estudiantes pobres se sitúan entre condiciones sociales y económicas particulares y una posibilidad que ellos mismos y las personas cercanas a ellos construyen; de modo que vemos que el logro académico de los estudiantes pobres se ve reforzada con apoyos externos como programas estatales que ofrecen becas, útiles escolares, estímulos económicos que los motivan a permanecer en la escuela, y si bien con esto se resuelve el problema de asistencia a la escuela, la calidad que se observa en sus altos puntajes nos obliga a focalizar la atención en la relación que establecen con sus maestros, como otro aspecto significativo.

El capítulo V: La relevancia de las emociones, actitudes y percepciones para definir el desempeño escolar; se reflexiona sobre cómo los sujetos son capaces de decidir y construir su éxito en la escuela y minimizar los efectos negativos que pudiera traer consigo el origen social de pertenencia, destacando la

relevancia que las emociones, actitudes y expectativas tienen en la definición de su logro escolar; esto nos permite argumentar que si bien, el medio social es una condición importante no determina por sí mismo su éxito o fracaso; puesto que aquí también intervienen las posibilidades que construyen los propios estudiantes en relación con otros sujetos, mostrando su capacidad de decidir y definir su desempeño.

En el capítulo VI: El respaldo social y afectivo de la familia, se destaca la significativa función que tiene la familia, por las condiciones materiales, culturales y afectivas que les proveen y que tienen el efecto de definir actitudes, disposiciones, y expectativas favorables para potenciar el desempeño de sus hijos en la escuela; la relevancia que adquieren los padres en el rendimiento de sus hijos es incuestionable, para el caso de las familias pobres este efecto es todavía mayor cuando la educación se constituye en una prioridad familiar, al convertirse en el pivote que desencadena decisiones, acciones y expectativas congruentes con los que la escuela demanda.

Finalmente, se presentan las conclusiones, donde se resalta la importancia de las actitudes, las expectativas, los vínculos sociales y afectivos que se establecen con los otros y del indispensable respaldo familiar, como condiciones que han hecho posible que este grupo de niños pobres y no pobres, afiancen un logro exitoso escolarmente hablando al conformar un sólido marco que le permite aprovechar y potenciar lo que la escuela le ofrece. Se incluye también a modo de reflexión, la necesaria corresponsabilidad que creemos debe existir entre la familia y la escuela para afianzar el éxito escolar en los estudiantes, por la relevancia que tienen para garantizar condiciones materiales, emocionales y de educabilidad con las cuales hay más posibilidades de asegurar un desempeño escolar exitoso.

## **CAPITULO I**

### **EL ORIGEN SOCIAL Y LA DESIGUALDAD EDUCATIVA**

Teóricamente el éxito escolar se ha asociado al origen social de los educandos, donde por un lado la pobreza es vista como uno de los factores que más imposibilita a estos alumnos el poder utilizar los canales existentes y movilizarse en la estructura educacional; y por otro, es el capital cultural un factor que explica la diferencia de logros entre los niños pertenecientes a uno y otro sector social, en la medida en que contribuyen a definir las expectativas y actitudes que se adopten ante la educación y que a su vez tienen el efecto de incidir en su desempeño escolar. Hecho que es contrastado por la propia realidad, pues diagnósticos y estudios realizados sobre el sistema educativo coinciden en señalar que son los pobres los que menos posibilidades tienen para acceder, permanecer, egresar y obtener desempeños académicos satisfactorios.

En esta lógica, el capítulo tiene el propósito de ir desagregando el efecto que tiene ser un alumno que pertenece a uno y otro grupo social, efecto que da

lugar a una serie de desigualdades que favorecen a los grupos mejor posicionados y tiende a excluir a la población más pobre, en tanto son éstos los que más se enfrentan a una educación empobrecida, y finalmente, por que son ellos los que generalmente sus expectativas y actitudes resultan ajenas y contradictorias a las de la escuela.

Para hacer explícita esta situación, este apartado nos coloca frente a una situación de desigualdad educativa ligada al origen social y cultural de la familia, que se manifiesta en la menor capacidad desigual que tienen los pobres para hacer uso de la estructura de oportunidades educativas y en la desigualdad en el acceso a una educación de calidad.

1. La menor posibilidad de los pobres para hacer uso de las oportunidades educativas

Si bien se han tenido avances en el marco jurídico legal que ha normado la obligatoriedad de la educación básica como un derecho de cada ciudadano, particularmente en primaria se ha logrado casi la total cobertura, ha habido un incremento de la eficiencia terminal, una mayor absorción de egresados de primaria a secundaria, además de una serie de mejoras en la infraestructura de los edificios escolares; con lo que se puede decir que hay una mayor absorción, retención y egreso de alumnos comparado con cifras reportadas en décadas anteriores.<sup>3</sup> Los avances son significativos, pues donde antes no llegaba

---

<sup>3</sup> El índice de absorción de un nivel a otro, la retención, el egreso; son indicadores que nos señalan el grado de eficiencia interna del Sistema Educativo Nacional. La eficiencia interna, analiza los flujos educativos descritos por coberturas de ciertas cohortes de población, considerando la repetición, deserción y el ingreso al siguiente nivel educativo.

Para tener datos precisos sobre su evolución, consultar Prawda y Flores (2001) donde se analizan los logros y rezagos de la educación en México a partir de una sólida base documental. Otro documento igualmente relevante es el editado por el INEE (2003) donde se presenta el Primer Informe Anual 2003, sobre la educación básica en México.

maestro ahora es posible que exista un maestro y una escuela, y que se ofrezcan apoyos materiales y económicos a los más pobres.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, no se ha logrado garantizar un desarrollo educativo sostenido de calidad y equitativo para todos los grupos del país, pues sigue prevaleciendo una estructura inequitativa, en tanto la posibilidad de acceso, permanencia y egreso exitoso no son homogéneas para todos. Hecho que se pone de manifiesto en los distintos diagnósticos y evaluaciones de que es objeto el funcionamiento de la educación primaria, donde se coincide en señalar que la deserción es más alta en las escuelas rurales que en las urbanas, que los aumentos en conocimientos y habilidades logrados son mayores en la zona urbana de clase media que en las zonas que concentran pobreza, que son las escuelas de las zonas más pobres las que reportan mayores niveles de repetición y rezago escolar, en fin, que son los pobres los que presentan mayores dificultades para ingresar, permanecer y salir, comparados con aquellos que pertenecen a grupos con mayores ingresos.

De acuerdo con los estudios realizados por Fernando Reimers sobre desigualdad educativa, él encuentra que la situación de pobreza en que viven los niños es una explicación para comprender porque estos niños son los que mayor índice de reprobación, ausentismo y deserción presentan.

La educación y la pobreza se relacionan de múltiples formas. En parte la pobreza de los hogares en que crecen los niños causa que éstos tengan pocas oportunidades educativas. A su vez, a medida que los hijos de los pobres desarrollan insuficientes destrezas y conocimientos para tener acceso a trabajos de alta productividad, sus bajos niveles educativos causan que la pobreza se reproduzca de una generación a otra. (Reimers, 2000: 42)

En esta lógica, los niveles de educación se relacionan con los niveles de ingreso económico, los bajos niveles educativos impiden, según Reimers, el acceso a oportunidades sociales y económicas que permitan a las personas salir de la pobreza, la pobreza impide a su vez las oportunidades de que los hijos de los pobres alcancen niveles educativos suficientemente superiores a los de sus padres para salir de la pobreza. Vemos entonces que la posibilidad

de construir el éxito escolar se da en la tensión entre el origen social de los estudiantes y la capacidad para hacer uso de la estructura de oportunidades educativas.

Si bien se reconocen los esfuerzos que el Estado ha hecho para ampliar las oportunidades educativas a todos los grupos sociales, en materia de cobertura, retención y egreso oportuno, producto de lo cual se ha presentado un crecimiento en los niveles de la educación y de cobertura escolar donde se estima que más del 90% de los jóvenes del país llegan a los 15 años con la primaria terminada y más de 45 de cada 100 personas entre los 16 y 18 años cursan la educación media superior; así mismo, se ha incrementado el número de docentes y escuelas en el nivel de primaria (Prawda y Flores, 2001: 90). Situación que nos habla de la extensión de la oferta educativa a lugares en donde se carecía de este servicio, o bien, de la atención a grupos escolares más reducidos, pues a cada maestro corresponde un número menor de estudiantes.

A pesar de este significativo crecimiento, siguen habiendo niños y jóvenes que deberían asistir a la escuela y no la cursan. De acuerdo con Prawda y Flores (2001), en primaria un 6.4% de los niños entre los 6 y 14 años no asisten a la escuela y de los niños de este grupo de edad que asisten 398 000 desertan de su educación anualmente lo que significa que 2.1 millones de niños no terminarán su ciclo de primaria en el tiempo previsto de 6 años. Finalmente cerca del 7% de los egresados de sexto año no continúan sus estudios secundarios y sólo 21 de cada 100 alumnos que ingresan a primaria concluyen la educación básica en 9 años. Para el 2004, la situación mejora considerablemente de acuerdo con las cifras que reporta el Informe de Labores 2003-2004, de la SEP (2004), donde se aprecia que del total de niños que ingresan a primaria cerca del 80% concluyen su educación primaria en 6 años.<sup>4</sup>

A lo anterior se agregan las diferencias entre los distintos sectores de la población que han venido acompañando el crecimiento del Sistema Educativo

---

<sup>4</sup> La evolución de la matrícula del sistema educativo escolarizado en sus distintos niveles, tanto en el estado como a nivel nacional, lo puede consultar en el anexo estadístico que presenta el informe de labores de la SEP 2003-2004.

Nacional (SEN), donde síntomas como el no ingreso oportuno, el atraso, la reprobación, la deserción, el rezago; son mayormente asociadas a estudiantes, escuelas o regiones consideradas pobres.

Esto se hace evidente en una serie de estudios, por ejemplo Felipe Martínez Rizo (1992), quien compara la escolaridad entre los estados de la República Mexicana, encontrando que el nivel de escolaridad es menor en aquellos estados considerados pobres. Así, para 1970 la escolaridad del estado con promedio más bajo era Chiapas, comparable al que tenía el país en conjunto hacia 1940, mientras que la del Distrito Federal corresponde a la del país hacia 1982. Veinte años después, en la década de los 90, las diferencias se mantienen: Chiapas aumentó su escolaridad promedio de 1.77 a 4.33 (años de escolaridad) pero el Distrito Federal lo hizo de 5.71 a 8.95.

Otro estudio, es el coordinado por Muñoz Izquierdo (1994) en México, donde compara la eficiencia terminal entre regiones pobres y ricas del país, concluye que mientras Chiapas alcanza una eficiencia terminal del 28.2%, Nuevo León alcanza una eficiencia terminal del 73.7%; situaciones semejantes se dan con el resto de los estados pobres en comparación con estados ricos; lo cual nos deja ver que los estados pobres tienen menos capacidad de retención y atención de sus estudiantes.

Este panorama persiste entre regiones del país, encontrando una relación significativa entre los índices de pobreza de las regiones con la reprobación y deserción de las escuelas. Por ejemplo, Teresa Bracho con el propósito de describir el SEN, analiza la evolución de la educación básica en el periodo que cubre 1990-1996, a partir de la evidencia censal, y señala:

Mientras que los jóvenes de la capital alcanzan ya un promedio de 10 años de educación, los del Sur no alcanzan aun el promedio de la educación elemental (primaria). El sureste muestra una importante mejoría en este indicador en comparación con el relativo al total. Por su parte, se amplía la distancia entre las entidades del Centro periférico con relación a las demás regiones de la zona.

La escolaridad de la población rural con un promedio nacional de 3.5 años (esto es, no se alcanza el nivel de alfabetismo funcional establecido en cuatro años por UNESCO décadas atrás). Se ubican entidades que no alcanza siquiera los 3 años de escolaridad promedio. (...)

Con promedios de escolaridad aún más bajos que los generales de la población rural, se ubica la población indígena sin alcanzar en el total nacional los 3 años de educación. Por regiones, el mayor promedio se registra en el Norpacífico (3.8) seguido por el Sureste (3.5), el Centro Occidental (3.4), el Norte (3.3), el Centro (3), el centro periférico (2.6) y por último el Sur (2.4). (Bracho, 1997b: 5)

Quiere decir esto que los estados pobres tienen menos capacidad de retención y atención de sus estudiantes, relación manifiesta entre los índices de pobreza de los estados con la reprobación y deserción en sus escuelas. Es decir, la desigualdad en el ingreso propicia la desigualdad de oportunidades educativas, por los costos asociados a la educación y en especial por el costo de oportunidad que implica que el hijo no trabaje; así entre menor es el ingreso es más probable que la familia viva en localidades dispersas, como también es menor la calidad de la alimentación y menor la posibilidad de contar con un estado de salud óptimo, perjudicando en su conjunto la situación escolar de los estudiantes.

En este contexto, la reprobación, la repetición, el atraso escolar, la deserción, se pueden contemplar como manifestaciones que se derivan de las dificultades de los pobres de acceder a activos que les permitan incrementar sus ingresos y hacer uso de sus capacidades potenciales, y por lo tanto, ven limitadas sus posibilidades de utilizar la estructura educativa y movilizarse dentro de ella.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Hay aquí una dimensión de la desigualdad que se genera entre la estructura de oportunidades que ofrece el Sistema Educativo y las capacidades de los estudiantes para utilizar los canales existentes y movilizarse en la estructura educacional. Una contribución interesante en torno a este debate del análisis de los pobres y sus capacidades, nos lo da M. Ravallión:

El concepto de capacidades -como un nivel intermedio entre la utilidad y las mercancías consumidas- es una manera de hacer frente al problema de la referencia en la definición de quién es pobre. La utilidad como una representación de las preferencias con respecto al conjunto de las capacidades, sigue siendo el indicador de bienestar. La idea de capacidades no sustituye la utilidad (o alguna dimensión de ésta) como indicador del bienestar individual sino que la complementa, al introducir más información en las evaluaciones de la pobreza, información que en otras circunstancias permanecería fuera de la vista. (Ravallión, 1999, p.340)

Esto nos coloca en la perspectiva de Sen quien nos dice que privilegiar el análisis de ingreso es insuficiente puesto que la pobreza excede esta sola dimensión, entonces el análisis debe desplazarse del ingreso al conjunto de factores que determinan las capacidades de funcionamiento adecuado de las

Esto significa que el origen social de los estudiantes es un factor determinante en sus posibilidades de acceder, permanecer y egresar oportunamente de la educación. Por lo tanto, el logro educativo que presentan los niños puede deberse en parte a cualidades personales, pero posiblemente refleje más las diferentes posibilidades de hacer uso de la estructura de oportunidades educativas existentes. Vemos entonces que el desempeño escolar es una cuestión en la que el origen social resulta de gran importancia, manifestándose:

a) Como la menor posibilidad que tienen los pobres de ingresar oportunamente a las instituciones del Sistema Educativo, b) como la menor posibilidad que tienen de permanecer en dichas instituciones el tiempo necesario para terminar los respectivos ciclos escolares, y c) como la menor posibilidad de egresar y continuar los subsecuentes niveles educativos.

En esta lógica, las capacidades de los estudiantes para utilizar y aprovechar la estructura educativa son en gran parte promovidas por el origen social y cultural de pertenencia, puesto que a través de él se van consolidando y reforzando una serie de desigualdades entre la estructura de oportunidades educativas y las capacidades de la población para utilizarlas; con lo que se puede decir que aprovechar o no las oportunidades educativas es un problema que afecta a los individuos que no ocupan el mismo lugar en la sociedad o en la cultura, dada la desigual capacidad de asimilar sus ventajas y enfrentar sus limitaciones.

El estado con el fin de combatir los problemas educativos relacionados con la pobreza, ha implementado en los últimos años políticas de equidad educativa que se han concretado en estrategias tanto emergentes como de largo alcance, que nacen como parte de una política social destinada a brindar una atención

---

personas y las familias. En base a ello propone el enfoque de capacidades en el que en oposición a otros enfoques de pobreza, argumenta que el nivel de vida de un individuo está determinado por sus capacidades y no por los bienes que posea ni por la utilidad que experimente. (Sen, 1998)

Lo cual implica, el deber examinar cuáles son las "capacidades de funcionamiento" de las personas, cómo el contexto social les permite o no, satisfacer las necesidades básicas de nutrición, salud, vivienda y otras como cultura, participación, productividad. Para Sen hay progreso cuando hay avance en esas capacidades, por el contrario, un déficit en necesidades como nutrición, salud, educación; lleva a grandes incapacidades de funcionamiento personal.

diferenciada a las poblaciones que no han tenido éxito en el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela primaria. Con ello se pretende dar una discriminación positiva en cuanto a recursos y formas de atención pedagógica a los sectores pobres de las zonas marginadas para remediar o prevenir según sea el caso, una situación provocada en gran parte por una inequitativa distribución de los servicios. De este modo se pretende amortiguar el efecto negativo que tienen la aguda desigualdad social y económica del país en el aprendizaje y eficiencia escolar.

Así, los programas compensatorios que se han ejecutado en el país en los últimos años, priorizaron las zonas rurales marginadas e indígenas, con el propósito de reducir la inasistencia a la escuela de los alumnos de educación primaria, así como su reprobación y deserción. Sus estrategias focalizan el fomentar la participación social para elevar la calidad de sus aprendizajes mejorar las condiciones materiales, incentivos y capacitar a los maestros y supervisores rurales, y proveer material educativo; estrategias que en su conjunto tendían a elevar los aprendizajes de esta población considerada como vulnerable. Los avances han sido significativos, sin embargo no se puede decir que tenemos una escuela de calidad y equidad para todos, por ello creemos que no basta con normar la educación y establecer decretos, la escuela debe responder a una dinámica social que no se puede obviar o desconocer, por el contrario, tiene que ser reconocida para establecer nuevas condiciones de educación.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> En materia de política educativa se ha promovido la discriminación positiva a favor de los grupos sociales más pobres y marginados y con ello tratar de superar la marcada desigualdad que enfrentan nuestras escuelas y nuestros alumnos, recuperando dos principios básicos: la equidad y la calidad; en torno a esta inquietud se han ido configurando significados y acciones, por ejemplo, en las declaraciones pronunciadas en la Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos" en Jomtien, Tailandia, en 1990. Un desafío que se planteó fue "avanzar hacia una mayor equidad discriminando positivamente en favor de los alumnos más vulnerables, destacando el papel de las políticas compensatorias como prioridad básica dentro de su plan de acción. En la cumbre de las Américas II (1998), la equidad educativa fue definida como la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica.

El concepto de equidad, en el marco de la Ley General de Educación de 1993, se refiere a la toma de medidas tendientes al logro de la efectiva igualdad en las oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos, es decir, es la garantía de igualdad aplicada en materia de educación, dentro de este marco legal se han dado grandes cambios en su conceptualización, ahora se habla de dar mayor atención a

No obstante los esfuerzos desplegados para lograr mayor equidad en la educación, el SEN no ha sido capaz de satisfacer las demandas básicas de aprendizaje de la totalidad de la población que se inscribe a primaria, resulta evidente que las políticas educativas implementadas no aseguran la oportuna inscripción de todos los demandantes potenciales a primer grado, tampoco evitan la reprobación y repetición de cursos, ni aseguran que todos los alumnos aprendan los conocimientos necesarios para un adecuado desempeño en grados y ciclos subsecuentes. Lo que pone en evidencia que para garantizar mayor equidad se requiere mayor impacto sobre los logros educativos en los sectores pobres, lo que implica satisfacer tanto las condiciones de la oferta como las de la demanda.

En esta lógica Tedesco nos dice que una mejor distribución de activos simbólicos hoy, se traducirá mañana en una mejor distribución de activos mañana.

Es necesario considerar que si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidad de éxito (...) no se trata, solamente de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social sino, a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa? (...) Porque por debajo de la Línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares (Tedesco, en Hopenhayn y Ottone, 2000: 88)

La noción de equidad, por lo tanto, exige ser pensada no de modo lineal sino multidimensional y en varios sentidos:

---

los grupos rezagados, además de aludir a los programas compensatorios, atención subsidiaria y convenios de coordinación como estrategias políticas relevantes para cumplir con este principio. Entre las estrategias implementadas dentro de la política de equidad pueden considerarse las estrategias emergentes y las estrategias de largo alcance. Las primeras, las conforman los programas preventivos (educación inicial y educación preescolar) y los programas remediales o compensatorios (Programa para Abatir el Rezago Educativo, Alfabetización, Albergues infantiles, Niños migrantes, educación bilingüe y bicultural, entre otros.) Y las estrategias de largo alcance contemplan los sistemas instruccionales y el Humanismo pedagógico.

En primer lugar, puede hablarse de equidad intrasistema, lo que alude al grado de homogeneidad en la calidad (aunque no necesariamente en los contenidos) de la oferta educativa entre establecimientos de educación básica localizados en distintos estratos socioeconómicos y en distintos contextos espaciales. En segundo lugar, puede hablarse de equidad presistema, lo que alude a cierta homogeneidad en la capacidad para absorber la oferta educativa de usuarios que llegan al sistema desde muy variadas condiciones ambientales, familiares y culturales. En tercer lugar, puede hablarse de equidad postsistema, en alusión a la distribución de capacidades para la inserción productiva y para el desarrollo social y cultural, que alumnos de distintos orígenes socioeconómicos tienen una vez que egresan del sistema educativo. (...)

La equidad no implica igualdad en el desempeño. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en la partida y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades, y para lograr el mejor uso productivo y de realización personal de esas potencialidades a futuro. (Hopenhayn y Ottone, 2000, 89 y 91)

Esta diferenciación nos lleva a comprender la construcción del éxito escolar como un proceso no lineal que tiene que ver con distintas causas, así mismo, nos dice que atender la demanda es un aspecto importante, pues al limitarse sólo a la oferta se dejan fuera los particularismos, necesidades e intereses propios de aquellos quienes están demandando educación. Por lo tanto cuando se habla de equidad va más allá de darles a todos por igual, sino más bien darle a cada quien lo que necesita, lo que nos introduce a favor de la atención a la diversidad, a la no exclusión y al dialogo entre los grupos sociales y culturas.

## 2.La deficiente calidad de los aprendizajes logrados por los más pobres

La gran inequidad de que goza la escuela primaria en México, expresa que no ha logrado promover aprendizajes eficientes en un porcentaje importante de la población que asiste a la escuela, tampoco ha tenido éxito en retener y

promover la movilidad educativa en todos sus alumnos, y finalmente, hay que considerar que no todos los alumnos que deben ingresar lo hacen, entonces, mientras unos si tienen acceso, otros no lo tienen, mientras algunos se promueven sin dificultad, para otros representa todo un sacrificio. No se puede hablar de un sistema educativo exitoso si no todos los niños acceden a la educación, y si los que están adentro no todos han desarrollado las competencias necesarias para insertarse y adaptarse a los cambios sociales, si el sistema educativo no ha sido capaz de asegurar una igualdad de oportunidades en la oferta, atención y logros académicos entre los distintos grupos sociales.

Hay desigualdad en los insumos para el aprendizaje de los alumnos, que nos hablan de distintas condiciones para desempeñar el trabajo académico, de diferencias en el acceso de contenidos y en las experiencias de aprendizaje que a diario viven los niños; siendo precisamente los grupos sociales más pobres los que concentran los mayores porcentajes de aprendizajes deficientes y poco duraderos. Esto nos lleva a cuestionar la calidad de la educación que se ofrece a la población y por lo tanto, focalizar la atención en los resultados, las acciones y los medios empleados en la acción educativa, lo que implica no sólo conocer cuántos asisten a la escuela, sino quiénes son los que asisten, de éstos, quiénes son los que más aprenden, qué aprenden y en qué condiciones lo hacen.<sup>7</sup>

Nuevamente, las investigaciones nos indican que hay una gran disparidad en el acceso a una educación de calidad ligado a condiciones económicas lo que produce desde egresados de calificada preparación hasta los de limitada preparación, según su origen social generándose con esto una serie de problemas como el bajo rendimiento, el rezago, la reprobación, la extraedad.

---

<sup>7</sup> El significado que se le atribuye a la expresión "Calidad de la Educación" incorpora varios aspectos: eficacia, relevancia y procesos. La educación es "eficaz" cuando logra que los alumnos aprendan lo que se supone deben aprender de acuerdo con lo establecido por planes y programas de estudio al cabo de cada ciclo y nivel educativo; la educación es "relevante" cuando sus contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad. Finalmente, la calidad de los "procesos" y medios que el sistema brinda a los alumnos se dan cuando ésta ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas. (Toranzos, 1998).

Así las brechas de capacidades de funcionamiento básicas alcanzan niveles de diferenciación muy significativos entre los que tienen el acceso y los que no los tienen; presentándose marcadas diferencias en la efectividad de la primaria en varias entidades según su estado de pobreza, pero también se presentan diferencias al interior de los estados entre los sectores marginales y urbanos, situación que impide la movilización dentro de la estructura educativa, al no proveer a estos estudiantes de las habilidades necesarias que les permitan acceder a niveles subsecuentes, es decir, poder transitar de primaria a secundaria y de ésta a la educación media superior.

Ante esto, es común que se califique a la educación como ineficaz porque no logra que los alumnos aprendan lo que se supone deben de aprender conforme a lo establecido por los planes y programas de estudio. Situación que se hace evidente en el conjunto de evaluaciones nacionales a que son sujetos tanto los maestros, como los alumnos.<sup>8</sup>

Por ejemplo, de acuerdo con el Primer Informe Anual de la Calidad de la Educación Básica en México (SEP, 2003), se nos informa que la Evaluación Integral de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (EIEPPS), que aplicó la Dirección General de Evaluación en 1989 y 1990 a una muestra de alumnos de sexto grado de primaria se encontraron que el nivel de aprendizaje, promedio estuvo por debajo de la calificación mínima para aprobar, observándose un promedio global general de 3.7 y 4.1, respectivamente sobre una marca máxima de 10 puntos. Esto quiere decir, que los alumnos de sexto

---

<sup>8</sup> La efectividad es examinada a través de la información generada por la aplicación de instrumentos de evaluación generales dirigidos a maestros y alumnos, por ejemplo la evaluación y seguimiento de egresados Educación Normal (ESEEN), Carrera Magisterial, el Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS) y La Evaluación Integral de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (EIEPPS), entre otros. Así también. México ha venido participando en proyectos internacionales de evaluación, como son el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en 1995, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) en 1997 y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en el 2000. Estas evaluaciones constituyen una visión centrada en la calidad, basados en la introducción de la medición de los aprendizajes efectivos como indicadores de desempeño del sistema.

Avance digno de reconocerse puesto que es la evaluación la que nos puede indicar nuestra situación, las debilidades y fortalezas del sistema y los caminos sobre los que se deberá poner más atención; sin embargo, reconocemos que la sola evaluación nos es suficiente en tanto los resultados son poco conocidos por los maestros además de una renuencia a ser utilizados para realizar trabajos analíticos o abrir vetas de investigación, desaprovechando la basta información recabada y con ello perder el beneficio de usarla para mejorar.

grado que participaron en la evaluación no alcanzan a responder correctamente la mitad de lo esperado.

Datos coincidentes los arroja la prueba Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), aplicada a alumnos de sexto grado, reportaron que el 83% de los alumnos tenían una aptitud insuficiente para el aprendizaje en matemáticas, lo que significa que sólo un 7% de los niños tienen una aptitud suficiente para aprender. En el resto de las asignaturas, muestran competencias mínimas para aprobar, de modo que estos niños egresan de la primaria pero carecen de las habilidades necesarias para desempeñarse con éxito en el siguiente nivel educativo.

Por su parte, el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad, <sup>9</sup>realizó un estudio comparativo internacional sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica, encontró que en el dominio de lectura, sólo las escuelas ubicadas en megaciudades el promedio regional alcanza valores adecuados en los tres niveles de desempeño valorados: literal, paráfrasis e inferencial; con lo que se estima que en tales escuelas un porcentaje adecuado de niños leen, reconocen significados, comprenden la información y la interpretan.

En las escuelas urbanas el rendimiento en las habilidades de lectura comprensiva puede considerarse adecuado sólo a un nivel literal, en tanto que la lectura de paráfrasis y la lectura inferencial que precisan un dominio de mayor complejidad, presentan una situación deficitaria entre un 5% y 10% por debajo del porcentaje considerado adecuado; en tanto que las escuelas rurales muestran un déficit fuerte en los tres niveles de lectura; el informe concluye que el mayor número de alumnos lee con una comprensión fragmentaria y localizada del texto, identifican la información contenida pero presentan

---

<sup>9</sup> El Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) fue creado en noviembre de 1994, con sede en Santiago de Chile, dirigido por UNESCO y OREALC para valorar el nivel de aprendizaje de los alumnos de tercer y cuarto de primaria. Su primera aplicación fue en 1997, en él participan 13 países latinos entre los cuales se encuentra México. Su principal función es la determinación de estándares regionales, que sirvan de referencia en el progreso de la educación de los países miembros. Los estándares son referencias o condiciones de satisfacción que los usuarios establecen para la educación, una vez formulados por una fuente autorizada, su aplicación se vuelve válida. (INEE, 2003:39-55)

dificultades para establecer porque se dice lo que se dice y para qué se expresa. (LLECE, 2000: 30)

Para Matemáticas la situación de insuficiencia es todavía mayor, la escuela no logra en sus alumnos lo que se conoce como "el uso funcional" de las matemáticas en alumnos de zonas urbanas y menos aún en los alumnos de zonas rurales, ya que en ningún estrato se alcanzan los porcentajes mínimos esperados en los distintos niveles de desempeño valorados; solo se consiguen valores adecuados en escuelas de megaciudades y en sectores urbanos. Los resultados indican que la gran mayoría de alumnos son capaces de reconocer números, signos matemáticos y relaciones numéricas y de orden a un nivel elemental, pero la mayoría no logran un dominio adecuado para resolver problemas matemáticos, ni simples, ni complejos, (*ididem*, p.31)

Resultados que ponen en evidencia que las competencias de los alumnos se distribuyen polarmente entre la zona de clase media y todas las demás zonas siendo los niños de zonas pobres quienes presentan un dominio significativamente inferior. Nuevamente el nivel socioeconómico aparece como una variable explicativa en tanto resulta evidente que hay marcadas diferencias en los rendimientos de los alumnos según su nivel socioeconómico. Los más pobres obtienen rendimientos deficientes, los del nivel socioeconómico medio, concentran rendimientos más altos que los anteriores y los de un nivel alto concentran los mejores rendimientos.

Información coincidente con una investigación coordinada por la Dirección General de Evaluación (2000) sobre el logro académico de los alumnos que estudian en escuelas públicas, primaria completas y secundarias; y que pertenecen a distintas condiciones culturales, sociales y económicas; encontraron que el estrato al cual pertenece una escuela tiene relación con el logro académico de los niños. En el siguiente cuadro se muestra la distribución de algunos estados seleccionados, en cinco niveles de logro académico (Más bajo, bajo, medio, alto, más alto):

Tabla 1. Porcentaje de escuelas primarias en cada nivel de aciertos de los alumnos en los exámenes de Carrera Magisterial, en estados seleccionados.

Entidad Federativa	Nivel de aciertos					No. de escuelas evaluadas
	Más bajo	Bajo	Medio	Alto	Más alto	
Aguas Calientes	7.5	25.9	42.3	18.5	5.8	428
Distrito Federal	0.5	3.6	46.5	38.2	11.2	2394
Chiapas	9.5	17.1	39.9	22.2	11.2	1448
Hidalgo	13.1	19.7	42.6	19.6	5.0	997
Guerreo	21.6	24.4	29.7	13.9	10.3	1916
Nuevo León	3.5	9.4	35.7	29.4	22.1	1514
San Luis Potosí	27.7	24.9	32.6	10.8	4.0	1333

Fuente: SEP y DGE (2000), *Distribución de los planteles públicos de educación primaria y secundaria. Según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de carrera magisterial*. Dirección General de Evaluación y Secretaría de Educación Pública, México, 2000. pp. 9

En el cuadro se observa claramente que en una misma entidad federativa el logro académico de los alumnos es muy diverso. Por ejemplo en Hidalgo el 5% de las escuelas se ubican en el nivel más alto, mientras que el 13.1% se encuentra en el nivel más bajo. Y también se advierte una relación significativa entre el grado de marginación de los estados con el logro académico; así, mientras que en el Estado de Nuevo León, un estado de muy bajo nivel de marginalidad, se concentran los más altos logros académicos con un 22.1%, en San Luis Potosí, un estado considerado pobre, presenta 4.0% de logro.

Todos estos resultados, emitidos por los diversos instrumentos de evaluación, si bien no nos permiten hacer juicios absolutos sobre el desempeño escolar de un estado, ni de una escuela, ni siquiera de un alumno; en tanto se centran sólo en los resultados, dejando fuera aspectos importantes propios del proceso; sin embargo, si hay que aceptar que esta información nos sugiere que: hay marcadas diferencias en los perfiles educativos entre los estados pobres y los no pobres, así como entre estudiantes pobres y no pobres, lo que denota un

problema de calidad en la eficacia <sup>10</sup> de la educación primaria, al ser indicativos de que el sistema no está logrando niveles mínimos de alfabetismo funcional entre los alumnos.

Además de mostrar lentitud en los progresos de la escuela pública y la persistencia de las brechas entre los niveles de conocimiento que adquieren los hijos de los distintos grupos sociales, los resultados de las pruebas nacionales indican que una proporción importante de los niños que asisten a establecimientos públicos rinden poco y sólo muy pocos logran adquirir el conjunto de competencias y la base de destrezas y cualidades personales exigidos por la sociedad actual.

Por otra parte, es necesario considerar que, además del nivel argumentativo que tiene el nivel socioeconómico para explicar el éxito o el fracaso en la calidad de los aprendizajes, éste se teje con otros factores ahora visualizados desde la oferta educativa que también tienen peso explicativo, entre ellos se han documentado la poca relevancia e inadecuación de los contenidos, las prácticas pedagógicas poco pertinentes y las deficientes condiciones laborales de las escuelas.<sup>11</sup>

En cuanto a la relevancia de la educación nos encontramos con desigualdades vinculadas a contenidos que tienden a transmitir valores y saberes que favorecen a ciertos grupos sociales, y al hacerlo excluyen a los que son ajenos o no comparten esa cultura, entonces resulta válido reconocer que en el ámbito de la educación, la discriminación se establece a partir de características vinculadas al origen social, donde generalmente los sectores rurales e indígenas resultan excluidos, por ejemplo, en el caso de los indígenas la lengua materna no es la lengua de la escuela, no se considera tampoco su participación en la economía familiar, las migraciones en que algunos de ellos

---

<sup>10</sup> La eficacia mide el grado de adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos, valores, actitudes y competencias conforme a lo establecido en planes y programas de estudio.

<sup>11</sup> " Muñoz Izquierdo y Ulloa (1992) nos comentan que los atrasos que sufren los estudiantes de status social bajo, se explica porque el sistema educativo formal exige a quienes ingresan a él un capital cultural básico, que es patrimonio exclusivo de los sectores sociales que tradicionalmente accedían al sistema; siendo la diferencia cultural entre los grupos sociales un factor que incide en la inequidad, la ineficiencia y la irrelevancia de la educación que reciben los pobres.

participan; al no ser tomadas en cuenta las necesidades e intereses propios de estos sectores, la incomunicación con docentes que hablan español y que además no son sensibles a la realidad de estos niños resulta traumática tanto para alumnos como para maestros, afectando la falta de atención educativa y el rendimiento escolar.

Aunque con menor grado de exclusión, las áreas rurales también resultan perjudicadas J. Rivero nos dice: "(...) *la educación rural es una expresión agravada de las carencias de un sistema educativo pensado desde y para las realidades urbanas. En la mayoría de los casos nacionales, se otorga poca atención a la realidad local, a los códigos culturales y a la vida cotidiana de niñas, niños, jóvenes y personas adultas de los sectores campesinos*". (Rivera, 1999: 76)

Taberner Guasp en este mismo sentido resalta la inadecuación de contenidos diferenciales para los distintos sectores sociales:

La cultura que se transmite en los libros es eminentemente urbana. Existe una cultura rural y campesina, pero ésta no es apreciada académicamente. Los niños criados en el campo saben cómo aparean los animales, cómo son sus partos, conocen numerosas especies de pájaros, insectos o plantas, cómo son sus ciclos, técnicas de crianza, matanza, cultivo o cosecha, etc. por el contacto con su medio. (...) Esta superioridad rural en el conocimiento de la naturaleza no se traduce luego en un mayor porcentaje de ingenieros agrónomos, veterinarios, biólogos o geólogos procedentes de este tipo de alumnos. (Taberner Guasp, 1998: 191-192)

Esto indica que no hay igualdad de oportunidades entre un grupo social y otro, para prosperar académicamente, pues la primaria tiende a priorizar ciertos contenidos favoreciendo a ciertos alumnos y dejando en desventaja a otros, sin embargo advierte que no se trata de sustituir la educación urbana por su inversa; es decir, no se debe educar a los alumnos urbanos ignorando o desprestigiando la vida rural, ni a los alumnos rurales desprestigiando la vida urbana, tanto en la escuela urbana como en la rural el curriculum debiera

recoger objetivamente los hechos en que se enmarcan los conflictos y contradicciones entre el campo y la ciudad.

De modo que lo que nos dicen estos estudios es que los alumnos de la marginalidad sólo tienen acceso a una cultura dominante empobrecida y de nociones básicas enfrentando dificultades para asimilarla, el niño de clase media que encuentra poca contradicción entre su modo de comportarse y lo que socialmente es aprobado en la escuela, tiene mayores posibilidades de negociar su realidad, lo cual puede afectar su aprovechamiento escolar positivamente, mientras el de la clase obrera se coloca en una posición más débil pues sus valores, su manera de hablar y de comportarse es valorado por la escuela negativamente, con lo que este alumno tiende a formarse expectativas desvalorizadas sobre su desempeño, a esto le agregamos un calendario escolar y un horario que muchas veces resultan incongruentes con la realidad social.

La investigación de Sylvia Schmelkes (1994), por ejemplo, señala entre otros aspectos que afectan la calidad de la educación: prácticas pedagógicas poco efectivas y la calidad del docente que parece no dirigirse a lograr aprendizajes significativos. Así, por un lado se dan prácticas pedagógicas donde las posibilidades de elaboración propia del conocimiento quedan reducidas a estrategias como adivinar, repetir, copiar, seguir pistas, esto independientemente de su comprensión o falta de ella. En cuanto a la calidad del docente, se encontraron que las escuelas pobres tienen dificultades para atraer y mantener a los maestros mejor preparados y con mayor experiencia, así, de los maestros que entrevistaron, el 49% había solicitado cambio de escuela, situación que se considera es producto de la insatisfacción laboral, lo cual considera la autora puede repercutir de forma negativa en su desempeño diario.

A una conclusión similar llega Muñoz Izquierdo, (1998) quien nos comenta que la deserción es muchas veces propiciada por el atraso escolar que sufre el niño, pero que a su vez éste es generado por las actitudes del maestro. El atraso escolar genera una actitud negativa del maestro con respecto al alumno,

quien percibe un menor estímulo y un sentimiento de frustración que refuerza el atraso escolar, entonces, las actitudes y comportamientos de los maestros están reflejando una indiferencia hacia el retraso pedagógico; dado que en su gran mayoría tienden a reforzar a los más aventajados y sólo una escasa proporción compensa a los más atrasados.

En un contexto así, la baja eficiencia terminal y el analfabetismo funcional aparecen como una expresión más de la poca relevancia de los contenidos, de la baja calidad de los procesos pedagógicos, o bien de las deficientes condiciones laborales. El aprendizaje deficiente que se logra obviamente origina problemas de rezago, al no proveer a estos estudiantes de las habilidades necesarias para promoverse a niveles subsecuentes. Por ello, algunos analistas no dudan en calificar a la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos como pauperizada, ya que hay sujetos que habiendo cursado determinados años de escolaridad presentan un bajo nivel de competencias para enfrentar y utilizar contenidos escolares, y porque además, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores, reforzando las desigualdades preexistentes.

Ante esto, entre los estudiosos de la educación, hay una preocupación por desarrollar una pedagogía de la diversidad, reconociendo que la educación es un proceso en el que diversas circunstancias e intereses confluyen generando conflicto, resistencia y apropiación. Esta postura abre la posibilidad de abandonar la homogeneización y la búsqueda de la igualdad, para dar lugar a la heterogeneidad en las prácticas diferenciadas que respondan a la necesidad de atender la heterogeneidad cultural de la población y a la diversidad de contextos y sujetos sociales.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> La necesidad de diversificación se plantea como una forma de atender a los distintos grupos sociales, con distintos intereses y valoraciones; por ello, la importancia actual de hablar de "discriminación positiva" hacia los sectores pobres cuyas desventajas se ven acentuadas en una cultura escolar que no sólo difiere de su cultura cotidiana, sino además que no les resulta significativa. Nos dice R. Torres, al respecto:

Un sistema Educativo pluralista sería uno en el que pudieran darse múltiples formas de organización de procesos educativos que asuman variantes de los objetivos del sistema, que pudieran adoptar modelos pedagógicos y curriculares diversos. La unidad del sistema plural estaría dada porque las variaciones posibles se darían dentro de una "envolvente" determinada por ciertos principios u objetivos comunes (...) Pero esta "Filosofía" no debería conducir al

Un marco así nos coloca frente a una realidad en crisis donde la irrelevancia, la poca efectividad, la incongruencia entre los procesos escolares y los locales se agudizan siendo los pobres el grupo social más vulnerable; las diferencias entre los perfiles educativos de los pobres y los no pobres siendo generalmente éstos últimos los que tienen mayores y mejores oportunidades escolares, que se traducen en menos conflictos y mejores desempeños, mientras que se ofrece una educación pobre precisamente en aquellas situaciones en las que las condiciones de la demanda son más desfavorables.

---

caos "todo vale" ni fomentar diferencias inaceptables desde el punto de vista de los principios de la satisfacción de las necesidades educativas de todos. Requeriría accesibilidad a diversas modalidades independientemente de clase, etnia, región, etc. (Torres, 1998:129).

## **CAPITULO II**

### **FACTORES ASOCIADOS AL ÉXITO ESCOLAR**

La tendencia de progresiva marginalidad y exclusión del sistema educativo que experimentan los hijos de los sectores más pobres de la población se ha discutido en el marco de la desigualdad educativa; debate no exento de controversias entre quienes atribuyen el éxito escolar a la capacidad de los sujetos, otros lo explican desde el capital cultural que es heredado o transmitido al interior de las clases sociales y otros más, que ponen el acento en el conflicto que surge entre la práctica escolar y la práctica social de los sujetos, argumentos muchas veces contradictorios, sin embargo, nos permiten captar la complejidad y el carácter multidimensional de éste. La siguiente exposición caracteriza brevemente cada una de estas posturas.

#### **1. Atribución a una capacidad desigual de los sujetos**

Esta posición que ha sido defendida por: el determinismo biológico y la perspectiva estructural funcionalista; ambas asumiendo a un sujeto poseedor de

capacidades y actitudes personales, pero difiriendo respecto a la prioridad que otorgan a las condiciones externas, mientras que los primeros las ignoran, para los segundos ya hay un reconocimiento.

Para los deterministas biológicos, las desigualdades de status, éxito, riqueza y poder se deben a las diferencias naturales entre los sujetos, aseverando que las cualidades de un individuo son heredadas; argumentando con esto que los fenómenos sociales humanos son consecuencia del comportamiento de los individuos y que los comportamientos de éstos son consecuencia de sus características innatas. Entonces cualquier desigualdad social es consecuencia directa de nuestra biología. Por lo tanto, tener o no tener éxito escolar está determinada por la carga genética de cada sujeto que lo hará portador de un mayor o menor coeficiente intelectual (CI),<sup>13</sup> la siguiente cita nos resume el argumento básico de esta postura:

- Hay diferencias de status, riqueza y poder.
- Estas diferencias son consecuencia de una diferente aptitud intrínseca, especialmente de una "inteligencia" diferente
- Los test de CI son instrumentos para medir esta aptitud intrínseca
- Las diferencias en inteligencia son en gran parte el resultado de diferencias genéticas entre los individuos
- Debido a que son el resultado de diferencias genéticas, las diferencias de aptitud son fijas e invariables
- Debido a que la mayoría de las diferencias de aptitud entre los individuos son genéticas, las diferencias entre las razas y entre las clases son también genéticas e invariables. (Lewontin, Steven y Kamin, 1991: 105)

---

<sup>13</sup> Se llama coeficiente intelectual (CI) a la relación entre la edad mental y la edad cronológica multiplicada por 1000; la edad está determinada por el resultado obtenido por el individuo en un test de inteligencia. Los inventores de esta medida son Binet y Simón, quienes lograron componer una serie de instrumentos, para cada grupo de edad de los 3 a los 13 años con los que se determinaría la edad mental de los examinados y se podría evaluar las aptitudes para el aprendizaje. Binet creía que una medida objetiva de la habilidad para aprender protegería a los hijos de familias pobres, que podrían verse obligados a abandonar la escuela porque, víctimas de la discriminación, se supusiera que eran niños de lento aprendizaje, su meta era comprender la inteligencia y utilizar este conocimiento para ayudar a los niños. (Binet, en Woolfolk, 1999: 18-20)

Sin embargo, en la práctica su uso contribuye a etiquetar y segregar a los alumnos.

La desigualdad es el resultado inevitable de las diferentes capacidades que tienen los seres humanos, minimizando las influencias externas, por lo tanto se justifica el éxito escolar como dependiente del potencial intelectual de cada individuo. Arthur Jensen, en 1969, orientado por esta tesis, defendió que las diferencias en el coeficiente intelectual (CI) entre blancos y negros se debían a cuestiones genéticas, así la desigualdad social se explicaba desde su origen en la desigualdad natural; pero además se hacía ver la desigualdad social como algo totalmente justo y natural. Esto permite asumir que las diferencias naturales según Jensen se manifieste por sí mismas, colocándose en la jerarquía social de acuerdo con sus deseos y habilidades innatas; lo cual implica suponer que los triunfadores poseen un mérito intrínseco, un mérito y un privilegio que es consecuencia de una aptitud heredada.

Esta convicción de que las diferencias de CI eran hereditarias trajo profundas implicaciones para la educación, de modo que: *"(...) las diferencias de CI hereditarias (...) se convirtieron en poderosas armas para reestructurar el sistema educacional en función de intereses de clase específicos, como por ejemplo, con la creación de un examen denominado eleven plus, que garantizaba la segregación de los niños de clase obrera en colegios inferiores desde los cuales usualmente no había acceso a las universidades"*. (Lewontin, Steven y Kamin, 1991: 40-41)

El CI, se le invoca para recordar la existencia de las diferencias individuales entre los sujetos, siendo el test el que determina si el niño se encuentra con un CI normal, muy bajo o superior, y con esto se rechazan las diferencias culturales, argumentando que lo que realmente existe son niveles de coeficiente intelectual.

Desde esta postura la desigualdad en los logros educativos puede adjudicarse entonces a la desigual distribución de capacidades intelectuales que cada uno de los estudiantes posee, así habrá diferencias en la inteligencia, que hará que haya estudiantes con retardo mental que posean destrezas individuales muy inferiores al promedio, habrá estudiantes sobredotados con

capacidades excepcionalmente brillantes, creativos y talentosos, pero también habrá estudiantes con capacidades promedio.

Por lo que, resulta evidente que para esta postura la desigualdad es un resultado natural y justo, donde cada uno de acuerdo con sus capacidades que les son heredadas biológicamente es capaz o no de desempeñarse adecuadamente en las tareas académicas, ante esto la escuela no es cuestionada dado que las fallas no están localizadas en factores externos sino en características individuales internas, corresponde a los sujetos modificar su desempeño o de lo contrario sufrir el relegamiento y la exclusión como consecuencia de su biología defectuosa.

Muy cerca a este planteamiento, para los estructural-funcionalistas<sup>14</sup> la desigualdad es explicada desde la capacidad de cada uno de los sujetos, es decir, cada sujeto según sus dotes, sus habilidades y sus competencias personales para desempeñarse en determinada tarea; pero a diferencia de la postura anterior destacan el papel de la sociedad quien reconocerá y legitimará dichas capacidades en el sujeto, recompensando a los más capaces, permitiendo de este modo la movilidad social.

Esto es posible a partir de considerar que la sociedad está formada por un conjunto de estratos entre los que median diferencias de poder, ingreso, de prestigio, de educación, de saberes, de valores; a través de los cuales cualquier persona podrá transitar según los méritos personales.

M. Friedman y R. Friedman, señalan que las posiciones se abren a los talentos personales: *"No deben ponerse obstáculos arbitrarios a las personas para obtener las posiciones acordes con los talentos y que sus valores les lleven a buscar, ni el nacimiento, ni la nacionalidad, color, religión o sexo, ni*

---

<sup>14</sup> La perspectiva estructural funcionalista representada por Robert K. Merton y Talcott Parsons, quienes asumen como principal eje de sus investigaciones el estudio de los desequilibrios de los individuos, provocados por la evolución del sistema social y el sistema de enseñanza en parte, yuxtaponiendo los conceptos de educación y movilidad social. La expresión movilidad social significa el proceso que lleva a las personas de una posición social a otra distinta. Para mayor información al respecto léase Salomón (1987) y Gras A. (1985) en su apartado de movilidad social: selección, orientación y eliminación en la escuela. Cabe señalar que la suposición de que el aumento de las tasas de escolaridad implica por necesidad un beneficio económico y social colectivo, es cada vez más cuestionado. Una discusión al respecto se encuentra en Raymond Boudon (1980).

*cualquier otra característica irrelevante deben determinar las oportunidades que se abren ante una persona, sólo debe hacerlo su capacidad"* (Friedman y Friedman, 1993: 190)

Se intenta explicar así la diferencia de posiciones sociales y el importante papel de la educación en esta movilidad social, en tanto es la que asigna el status a través de los logros académicos, legitimando así las diferencias entre las clases. Hay con esto una imagen de la escuela abierta e igualitaria, inserta en una sociedad estratificada entre los que median diferencias, pero a través de los cuales es posible transitar; la escuela se convierte en un canal de movilidad social, legitimando el ascenso que las personas han logrado por sus capacidades y aptitudes individuales.

De modo, que habrá unos que llegarán a la universidad y otros que no harán, y todo dentro de un modelo que hará ver a la desigualdad educativa como algo natural, ganado por las capacidades e intereses personales. La escuela se observa libre de poder hacer algo para modificar el desempeño escolar y la inteligencia de los sujetos, dado que son determinismos biológicos, en los que no se pueden influir; pero sí, en cambio, se le adjudica una función legitimadora en tanto selecciona y promueve a los más capaces, justificando así la diferenciación social a partir de la selección escolar.

En opinión de Labarca *"El mérito mayor del sistema escolar con tales características es que las diferencias de clase están minimizadas frente a él ya que el sistema está abierto a todos, sus contenidos son universales y que los obstáculos a la incorporación y permanencia son conocidos: incapacidades personales o dificultades económicas, problemas no computables a la escuela"* (Labarca, en Muñoz Izquierdo, 1988: 71)

Efectivamente, su principio es la igualdad de oportunidades, lo que implica programas de estudio único, igual metodología educativa, mismos libros de texto, igual organización escolar y esquemas de formación y capacitación de maestros, es decir, la igualdad en el sentido de dar a todos por igual sin reconocer que no todos están en las mismas condiciones de competir, dadas

las distintas condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de pertenencia; así, aparece una escuela que permanece indiferente ante las desiguales experiencias y posibilidades que pueda plantear el medio social y se presenta como una escuela democrática, abierta a toda la población sin distinción de clase social, raza, género e ideología y cuya principal función es seleccionar a los más capaces, mientras que los menos capaces se ven relegados y finalmente, excluidos.

Una crítica a esta falsa democracia es la que nos plantea Baudelot y Establet al llamarla ilusión de la democracia burguesa:

(...) Esta ilusión consiste en la idea de que la escuela única tiene por función esencial la de dar cabida a cada alumno el lugar que le corresponde de acuerdo con sus aptitudes en una "sociedad" concebida como un conjunto de profesiones técnicas y jerarquizadas; los buenos alumnos podrán ocupar los puestos complejos de la cúspide de la jerarquía. Los alumnos medios se volverán cuadros medios. Los alumnos débiles podrán ocupar puestos sencillos que no requieren facultades especiales, de empleados u obreros, por ejemplo. (Ch. Baudelot y Establet: 1975: 50)

En resumen, el éxito y el fracaso escolar para esta perspectiva son explicados a partir de la diferencia de aptitudes y de esfuerzo individual, donde el desempeño escolar es atribuible al potencial individual de cada persona, consecuentemente, habrá individuos aptos y no aptos, exitosos y fracasados; entonces el no acceso, la no retención, la no promoción, y el no egreso exitoso representan sencillamente la ausencia de capacidad individual o por problemas externos a la escuela, caso contrario, los más capaces serán seleccionados y promovidos, legitimando así la estratificación social.

En esta postura lo que es reprobado o aprobado, lo que es eficiente o deficiente, no es la escuela, no es el maestro, no es el programa, no son los contenidos, ni los métodos de enseñanza, ni los factores familiares o sociales que intervienen en el proceso educativo; es la capacidad del niño y sobre ella poco o nada se puede hacer, por lo que se convierte en el principal elemento para seleccionar a unos y eliminar a otros.

Esto lógicamente ha tenido sus implicaciones en la selección escolar, la más evidente es que los que tienen un CI alto aprueban y los que tienen un CI bajo reprueban. Esto se manifiesta a través de una serie de prácticas muy arraigadas en la escuela como por ejemplo, el etiquetar a los alumnos y hacer agrupaciones según capacidades. Así en la escuela, niños del mismo grado se agrupan en grupos paralelos A, B, C, D; según niveles cognitivos o capacidades, con esto se selecciona a los niños tratando en lo posible de agrupar niños con capacidades homogéneas, entonces aparece el grupo de los adelantados, de los regulares y de los atrasados. O bien, cuando el niño no aprende en el tiempo previsto y de la manera prevista, y además obtiene un puntaje de CI inferior al considerado "normal" entonces se le puede etiquetar como débil mental, otras veces, según su desempeño son clasificados como "los buenos, los malos y los regulares", o bien, haciendo uso de conceptos más especializados como "estudiantes en situación de riesgo" o "estudiantes especiales"; términos que aluden a las diferencias que existen entre los alumnos.

Otra de las implicaciones es el uso de la evaluación estandarizada para determinar la promoción o no promoción del estudiante. Con esto, las calificaciones obtenidas en la aplicación de una prueba estandarizada influyen en la admisión de los estudiantes a la escuela, en su promoción y egreso, pero también en la percepción de quiénes son buenos o malos estudiantes. De este modo, calificar y tomar decisiones sobre la situación y futuro de los niños en la escuela es una tarea que tradicionalmente compete a los maestros, reprobar o pasar de año son opciones en las que el niño pocas veces opina; pero paradójicamente, es el niño el centro de la evaluación, sobre él se formulan juicios de sí es "bueno", "regular" o "mal estudiante", en él recaen decisiones que van desde cambiarlo de banca, asignarle tareas, pasarlo de año o hacer que repita el curso escolar.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Cabe aclarar, que la alusión a la evaluación estandarizada no es en sí misma cuestionada, sí en cambio el uso que la escuela generalmente le ha otorgado, de modo que de ser un aspecto básico y muy necesario para obtener información precisa sobre la situación del grupo y a partir de allí tomar decisiones pertinentes que ayuden a mejorar la situación, vemos aparecer un uso negativo y muy alejado de lo que el enfoque de la

Todo esto nos muestra como esta explicación determinista se filtra en la institución escolar y al hacerlo se pretende eliminar de las aulas a todos aquellos que se manifiestan incapaces de manejar los instrumentos intelectuales necesarios para adaptarse a los modelos y estilos impuestos por la escuela. De modo que desde el valor otorgado al coeficiente intelectual se justifica el que un niño sea más capaz o menos capaz para desempeñarse en la realización de alguna tarea. Con lo que se da por hecho el carácter esencialmente a priori de la inteligencia, dejando de lado que hay diferencias entre los sujetos para aprender, diferencias en la manera de abordar los problemas<sup>16</sup>, así como también deja de lado las influencias sociales y culturales que afectan tanto el proceso de aprender como la oportunidad que tengan unos y otros para asumir su desempeño escolar con más o con menos posibilidad de éxito.

Efectivamente no podemos ignorar la relevancia de nuestras capacidades individuales en tanto influyen en la manera de percibir, interactuar y construir el mundo, al carecer de piernas la relación con el espacio sería muy distinta a la que hoy conocemos, si careciéramos de una sensibilidad a los afectos y emociones, nuestras actitudes y relaciones serían también distintas, tendríamos deseos, temores, intereses, percepciones e interpretaciones seguramente muy distintas de las que hoy tenemos la oportunidad de compartir; por lo tanto, estamos de acuerdo que nuestra biología tiene que ver en la relación que establecemos con nosotros mismos y con los demás, sin embargo no se puede

---

educación propone, de modo que muchas de las veces la evaluación es utilizada como medio de control para etiquetar, segregar y reprobar; dejando de lado una de sus principales funciones: la de ayudar en el avance sostenido del aprendizaje de los estudiantes.

<sup>16</sup> Parte de esta situación ha sido evidente por los estudios recientes sobre "inteligencias múltiples". Guilford, junto con Gardner son los exponentes más destacados del concepto de habilidades cognitivas múltiples. Guilford (1991) expone la existencia de tres categorías básicas del pensamiento: operaciones, contenidos y productos que influyen para realizar una tarea cognoscitiva. El modelo de Howard Gardner (1993) de las inteligencias múltiples amplía nuestra idea de la conducta inteligente en la que influyen factores como la creatividad y la habilidad de coordinar los movimientos del cuerpo. Gardner propone la existencia de 7 categorías diferentes de habilidades: verbal, musical, espacial, lógico-matemática, corporal-cenestésica, interpersonal e intrapersonal. Desde estas teorías se fundamenta que cada individuo tiene fortalezas o debilidades en una o varias áreas, esto hace que la gente sobresalga en alguna de las áreas de la inteligencia y que en otras no sea tan destacado.

ni se debe reducir la explicación de los hechos y fenómenos únicamente a la capacidad propia de los individuos.<sup>17</sup>

Los teóricos y también la vida misma nos han enseñado que el potencial interno de cada sujeto puede ser inhibido o estimulado por el medio ambiente, de allí la importancia de que el ambiente provea situaciones y experiencias que le den al sujeto la oportunidad de que él mismo experimente, probando cosas para ver que pasa, manipulando símbolos, haciendo preguntas y buscando sus propias respuestas, comparando sus descubrimientos con los de otros niños, en fin, no hay desarrollo intelectual favorable si el ambiente social no provee al sujeto de las oportunidades para acceder, reflexionar y usar los conceptos e hipótesis que se formula para darle sentido a su realidad.

Por otra parte, estudios recientes refieren que sujetos con un coeficiente intelectual muy superior a la media no tienen seguro el éxito escolar y personal, dado que en la obtención de ello actúan también factores ambientales y emocionales. De acuerdo con Goleman:

---

<sup>17</sup> Pretender explicar que el éxito escolar depende exclusivamente de factores hereditarios del CI equivale a anular la influencia de factores externos en el aprendizaje. Cuestión que se puede confrontar por un lado, con el planteamiento que Piaget (1973, 1974) expone sobre el desarrollo de la inteligencia donde resalta la vinculación necesaria entre lo cognitivo y lo social. Esta teoría del desarrollo intelectual es una súplica para que se permita a los niños efectuar su propio aprendizaje en relación con el ambiente social, no se puede desarrollar la comprensión en un niño alejado de todo contexto que le provea situaciones que lo conflictúen, lo confronten, lo desequilibren y en fin, que le permitan reestructurar su pensamiento. Según Piaget, la inteligencia es el resultado de una interacción del individuo con el medio. Gracias a ella, se produce, por parte del individuo una asimilación de la realidad exterior que comporta una interpretación de la misma; las formas de interpretar esta realidad no son iguales en un niño de 6 años, en uno de 10, o en un adulto; como tampoco en aquel niño que es continuamente enfrentado a situaciones que provoquen desequilibrios cognitivos que al ser superados le dan la posibilidad de estructurar su pensamiento en niveles de creciente complejidad, o de aquel otro, que su medio le provee escasas oportunidades para modificar y avanzar en la complejidad de sus estructuras de pensamiento. Cada uno de ellos tiene unos sistemas propios de interpretación de la realidad, que Piaget denomina estructuras del pensamiento, mismas que se van modificando en interacción con situaciones y experiencias que provee el contexto social; lo que confirma el valor de los factores ambientales, sin los cuales no se podría desarrollar la capacidad intelectual del sujeto. En palabras de Delval:

(...) un buen desarrollo intelectual permite comprender mejor el mundo, tanto el mundo físico como el mundo social. Y ello hace a los individuos más libres. Sólo comprendiendo la situación en la que uno se encuentra y cuál es su papel en el mundo puede elegirse. No basta evidentemente comprender, pero la comprensión es un elemento para poder realizar elecciones.

(...) la auténtica mejora de la inteligencia de los ciudadanos sólo se puede lograr sumergiéndolos en el medio rico intelectualmente, que les plantee problemas y que les ayude a resolverlos (...). (Delval, 1983: 83)

(...) el CI contribuye aproximadamente en un 20% a los factores que determinan el éxito en la vida, con lo que el 80% queda para otras fuerzas (...) estas "otras características" la inteligencia emocional: habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas. (...)

Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otra con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida: la aptitud emocional es una meta habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluso el intelecto puro. (...)

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más probabilidad de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad. (Goleman, 2000: 57)

Con esto se revalora la importancia de las emociones en la vida mental de todo sujeto, las emociones con sus virtudes y sus peligros, orientan nuestra vida social, por lo tanto, el desempeño escolar no se libra de ellas, esperanzas, temores, la necesidad de amistad, de sentir agrado, de ser reconocido y aceptado; se agolpan en el diario acontecer influyendo de distintas formas cuando se procesa información, cuando se toman decisiones, cuando se asumen acciones.

Incluso Herrnstein y Murray (1994), autores de la obra *The Bell Curve*, quienes atribuían una importancia fundamental al CI, reconocen la importancia de otros factores: *"Tal vez a un alumno de primer año que obtenga un promedio de 5 en las pruebas de aptitud matemática no le convenga tratar de convertirse en matemático, pero si quiere dirigir su propia empresa, convertirse en senador o ganar un millón de dólares, no tiene por qué renunciar a su sueño. La relación entre las puntuaciones de las pruebas y esos logros se ve empequeñecida por la totalidad de otras características que él aporta a la vida"*. (Herrnstein y Murray, 1994: 66)

Esto nos introduce a aceptar que el éxito escolar es en parte una construcción individual donde la inteligencia es un factor relevante, así mismo factores como la motivación y la propia emoción tienen un lugar importante por sus efectos para relacionarse con la cultura escolar; sin embargo, no es sólo una cuestión individual desligada de lo social, dado que el ambiente social, familiar y escolar es el que muchas veces ofrece pautas, normas, parámetros, valoraciones e imágenes que le permiten constituir su identidad y darle sentido a su vida; entonces el grupo social de referencia, el grupo familiar, la escuela y sus distintos agentes: padres, maestros, curriculum; cobran protagonismo al ser la base sobre la que se generan interacciones, se crean situaciones y se conforman percepciones, desde las cuales pueden juzgar, conocer y sentir el mundo.

Con esto queremos insistir en que la comprensión de las diferencias entre los hombres no puede separar la biología de lo social, no se puede tampoco otorgar la prioridad a uno sobre el otro, o negarse mutuamente. Por ejemplo, el sufrimiento, el fracaso, la frustración; o bien, la identificación, el éxito, el poder; no pueden ser concebidos sólo como la consecuencia inevitable de un orden social, como si el individuo careciera de una biología; pero tampoco pretender explicar que todas nuestras actitudes y respuestas están determinadas por un potencial limitado por nuestra constitución genética, como si fuera un depósito puesto en cada uno de los individuos que una vez alcanzado no puede excederse, donde el procesamiento de información es frío y riguroso, exento de toda emoción, como si los procesos y relaciones que forman parte de una situación y de las circunstancias que nos rodean no tuvieran influencia alguna en nuestras percepciones y acciones.

Creemos en consecuencia que la educación no debe utilizar el CI como un cómodo medio de selección de alumnos. Una educación que descuide cualquiera de los factores ya sea social o biológico que influyen en el desempeño académico y en la obtención del éxito escolar, mutila la explicación de este hecho; habría que complementar, entonces, la comprensión del éxito escolar con la discusión sociológica, que aporta renovados argumentos y

reflexiones sobre el carácter social y político de la educación, sobre el papel que el maestro, la sociedad y la familia desempeñan, así como la influencia que factores externos a la escuela y al propio sujeto tienen para definir los procesos y hechos educativos.

Por otra parte, la evidencia empírica del fracaso de la escuela, permite cuestionar la calidad educativa, además de advertir que garantizar el acceso a la educación es un criterio necesario pero no suficiente para contribuir a la reducción de la desigualdad social y escolar. Cuestión que abre el espacio para empezar a introducir la noción de conflicto en la explicación de los fenómenos sociales, con el concepto de capital cultural que plantea Bourdieu para la explicación de la desigualdad y donde se empieza a resaltar la importancia de factores extremos a la escuela, ya sean sociales, culturales o económicos, como los causantes del mayor o menor éxito escolar.

## 2. Expectativas y actitudes distintas definen desempeños escolares distintos

Una explicación más de la desigualdad la podemos asociar al conjunto de expectativas y actitudes ante la educación que se transmiten al niño, aspecto al que algunos teóricos otorgan gran importancia para explicar la diferencia de logro escolar entre los niños pertenecientes a uno y otro sector social, ellos aceptan la noción del capital cultural de la familia, como el principal factor que contribuye a definir las expectativas y actitudes que se adopten y que a su vez abren o limitan las oportunidades de la oferta educativa. Aspectos como la escolaridad de los padres, la posesión de bienes culturales, la motivación al logro educativo; son considerados como variables clave para explicar el éxito y el fracaso de los estudiantes.

Estudios empíricos recientes han confirmado lo que teóricos ya clásicos en la discusión socio educativo como Bernstein (1988), Bourdieu (1976, 1997) y Bourdieu y Passeron (1998) han manifestado el valor del capital cultural. Según estos estudios, la educación al privilegiar los valores del grupo dominante perjudica a los niños que han heredado un escaso capital cultural familiar, porque sus padres llegaron sólo hasta los niveles inferiores del sistema escolar y no conocen los valores ni la lengua que se valorizan en la escuela, así al enfrentarse a valores que no son los suyos tienden a verse excluidos del sistema escolar.

Por lo tanto, dicho proceso no sólo implica una forma de herencia social directa de una generación a otra, por la vía de posiciones estructurales en el sistema, sino también herencias de orden cultural y de habilidades o códigos para el manejo de tareas cognitivas. Esta forma de herencia cultural, es la que contribuye a explicar por qué los niños y jóvenes de determinados grupos sociales son más o menos exitosos. Los niños que fracasan reflejan en sus actitudes y comportamientos una baja autoestima y la falta de expectativas con respecto a la posibilidad de modificar de manera significativa el bajo nivel de bienestar que experimentan.

La teoría del capital cultural se basa en el principio de reproducción trabajado por Bourdieu en sus distintas obras, donde analiza las formas de correspondencia entre educación y estratificación social, la preocupación del autor se centra en la diferenciación cultural y legitimación de una cultura dominante a través del sistema educativo. La noción de capital cultural es utilizada como un elemento que contribuye a explicar el proceso de reproducción social por la vía de la escuela, utilizando como mecanismo la distribución y legitimación de formas de conocimiento, valores, lenguaje, gusto y estilos de vida de la cultura dominante.

A diferencia de los estructural-funcionalistas para quienes el éxito escolar era justificado sólo desde la capacidad individual de las personas, aquí se reconoce que cada grupo social posee un cúmulo de saberes, valores e ideas que resultan diferenciales entre los grupos, por lo tanto, habrá quienes posean

un capital cultural que les es heredado o transmitido por su grupo de pertenencia y a quien la escuela no le resulte ajena, teniendo con esto mayores facilidades para el logro exitoso dentro de la cultura escolar; contrariamente a aquellos quienes su grupo social les ha transmitido un capital cultural alejado o poco congruente con el de la escuela, a estos les resultará más difícil alcanzar el éxito escolar, puesto que no comparten el mismo código.

Se resalta así, que el sistema educativo, en vez de dar las mismas oportunidades a todos y de resolver el problema de la desigualdad, genera desigualdad, en tanto tiende a privilegiar la cultura dominante en desmérito de la cultura obrera. Por tanto, para comprender y adquirir lo que se enseña en la escuela, es necesario tener ciertas competencias lingüísticas y sociales, congruentes con lo que la escuela desea transmitir, el problema reside cuando sólo los niños de clase alta heredan estos códigos, situándose en un punto de partida ventajoso respecto de los demás alumnos para apropiarse de la cultura escolar.

En este sentido el capital cultural es el principal factor que incide en la desigual obtención de logros escolares. Entendiendo por capital cultural a la herencia social y cultural que es transmitida al interior de los distintos grupos; en él se incluyen todos los recursos culturales transmitidos por la familia. Nos dice Bourdieu:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987: 12)

De acuerdo con Bourdieu (1988) para percibir y poseer los bienes culturales que se encarnan en códigos simbólicos (lenguaje literario, científico, musical) se

requiere de la posesión de instrumentos intelectuales y de sensibilidad para poder descifrarlos, a los cuales no pueden acceder aquellos sujetos que por su condición socioeconómica tienen una relación de marginación total o parcial con respecto a la distribución de los bienes culturales dominantes, esto primero porque no poseen los códigos e instrumentos adecuados para su apropiación, además de poseer instrumentos de expresión restringidos y poco desarrollados. Ahora bien, para que la escuela pueda cumplir su función de reproducción ejerce una violencia simbólica, a través de la acción educativa, *"La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural,* (Bourdieu y Passeron, 1998: 27) la cual consiste en imponer ciertas formas y modelos de pensar, de comprender y de conocer como legítimos, ocultando según Bourdieu las relaciones de fuerza en que descansa esa imposición.

Esto implica pensar que toda cultura académica es arbitraria, en tanto su validez proviene únicamente de lo que la cultura de la clase dominante nombra como saber objetivo privilegiando ciertos lenguajes, contenidos, recursos, secuencias y normas; misma que se adapta mejor a la cultura de los sectores socio económicos más favorecidos, y al hacerlo descalifica, minimiza y empobrece cualquier otra forma de expresión cultural, ejerciendo así una violencia simbólica con los niños cuya cultura se aleja de la transmitida por la escuela, y con lo que se perfila una aceptación a la diferencia entre la cultura de la escuela y la del niño proveniente de un sector socio económico poco favorecido.

Entonces, en esta lógica la noción de capital cultural para Bourdieu es significativa en tanto le permite explicar por qué los estudiantes de determinados grupos sociales, son más o menos exitosos en su desempeño escolar. Bourdieu, es claro al respecto:

La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del "éxito escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y

fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. (Bourdieu, 1987: 11-12)

Se entiende entonces que para este autor el sistema educativo no es del todo responsable del capital cultural con el que llegan los niños a la escuela, pues éste está vinculado al contexto familiar y social.

(...) De hecho, cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos. El anterior es un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas. La herencia cultural que difiere, de acuerdo con la clase social, en ambos puntos de vista, es la causa de la desigualdad inicial de los niños cuando se enfrentan a los exámenes y a las pruebas y por consiguiente del resultado desigual. (Bourdieu, 1976, 104-105)

Y aunque no reconoce la responsabilidad del sistema educativo en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, si reconoce que la escuela contribuye a reforzar esa desigualdad original, en tanto impone un saber que ha sido seleccionado, construido y estructurado según lo que se ha considerado válido y relevante para ser transmitido, definiendo un modelo de mundo, sociedad, y cultura; pero a la vez ignora otros modelos culturales como los que promueven la localidad, el cine, la televisión y las nuevas tecnologías.

Con esto dice Bourdieu y Passeron (1998), el sistema educativo reproduce, de modo perfecto la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, ya que la cultura que transmite resulta más familiar, cercana y congruente a la cultura dominante. En consecuencia el éxito en la escuela depende de la posesión de los instrumentos adecuados para recibir el mensaje, es decir, del lenguaje, conocimientos, valores y medios que privilegie la cultura escolar y desde el cual podrá estar más o menos identificado con la manera de entender la sociedad y de compartir los significados. Capital cultural que en una

sociedad dividida en clases, está desigualmente distribuido entre los niños de los distintos grupos sociales.

Así, Bourdieu ve el problema de la desigualdad en términos de posesión o no posesión de la cultura donde el éxito académico dependerá del manejo adecuado de un modelo cultural dominante propio de las clases más favorecidas. Por el contrario, el fracaso deviene en aquellas personas que no comparten dicho código, que mantienen una relación de marginación con bienes culturales dominantes, que los hace no sólo manejar un código simbólico diferente, sino también carecer de una sensibilidad y una expresión compatible con la cultura escolar que les permita comunicarse y tener éxito.

En consecuencia no se puede hablar de una sola educación, sino de varias, una, la de las clases dominantes, otra, la de las intermedias y otra, la de las marginadas, aunque pretendidamente se hable de igualdad, al estar regidos por el mismo plan y programas, iguales libros de texto e igual tratamiento de conocimientos; hay en realidad un trato desigual en tanto cada niño llega con experiencias, saberes y expresiones propias de su cultura; de modo que las formas en las que el sistema trata a cada una de ellas las hace diferentes.

Recordemos la discusión de Baudelot y Establet (1975) sobre las redes de escolarización en la escuela capitalista de Francia, que nos viene a ilustrar precisamente esta desigualdad en la educación. Los autores argumentan que bajo la imagen de la escuela igualitaria, se oculta la selección que opera en el sistema y que se refleja claramente en la pirámide escolar. Sostienen que la base real sobre la que funciona la escuela es la división de la sociedad en clases antagónicas y que no existe un solo tipo de escolaridad, sino dos redes de escolarización, la primera que orienta a los sujetos a las actividades manuales u oficios y la red de escolarización secundaria que lo hace hacia la dirigencia y administración empresarial, diferencia que se demarca desde los contenidos de la enseñanza y desde la forma que toma la inculcación ideológica. Es decir, por una parte, a los futuros proletarios se les introyecta un cuerpo compacto y simple de ideas burguesas que tiende hacia la homogeneización y la supresión de sus diferencias, erosionando sus

especificidades étnicas y culturales. Por la otra, a los futuros burgueses, a través de complejos y graduales aprendizajes, se les enseña a ser intérpretes o actores del discurso ideológico burgués.

Por su parte, Bernstein (1988) refuerza la idea del origen social como explicativo del éxito y fracaso escolar, pero ahora centrando su discusión sobre la naturaleza del lenguaje y el origen de la clase social del individuo, donde procura explicar cómo la estructura de comunicación de la familia provee al niño de un código sociolingüístico que entra en interacción con los códigos elaborados de la educación, profundizando así en el análisis de los mecanismos de interrelación entre el capital cultural de origen y el éxito del sujeto en el curriculum escolar.

De este modo distingue un lenguaje público o código restringido propio de las clases populares, y un lenguaje formal o código elaborado que utilizan las clases más cultivadas. El lenguaje académico propio de la escuela y de los libros, es el código elaborado que se sirve de un uso correcto de la sintaxis, de un vocabulario amplio y preciso y de expresiones abstractas alejadas del contexto y del instante; este es indispensable manejarlo bien para tener éxito escolar, su no dominio a la larga conduce al fracaso. Las familias de clases poco instruidas, en cambio, se desenvuelven lingüísticamente con un código restringido, de sintaxis deficiente, vocabulario escaso y vago, lenguaje concreto y muy ligado a lo anecdótico - narrativo, poca potencia lógica y predominio de razonamientos concretos, comparaciones y analogías.

La riqueza del análisis de Bernstein nos permite apreciar las distintas formas de comunicación, es decir, la pertenencia de la familia a una clase determina el código lingüístico que se aprende y utiliza, y donde, según el autor, la escuela utiliza el código elaborado, lo que hace que aquellos niños que han sido socializados en un código restringido tengan limitaciones en su aprovechamiento escolar. En este momento, actúa el prejuicio que descalifica inicialmente a estos alumnos y obviamente los coloca en una posición de desventaja. Esta divergencia de lenguajes, de cosmovisiones, de modos de vida, obstaculiza la comunicación entre docentes, padres y alumnos.

Bourdieu nos alerta del peligro que implica para la escuela no reconocer el problema de la pobreza cultural y sostiene:

Una institución oficialmente encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante que desprecie en forma sistemática la transmisión de los instrumentos indispensables para el éxito de su empeño, está destinada a convertirse en monopolio de aquellas clases capaces de transmitir por sus propios medios, esto es, por esa acción educativa continua, difusa e implícita, que actúa en el seno de las familias cultas, los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje y, por tanto, para confirmar su monopolio de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante y, por ende, su monopolio de la cultura. (Bourdieu, 1978:75)

Entonces el éxito está en función de la concordancia entre los modelos lingüístico culturales de la transmisión familiar y el escolar; en caso contrario, emerge la auto eliminación de aquellos que resultan más desfavorecidos culturalmente, al verse incapacitados de utilizar la complejidad del código simbólico escolar. Por lo tanto, podemos decir de acuerdo con esta perspectiva que la escuela favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos.

En síntesis, el aporte de la teoría del capital cultural sobre la desigualdad educativa se plantea en términos de posesión o no posesión de la cultura, con lo que se advierte la diferencia de culturas entre las clases, así como la congruencia o alejamiento entre la cultura escolar y la propia del sujeto que se educa.<sup>18</sup>

Otros estudios, en los que se ha recuperado la noción de capital cultural han resaltado la importancia de la educación de las madres para favorecer o detener el logro educativo de sus hijos. Por ejemplo, para la OCDE (2002), las variables contextuales en torno a la madre adquieren mayor relevancia que las

---

<sup>18</sup> Sin embargo, en opinión de Giroux, el marco de interpretación de Bourdieu, al atribuirle una importancia fundamental a los factores externos como determinantes del fracaso escolar, limita toda posibilidad de solución al problema, puesto que escapan al ámbito de la educación misma, además de que no logra penetrar la institución escolar para estudiar los mecanismos de transmisión cultural y su impacto sobre los sujetos, manteniendo una visión de la escuela como caja negra, como espacio que media entre la posición social de origen y la estructura social. (Giroux, en Castells, *et al*, 1997)

estrictamente económicas para explicar los logros, especialmente las expectativas de la madre respecto a la carrera educacional de su hijo.

En un estudio sobre la Calidad de la Educación Sylvia Schmelkes (1994) revela que la escolaridad de los padres y la asistencia y la puntualidad a la escuela, son indicadores efectivos que nos hablan del capital cultural de la familia y de la importancia que los padres dan a la educación de sus hijos, presentándose grandes brechas entre las zonas sociales, de modo que la mayoría de los padres de zona urbana tienen competencias de lectura, escritura y resolución de problemas; competencias de las que carecen más del 75% de los padres en el resto de las zonas; entonces la escolaridad promedio en los padres de la zona urbana de clase media es muy superior, casi al doble, que el de la zona urbana marginal. A esto agrega la autora que las actitudes de logro educativo que se transmiten en el hogar también resultan significativas:

En la escuela buena los padres ayudan a sus hijos con la tarea. En la escuela mala, nadie ayuda a los alumnos a hacer la tarea (...) Las expectativas de escolaridad que los padres de la escuela buena tienen para sus hijos se ubica a nivel universitario, y las expectativas de trabajo a nivel profesional. Los padres de la escuela mala consideran que sus hijos estudiarían una carrera técnica, terminarán secundaria y, en algunos casos, llegarán a la universidad. Les gustaría que sus hijos trabajaran en oficinas, comercios o fueran médicos (...) Los estudiantes de la escuela buena leen periódicos, literatura infantil y enciclopedias. Los de la escuela mala leen sus libros de textos y pasquines. Algunos leen la Biblia y otros cuentan con libros para colorear. (Schmelkes, 1994, 119-120)

Taberner Guasp (1998) por su parte, nos muestra que el capital cultural de la familia es un factor que está determinando la motivación de logro educativo. El nos dice que los hijos toman como modelo de actitud la que tuvieron los padres ante los estudios, más que la que predicán, e imitan a sus padres si ven que éstos trabajan intelectualmente y están satisfechos con su trabajo. Así, los pobres deciden su desempeño en la escuela en función al costo que esto supone, los padres calculan la pérdida de salario que supone el que un hijo estudie en lugar de trabajar, a esto se agrega que los padres no animan a sus hijos a estudiar carreras académicamente largas y difíciles por el riesgo

económico que supondría un posible fracaso, y porque tampoco están seguros de que sus hijos puedan terminarla o de que sean las más apropiadas para ellos. Por el contrario, los padres profesionistas saben que el acceso a una carrera de prestigio se prepara desde la escuela primaria y exigen a sus hijos que rindan todo lo que sus capacidades les permiten, además completan su formación con instrucción adicional, lo que en la escuela los coloca en un mejor desempeño que se traduce más tarde en una posición ventajosa para escoger aquellas carreras en las que la nota de entrada ha de ser alta.

Desde este punto de vista, Taberner Guasp supone que las clases medias profesionales sin patrimonio como médicos, abogados, ingenieros, arquitectos y profesores sólo pueden mantener a sus hijos en el mismo status a condición de que estos saquen una carrera que les permita ejercer una profesión similar a la suya. No les pueden transmitir como medio de vida un patrimonio sino un capital cultural, que han de materializar en un título del sistema educativo, si quieren mantener el status de origen.

Todo esto nos explica al parecer que los padres con menor escolaridad encuentran menor interés en educar a sus hijos, que los padres con mayor nivel educativo. Una explicación a estas distintas actitudes y expectativas ante la educación nos la proporciona Merton con la teoría de grupo de referencia:

Según esta teoría, la ventaja que los padres poco instruidos ven en la inversión en la educación de sus hijos será, a partir de cierto umbral, menor que la de padres más instruidos. El argumento es que el objetivo de cada uno consiste en alcanzar o en superar ligeramente el nivel de educación de su grupo de referencia. Los padres con poca educación desearán para sus hijos un nivel ligeramente superior al suyo porque alcanzar niveles más altos les parece superfluo y hasta indeseable, ya que crearía una distancia social entre ellos y sus hijos. Al contrario, los padres con educación quieren que sus hijos alcancen un nivel de estudio al menos igual al suyo. (Merton, en Pasquier-Dumier, 2004)

También desde una explicación cultural esta la hipótesis de Checchi, según la cual apoyar el desempeño académico de los hijos depende de la creencia

que tienen en las capacidades de sus hijos, mismas que son determinadas por los resultados que obtenga en la escuela. Nos dice al respecto:

Dado que las capacidades se transmiten con una determinada persistencia, los padres evaluarán las capacidades de sus hijos en relación con sus propias capacidades. Si fueron a la escuela y tuvieron éxitos, creerán que las capacidades de su hijo son elevadas; si fracasaron, que son pocas; y si no fueron a la escuela, los padres no tendrán idea de sus propias capacidades y considerarán que las de sus hijos son de un nivel promedio. A mayor fe en las capacidades del hijo, mayor es la inversión. En este sentido, el origen social tendrá una importancia determinante en el nivel escolar alcanzado por la persona. (Checchi, cit.por Pasquier - Doumer, 2004)

Entonces estaríamos contemplando de acuerdo a la perspectiva teórica que se ha venido desarrollando a un sujeto donde su contexto social de pertenencia le imprime condicionantes sociales que funcionan como restricciones y oportunidades que influyen en las opciones educativas a las que tienen acceso, en el tipo de ambientes que se promoverán, en un capital disponible por la familia y en todo un contexto de modelos, proyectos, inquietudes, valoraciones y expectativas que lo rodean y lo significan.

### 3.La contradicción entre las prácticas escolares y las sociales

Actualmente se ha fortalecido una tendencia culturalista al análisis del problema de la desigualdad educativa basada en la tesis del capital cultural y principalmente en la noción de conflicto.<sup>19</sup> Estos aportes en su conjunto resultan alternativos a la forma de comprender y atender la problemática; los

---

<sup>19</sup> La perspectiva culturalista se encuentra presente en diversos estudios realizados por el proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC), financiados por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD).

sujetos, las interacciones, el contexto, el curriculum, junto con sus percepciones, expectativas, saberes, miedos, deseos; son ahora reconocidos y valorados por varias de estas miradas teóricas como factores importantes que pueden inducir al éxito o al fracaso escolar,

También resultan relevantes los trabajos etnográficos (Rockwell 1995), que focalizan la relevancia de las expectativas, valoraciones y actividades, que los alejan o los acercan a la cultura escolar, logrando poner al descubierto cómo las diferencias culturales pueden influir en la percepción que el alumno tiene del conocimiento, de sí mismo y la que tiene el maestro del alumno, situación entonces que opera de manera discriminatoria para uno y otro grupo social. La escuela y el maestro se ven como agentes legitimadores de conocimiento, valores y actuaciones socialmente aptos que tienden a devaluar las diferencias culturales, formando expectativas sobre lo que socialmente es considerado válido y de este modo influyen en el desempeño escolar de sus alumnos.<sup>20</sup>

Un interesante estudio empírico interpretativo ya clásico en esta línea, es el de Keddie (1971), sobre el carácter subjetivo de los criterios utilizados por el profesorado en la evaluación de los estudiantes, donde se muestra que lo que es considerado por los maestros "alumno medio" o "alumno problema" oculta valoraciones de clase social sobre lo que se considera ideal ya sea implícita o explícitamente, proceso que a su vez es potenciado por las expectativas que maestros y alumnos tienen de sí, confirmando la teoría del "efecto Pygmalion" o de la "profecía que se cumple a sí misma" de Rosenthal, explicando así, el éxito y fracaso escolar. Entonces, los mejores estudiantes tienden a mantenerse así porque tanto los maestros como ellos mismos esperan un alto rendimiento, mientras que los alumnos con bajo rendimiento manejan expectativas negativas que son percibidas por parte de sus maestros, llevándolos a adoptar actitudes de desinterés y abandono frente a las tareas escolares.

---

<sup>20</sup> Los trabajos etnográficos se inscriben dentro de una línea interpretativa, que pretenden dar cuenta de las funciones y los efectos de la escolarización apoyándose en el análisis de la cotidianeidad de las prácticas y los significados que los sujetos dan a las acciones. Algunos estudios representativos de esta corriente en México son los de Elsie Rockwell.

Estos estudios provocan que desplazemos la atención al actor social en el análisis de la vida cotidiana en las escuelas, además de resaltar el carácter dinámico de las prácticas escolares.<sup>21</sup>

Otros aportes teóricos recientes que se han venido concretando en torno a la discusión, está la teoría crítica en la que se parte de reconocer la diferencia y concebir la posibilidad de una práctica capaz de transformar y generar un contexto de diálogo entre la diversidad cultural existente. La educación la conciben como un acto socio político donde cada sujeto es producto y productor de su propia cultura y significación de la realidad; por lo tanto, la escuela representa un espacio marcado por las contradicciones ideológicas estructurales y por lo mismo permite cierto grado de autonomía que representa una fuente de contradicciones a los intereses de los sectores marginados.<sup>22</sup>

En el contexto específico de América Latina se ha venido concretando la perspectiva dialéctica representada principalmente por los trabajos de Muñoz Izquierdo, Tedesco, Nassif, entre otros; quienes han focalizado su interés investigativo en contextos rurales, indígenas y urbano populares; orientados por un esfuerzo de integrar distintas teorías que resultan explicativas del fenómeno educativo. En esta medida conciben la existencia de condiciones sociales, culturales y económicas que influyen en el desempeño escolar pero, a diferencia de la teoría estructural funcionalista, se ofrece una visión de la realidad que se desarrolla y crea permanentemente, en cuya dinámica perciben la posibilidad de plantear alternativas, reconociendo la influencia de las relaciones y sentidos que se dan entre sujetos, instituciones, espacios y culturas. Por tanto, se concibe no una realidad sino varias; que representan diferentes maneras de conocer, de comunicarse y de expresarse.

---

<sup>21</sup> Una crítica fuerte que se le hace a estos aportes es precisamente que el etiquetaje y diferenciación que se genera en el aula, es asumida como responsabilidad sólo del profesor, convirtiéndolo en el principal responsable de la desigualdad educativa, cuando en realidad su labor también está sujeta a relaciones de poder externas.

<sup>22</sup> Con los teóricos críticos se promueve un interés por desenmascarar la construcción social del conocimiento educativo, ellos se ocupan de analizar los comportamientos de los actores en la escuela y las formas de definición de la realidad educativa cotidiana, sus trabajos evidencian cómo se legitima la ideología dominante, y en general, nos permiten entender la dominación cultural y social como un proceso sujeto a resistencias y contradicciones por los sujetos que participan en ellos.

Hay aquí una necesidad de dialogo que implica aprender a escuchar y ser escuchados, aprender a dialogar entre culturas, entre instituciones y entre sujetos, como una capacidad que cada vez se vuelve más imprescindible; la incapacidad de dialogar es lo que en parte nos puede explicar el fracaso de tantos alumnos que no lograron ser escuchados, ni supieron escuchar, pero también con una escuela que no logró establecer comunicación, porque intereses, modos de percibir y sentir eran distintos a los que ella impone; una escuela que parece indiferente a la demanda de una sociedad que le pide que cambie, y con ello refleja su incapacidad de incorporar otras formas de pensar, de comprender y vivir la realidad. (Muñoz Izquierdo, 1988; Bourdieu, 1997; Morduchowicz, 2004)

Podemos en esta lógica cuestionar el que la escuela privilegie sólo una cultura, dado que al hacerlo se incorpora una visión del hombre y la sociedad, pero deja fuera otra cultura, otra percepción de lo que son y de cómo funciona la sociedad en la que viven. La evidencia empírica es clara al respecto, en tanto nos demuestra que son los niños con un capital cultural distinto al de la escuela, los que pertenecen a grupos sociales más pobres y los que por sus expectativas y valoraciones ajenas a la cultura escolar, los que van siendo progresivamente relegados, ignorados y finalmente, excluidos; entonces parecería que los niños con tales características están vedados a vivir experiencias exitosas; pero esto de ningún modo es lineal, puesto que existen niños pobres que han logrado tener éxito escolar, entonces cabe vislumbrar alternativas y reconocer la pertinencia de profundizar en el análisis de esos estudiantes pobres que han logrado que las limitaciones económicas y sociales no afecten su desempeño.

#### 4. El éxito escolar: propuesta para su análisis

El acercamiento efectuado por las distintas posturas teóricas plantean lecturas diferentes sobre el éxito escolar; la perspectiva biológica, por ejemplo, nos recuerda que el ser humano no puede ser separado por completo de su biología y que su capacidad intelectual influye en su desempeño escolar; las interpretaciones sociales, en cambio enfatizan que no todo puede deslindarse de su ámbito social, factores externos al sujeto son ahora reconocidos y valorados en sus efectos en el mayor o menor éxito escolar que pueda lograr el sujeto, la teoría del capital cultural resalta el papel de las diferencias sociales y culturales en la definición del logro académico, dentro de una perspectiva dialéctica se abre la posibilidad de concebir una creación continua y permanente de la realidad donde conflictos, espacios y actores parecen adquirir protagonismo.

Estas distintas visiones nos colocan ante un objeto de estudio complejo y multidimensional que nos exige considerar para su análisis las particularidades de los sujetos, los espacios en los que participan y se ven conformados, así como las dinámicas, lógicas y motivos que dan sentido a sus acciones e interacciones.

Por lo tanto, una primera precisión que requiere nuestro análisis es concebir al éxito escolar como una cuestión compleja, como un proceso que se construye en su relación con el sujeto, pero también implica verlo como un proceso social, de modo que él decide en parte su éxito o fracaso, porque es portador de capacidades y decisiones, porque es un sujeto que piensa, reflexiona, toma decisiones y por lo mismo es capaz de actuar en su realidad para sentirla, afianzarla o rechazarla; también porque es portador de una inteligencia, saberes y emociones que le hacen comprender, actuar y construir su relación con la cultura, con los códigos, con los medios y convencionalidades

propios de la escuela, porque el sujeto no se encuentra aislado sino inmerso en un entorno familiar, escolar y local, influido por factores económicos políticos y culturales.

Podríamos convenir entonces, que si bien el éxito es un asunto personal no deja de hacer referencia a una construcción social; misma que desde la óptica de Bourdieu se refiere a una cultura, a momentos y situaciones que remiten a una estructura desde la cual miran al mundo, es decir, los sujetos en sus actos hacen referencia a su contexto social y cultural de pertenencia, concretamente en la familia, donde asumen percepciones, actitudes, valoraciones o desvaloraciones sobre la escuela y la educación, desde ahí dirigen y construyen su experiencia escolar, asumen e interpretan las prácticas educativas y al hacerlo dan sentido y objetivan sus inquietudes, intereses y concepciones.

Con esto resulta pertinente recuperar la noción de habitus, que plantea Bourdieu, entendida como:

(...) el proceso por el que la sociedad se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. (...) El habitus, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Por ser sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes. (Bourdieu, en Kuschick, 1987, 21)

Vemos así que el "habitus", generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. El habitus al sistematizar el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social. El habitus programa el consumo de los individuos y las clases y determina aquello que va a considerar como necesario, a través de él las condiciones de existencia van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real. Sin embargo, en la práctica el "habitus" no es sólo la apropiación pasiva de reglas, también se actualiza, se recomponen en

las diferentes situaciones y posiciones de clase. Por tanto, el habitus plantea que lo personal es al mismo tiempo social, pero sobre todo da cuenta no de una realidad estática sino más bien, dinámica y cambiante.

Asumimos en consecuencia que el análisis del éxito escolar no puede deslindarse del sujeto que lo construye con su carga intelectual y subjetiva, donde comportamientos, emociones, actitudes, conforman un entorno que otorga validez y significatividad a su experiencia educativa; como tampoco se puede separar de la concepción de una realidad social que se encuentra permanentemente envuelta en procesos, relaciones, y hechos que la crean y la recrean.

Conviene en este sentido asumir en congruencia con la perspectiva dialéctica, que el problema del éxito o fracaso escolar radica en la confrontación entre la práctica local y la práctica educativa o bien, entre la cultura local en que vive el niño y la cultura escolar que la escuela promueve, impone y legitima.

Si bien, la pobreza y el capital cultural son condiciones sociales que funcionan afectando el acceso o no al sistema educativo, a la posesión de determinados medios e instrumentos de conocimiento, a una apreciación cultural particular; no los podemos concebir como los únicos factores que influyen en el éxito escolar de los sujetos, creemos de acuerdo con la perspectiva dialéctica que la realidad en que participa cada niño es portadora de una serie de relaciones entre factores, procesos y personas; relación por lo tanto, siempre cambiante y en movimiento influida por las fuerzas que se ponen en juego entre los campos.

Cabe aquí aclarar la noción de campo y por qué nos parece relevante en nuestro análisis:

(...) un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo - y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones

(dominación, subordinación, homología, etc.). (Bourdieu y Wacquant, 1995:64)

La noción de campo admite relaciones entre los sujetos, condiciones y demás factores que definen situaciones y posibilidades de interacción. Entonces el desempeño escolar, en tanto proceso social da cuenta de movimiento, socialmente condicionado y al mismo tiempo susceptible a la construcción de alternativas en la relación entre campos con todo lo que allí se moviliza, dando lugar a todo un abanico de posibilidades que van definiendo la experiencia escolar, en sus distintos matices y manifestaciones. Con esto, podemos asumir que la construcción del éxito escolar tiene un carácter dinámico porque sujetos, condiciones y fuerzas diversas participan, se confrontan, se corresponden, se acomodan; abriendo oportunidades que le permitan asumir su experiencia escolar y encontrarle sentido a su vida académica.

Si la realidad se crea y recrea permanentemente entonces podemos asumir que los factores sociales, culturales, económicos presentes en la realidad del sujeto se pueden relativizar, a partir del comportamiento de los diversos agentes que allí intervienen, así como de las interacciones y situaciones que se provocan.

En esta lógica, nos parece pertinente asumir que un conjunto de fuerzas o factores intervienen en la definición del logro escolar de los niños: el ambiente familiar es una de ellas, porque para construir el éxito escolar el niño articula relaciones de apoyo, de confianza, de compromiso con otros sujetos y al mismo tiempo se ve fortalecido por las disposiciones de los otros; el ambiente cultural, se constituye en un contexto de significación particularmente relevante para los niños, dado que contribuyen a definir su percepción de la realidad y su actitud ante el conocimiento; la situación de pobreza que influye en la posesión de determinados medios e instrumentos de conocimiento; y finalmente, el ámbito escolar donde la escuela y sus agentes se constituyen en otra fuerza por los

lineamientos que definen una estructura sobre la cual se toman decisiones y se asumen acciones.

Entonces es posible concebir la construcción del éxito escolar como la interacción entre sujetos, habitus y las prácticas sociales que articulan discursos, expectativas y comportamientos. Asumir esta percepción, consideramos nos permite comprender el cúmulo de fuerzas y tensiones que se manifiestan en la dinámica de la construcción del éxito escolar; permitiendo de este modo captar la complejidad de la problemática en sus distintos niveles y en el conjunto de relaciones entre actores, espacios y motivos que lo definen y significan.

Dentro de esta lógica y siendo congruentes con una perspectiva dialéctica, podemos contemplar a una realidad no acabada. Nos dice Muñoz Izquierdo:

"En una concepción dialéctica, la realidad se concibe como un todo estructurado que se desarrolla y se crea permanentemente. En otras palabras, no se trata sólo de un conjunto de relaciones, hechos y procesos, sino también, de su propia creación y recreación. (...) la educación puede asumir el papel de promotor de un proceso en espiral de "correspondencia - contradicción", que estaría encaminado a alterar la correlación de fuerzas en juego. (Muñoz Izquierdo, 1988: 133)

Se recupera así la noción de conflicto, misma que en el marco dialéctico, no sólo significa reconocer la existencia de diferencias entre los grupos sociales, sino también aceptar la convivencia de distintas culturas: la local y la escolar, y todo lo que ello implica, es decir, la multiplicidad de escrituras, de discursos, de imágenes que en los distintos contextos se generan y que suponen diferentes maneras de pensar, de conocer y de sentir. Por lo tanto, desde una perspectiva dialéctica se reconoce la presencia de diferentes culturas, la heterogeneidad de contextos y sujetos sociales que intervienen en los procesos educativos; mismos que conforman un conjunto de fuerzas que logran acuerdos, consensos y entendimientos mutuos, pero también emerge la confrontación, la oposición, el desafío y la indiferencia.

En el seno de esta confrontación es donde emerge el éxito y fracaso escolar, en un proceso que han calificado como "contradicción - correspondencia". Hay correspondencia cuando la práctica escolar de los sujetos resulta congruente con la práctica social de los mismos, caso contrario, hay contradicción cuando la práctica escolar entra en conflicto con la práctica social. En palabras de Muñoz Izquierdo:

(...) interpretar el rezago escolar como el resultado de la contradicción que surge entre la práctica escolar (como un proceso que tiende a la reproducción) con la práctica social de los sujetos históricamente desfavorecidos. La no incorporación, la repetición y el abandono escolar pueden ser la respuesta a una práctica escolar concebida de acuerdo con valores y objetivos impuestos por una cultura particular, expresada mediante sus propios códigos o símbolos, en interacción dialéctica con situaciones y contextos históricos concretos de los sujetos que se pretende educar. (Muñoz Izquierdo, 1988: 133)

Este antagonismo o congruencia que se logre no se le adjudica a determinismos sociales ni se les ve definidos a priori, más bien al contrario, se conciben como posibilidades y posibilitadores donde van a funcionar diversos agentes, instituciones, espacios y lenguajes con sus distintas lógicas y presupuestos, a veces antagónicos, a veces conciliadores; con sus resistencias y juegos de fuerza donde se conquista y se es conquistado, donde se tiene que ceder y al mismo tiempo se recibe, donde se pierde parte de la identidad para ganar aceptación.

Por lo tanto, se descarta la inmutabilidad y en su lugar, se adopta la idea de movimiento, de apertura, de intercambio y mutua afectación; la desigualdad educativa por consiguiente no puede concebirse sólo como producto de ciertas circunstancias económicas y culturales, más bien debe ser percibida como una construcción influida por experiencias previas y abiertas al cambio. Entonces dentro de esta lógica, nuestro análisis requiere concebir el carácter complejo y dinámico, no exento de conflictos y contradicciones entre las distintas fuerzas que están en juego.

## **CAPITULO III**

### **ESTUDIANTES POBRES CON ÉXITO ESCOLAR**

#### **1. Los estudiantes exitosos entrevistados**

Los casos del estudio fueron 24 niños, que cumplieron con el criterio de ser estudiantes exitosos, lo cual implicó considerar a aquellos que hayan entrado, transitado y obtenido logros académicos satisfactorios en su educación primaria. Se decidió tomar como base para la selección de los sujetos, la evaluación que desde hace ya más de una década, año tras año, lleva a cabo la Dirección General de Evaluación, la cual se aplica a nivel nacional a todos los alumnos de sexto grado de primaria con el propósito de conocer el perfil de los alumnos que van a ingresar a secundaria, conocida como IDANIS (Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria), que contrario a la evaluación clásica, donde se prioriza la medición del dominio de los contenidos disciplinares, aquí se aborda la medición de la aptitud para el aprendizaje, con lo que se abandona la estructura disciplinar como eje de

evaluación y se adopta en su lugar, las posibilidades y necesidades de los alumnos, es decir, el desarrollo de las capacidades para aprender.<sup>23</sup>

Respondiendo a estas características y al riguroso procesamiento de información a que da lugar, esta evaluación nacional externa se consideró fiable para conocer el nivel real de aprendizaje de los niños, permitiendo para fines de la investigación ser una información particularmente útil para determinar a aquellos alumnos situados en el nivel más alto y considerarlos como los alumnos exitosos del estado de Hidalgo.

De modo que esta prueba evaluó a 55 571 alumnos que representan el total de alumnos inscritos en 6<sup>o</sup>. grado durante el periodo lectivo 2002-2003 en el estado de Hidalgo, los resultados que se obtuvieron nos indican que nuestros alumnos alcanzaron distintos niveles de logros, según los rangos establecidos por la prueba, el nivel "A" lo alcanzaron el 19.9%, el nivel "B" lo lograron el 57.6%, el nivel "C" fue alcanzado por el 19.6% de los alumnos y el nivel "D" sólo el 2.8%.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Lo que aporta la prueba IDANIS es un diagnóstico para los propios alumnos, aporta de igual modo elementos para un diagnóstico colectivo de la población de un plantel, pero también permite la construcción de un perfil total de la población participante en una zona, sector, municipio o entidad según se requiera. Por lo tanto, los resultados obtenidos con el IDANIS representan un cúmulo de información adicional al que arrojan las acciones que la propia escuela emprende con el objeto de conocer el perfil académico de los alumnos y cuya singularidad radica en:

- a) Ser una evaluación externa
- b) Basarse en un trabajo evaluativo realizado por expertos del área
- c) Ser una prueba depurada a lo largo de varios años mediante metodologías rigurosas
- d) Mantener una conceptualización congruente con el enfoque actual de la educación
- e) Contemplar además al total de alumnos de sexto grado en tanto participantes en el proceso de admisión a secundaria. (SEP/DGE, 2001a, 2001b)

<sup>24</sup> La prueba IDANIS, establece 4 niveles de logro:

El nivel de logro A, se ubica en el rango de 0 a 30% de respuestas correctas obtenidas en la prueba y significa que el alumno carece de estrategias para abordar tareas que implican el uso de las habilidades medidas o aplica estrategias inadecuadas, a causa de ello, tiene limitaciones serias para apropiarse de nuevos aprendizajes y consolidar los que aparentemente posee.

El nivel de logro B, comprende un rango de 31 a 50% en los puntajes obtenidos y significa que el alumno aplica estrategias parcialmente inadecuadas, o bien, aplica estrategias adecuadas pero comete errores en el procedimiento al tener un manejo limitado de las habilidades puestas en acción. Por ello, este alumno tiene algunas limitantes para apropiarse de nuevos aprendizajes y consolidar las que aparentemente ya posee. El nivel de logro C, se ubica en un rango de 51 a 70% de puntos, el alumno aplica estrategias adecuadas a las tareas planteadas, mostrando un manejo normal de las habilidades medidas, sin embargo, en ocasiones comete errores en los procedimientos que le impiden resolver los retos de la tarea.

Finalmente, el nivel de logro D, comprende un rango de 71 a 100% de respuestas correctas. Aquí el alumno muestra que aplica las estrategias adecuadas al abordar las tareas, mostrando una manera que tiende a ser sobresaliente. (SEP/DGE, 2001a: 37)

Entre los distintos niveles de logro se encontraron niños que pertenecían a escuelas ubicadas en distintos contextos sociales, con diferentes grados de marginación lo cual de entrada nos habla de diferencias probables en su situación económica; como también de grandes diferencias entre los alumnos encontrando logros tan distantes entre sí, que van desde el 1.6 % de aciertos hasta el 95%, en una escala de 0 a 100, lo que nos da una idea de la gran desigualdad que impera en nuestro estado en materia de logros académicos, como se puede apreciar en la tabla siguiente.

Tabla 2. Porcentajes de alumnos evaluados en la prueba IDANIS-2003, según su nivel de logro y el estrato social al que pertenece.

Estrato		Nivel de logro				Alumnos evaluados	
		A 0 a 30% aciertos	B 31 a 50% aciertos	C 51 a 70% aciertos	D 71 a 100% aciertos	%	No.
Federal	Indígena	3 298	3 812	308	21	100	7 439
	Rural	5 128	13822	2 935	220	100	22 105
	Urbano	2 556	13320	6 255	976	100	23107
Particular	Urbano	102	1 058	1 400	360	100	2 920
Total		11 084	32 012	10 898	1577	100	55 571

Fuente: SEPH / SEIEE (2003), *fiase efe datos de los resultados obtenidos por los alumnos evaluados en la prueba IDANIS-2003 en el estado de Hidalgo*, documento de trabajo SEIEE, Hidalgo, México.

De igual modo, es observable que estas diferencias se mantienen al interior de cada estrato social, es decir, lo mismo que en escuelas urbanas hay logros tan diferenciales entre sí, en las escuelas indígenas también encontramos alumnos con niveles de logro muy bajo y alumnos con un nivel de logro muy alto, pero quizá sea más destacable señalar que existen alumnos que a pesar de pertenecer a contextos sociales poco favorables son exitosos; un ejemplo visible a partir del cuadro anterior son los 21 alumnos indígenas que lograron colocarse en un nivel de logro muy alto, en este caso el "D", lo cual nos sugiere que el origen social no necesariamente decide el desempeño escolar de los alumnos.

Orientados por el interés de conocer quiénes son los alumnos exitosos se optó por tomar como parámetro de selección a aquellos alumnos que en el marco de esta evaluación, obtuvieran un puntaje superior a 90, en una escala de 0 a 100, que de acuerdo con los rangos establecidos por la prueba significa que el alumno aplica las estrategias adecuadas al abordar las tareas mostrando un manejo adecuado y sobresaliente de las habilidades medidas, y permite pronosticar que el educando tendrá éxito al abordar conocimientos, pues el manejo de sus habilidades es eficiente y también indica que es muy probable que el alumno haya desarrollado hábitos de pensamiento formales, cuya aplicación va a resultar pertinente y útil para acceder a nuevos y más complejos conocimientos y alcanzar un aprendizaje consistente.

Con este propósito nos encontramos con que de los 55 571 alumnos que fueron evaluados, sólo 1577 alumnos, que representan un 8.2% lograron colocarse dentro del nivel de logro "D", y de éstos se eligieron a aquellos que obtuvieran puntajes superiores a 90, donde se ubicaron sólo 24 niños; de modo que estos 24 niños los podemos considerar como los alumnos exitosos; porque nos indica primeramente que son los alumnos que lograron ingresar, transitar y concluir su educación primaria al encontrarse todos ellos cursando sexto grado, y

en segundo lugar, porque obtuvieron los puntajes más altos en el estado colocándose en la cúspide del nivel D.<sup>25</sup>

De modo que la muestra la constituyen 24 alumnos que representan un 0.04% de los alumnos que participaron en dicha evaluación y que se ubican en el nivel más alto en el estado, nos interesa en consecuencia conocer quiénes son estos 24 alumnos, de éstos quiénes son pobres y cómo su origen social les plantea limitantes, pero más interesante nos parece, conocer cómo alumnos pobres logran superar las adversidades sociales, económicas y culturales, y enfrentar su experiencia escolar con éxito.

En el mapa se pueden observar los distintos puntos en el estado, en que se ubican sus escuelas.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> En este estudio, se ha empleado la estrategia de muestreo de "casos extremos" (Quirtn, 1990), tipo de muestra intencionada en la que se seleccionan sólo casos que presentan valores extremos de la característica que interesa estudiar; se trata de una muestra intencionada o no probabilística en tanto la elección de los sujetos no depende de una probabilidad, sino de aspectos relacionados con los objetivos que orientan al estudio y con los criterios establecidos por la propia investigación, ello implica un esfuerzo deliberado para obtener muestras representativas mediante la inclusión de áreas típicas o grupos típicos; y es una muestra de "casos extremos" porque la estrategia permite seleccionar casos con ciertas características especiales, especificadas con anterioridad, no con el propósito de contar con una representatividad de elementos de una población, sino más bien por contar con sujetos típicos que ofrezcan información rica en profundidad y calidad sobre el interés del estudio. En esta lógica, la estrategia de muestreo de "casos extremos" nos ha permitido seleccionar casos que son especiales de alguna manera, su naturaleza extrema los hace ricos en información y potenciales para los propósitos establecidos por la investigación. (Quinn, 1990)

<sup>26</sup> Los casos seleccionados se ubicaron en distintos puntos del estado de Hidalgo:

San Juan Otlaxpa, Mpio. de Tula (caso 1)  
Pachuca (Casos 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 19,20,21,22,23)  
La Palma, Mpio. Metztlán (casos 3, 24)  
Tula de Allende (caso 4)  
Ixmiquilpan (caso 5)  
Tepeji de Ocampo(caso 6)  
San Agustín Tlaxiaca (caso 13)  
Cuautepec (caso 14)  
Feo. I madero, Mpio. de Zimapan(caso 15)  
Caxtadho, Mpio. de Nicolás Flores (caso 16)  
Progreso (caso 17)

Gráfico 1. Lugares del estado de Hidalgo donde se encuentran las distintas escuelas a las que asisten los 24 niños que conforman la muestra del estudio.



Fuente: SEPH/SEIEE (2003), *Base de datos de los resultados obtenidos por los alumnos de sexto grado de primaria evaluados en la prueba IDANIS - 2003*, en el estado de Hidalgo. Documento de trabajo SEIEE, Hidalgo, México.

En su conjunto la muestra contempla 5 niños que asistían a escuelas primarias urbanas particulares, 16 a escuelas urbanas públicas, un alumno a escuela rural y 2 niños que asistían a escuelas indígenas.

Como es visible, todos estos niños exitosos pertenecen a sectores sociales diferentes, cada uno en situaciones socioeconómicas particulares, con prácticas culturales que los identifican y con apreciaciones educativas diversas; también difieren en las dinámicas de gestión y de aprendizaje que se promueven tanto en la escuela como en el aula, en las condiciones materiales y organizativas que

prevalecen y el apoyo cultural y económico que ofrecen los padres. Lo común de los casos lo encontramos ante la posibilidad de contar con un conjunto de estudiantes donde su situación de éxito se aprecia como una situación definida por prácticas sociales de percepción y participación.

Para el estudio, cada niño de la muestra ha sido considerado un caso diferenciable de los demás aunque al mismo tiempo portador de elementos que pueden ser sometidos a comparación, con el fin de identificar prototipos y patrones comunes. Este procedimiento, se conoce como estudios de casos múltiples en los cuales se da la posibilidad de concebir la existencia de patrones repetitivos, es decir comportamientos similares que pueden obtenerse gracias a la comparación de las realidades en este caso de cada estudiante

En esta lógica, el estudio se ha orientado a desarrollar tanto los factores comunes que posibilitan el logro de éxito escolar, como los factores específicos que caracterizan a cada grupo según su situación de pobreza, entonces, fue necesario una comparación no sólo entre pobres y no pobres, sino también entre cada uno de los casos estudiados.<sup>27</sup>

Al considerarse, cada niño como una unidad donde intervienen sujetos, hechos, procesos e interacciones y como parte de la necesidad de conocer los ambientes que dieran cuenta de las posibilidades para construir el éxito, realizamos una serie de entrevistas y encuestas a cada uno de ellos, a sus maestros, los directivos de la escuela a la que asisten y a sus respectivos

---

<sup>27</sup> La comparación la podemos entender de acuerdo con Sartori en los siguientes términos:

"...comparar implica asimilar y diferenciar en los límites, si dos entidades son iguales en todo, en todas sus características, es como si fuesen la misma entidad, y todo termina ahí. A la inversa, si dos entidades son diferentes en todo, entonces es inútil compararlas y del mismo modo todo concluye aquí. Las comparaciones que sensatamente nos interesan se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y parte no compartidos y declarados (no comparables)." (Sartori, 2002:35)

En este sentido se valora la pertinencia de utilizar el criterio de comparabilidad dadas sus posibilidades en la comprensión y explicación de la problemática. Así, en este juego de similitudes y diferencias entre cada caso y entre cada grupo de estudiantes es como apreciamos la posibilidad de acceder a las condiciones que hacen posible la construcción del éxito escolar sobre todo de aquellos que enfrentan una situación de pobreza. Pretendemos con la investigación que aquí se plantea ir más allá de la mera descripción y poder construir un marco que informe con argumentos consistentes para el análisis del éxito escolar, no con afán de dar una orientación de lo que se debe o no se debe de hacer para lograrlo, ni para validar o rechazar ciertas situaciones o prácticas, sino más bien, discernir la compleja red de relaciones y condiciones observables en su construcción.

padres. La totalidad de los niños y sus padres, y la mayor parte de maestros y directivos, accedieron con disposición a la aplicación de una encuesta y ser entrevistados previo acuerdo del lugar, día y la hora de efectuarse la entrevista, pero casi siempre se tuvo dificultad con los directivos de escuelas particulares.<sup>28</sup>

Al final con mayor o menor disposición se pudo entrevistar a los niños seleccionados en la muestra, a sus padres, y a la gran mayoría de maestros y directivos; todos ellos relacionados con el hecho educativo y que de alguna manera están vinculados al éxito académico del estudiante.<sup>29</sup>

Las siguientes páginas son dedicadas a conocer a estos 24 estudiantes, razón por la cual, se hace primeramente una descripción de estos alumnos exitosos que nos permite captar quiénes son y qué condiciones los diferencian entre sí y que los coloca en condiciones muy desiguales para participar y enfrentar su experiencia escolar. Lo relevante, no es tanto ver cómo para algunos niños alcanzar el éxito escolar es algo muy natural, sino cómo es que alumnos con dificultades que les plantea su medio social y cultural de pertenencia, logran superar estas condiciones adversas y tener éxito, con un logro que supera incluso a aquellos que cuentan con mejores condiciones sociales y económicas, y no obtuvieron logros tan destacados.

---

<sup>28</sup> En el caso de los directores de escuelas particulares, tal parecía que el hecho de aceptar ser entrevistados ponía en riesgo su proyecto escolar o el funcionamiento de la escuela, para el caso de los maestros de escuela particular, su rechazo o aprobación pareció estar vinculado a la actitud que asumiera su directivo, quien aprobara o no que éste hiciera declaraciones o dedicara un tiempo para este fin. Las reticencias de estos agentes educativos nos indican una preocupante tendencia de las escuelas particulares a "confidencializar" sus proyectos, acciones y resultados educativos; e ignorar con ello el compromiso que la educación tiene con la sociedad civil de informar y difundir los procesos y resultados que con sus actividades logran alcanzar.

<sup>29</sup> <sup>28</sup> Para mayor información sobre los instrumentos utilizados durante el trabajo de campo, consulte el anexo de este documento.

## 2. Sobre su situación de pobreza

Analicemos primeramente el capital económico de estos estudiantes y cómo el colocarse como estudiante pobre o estudiante no pobre tiene consecuencias en las más o menos ventajas para asegurar un alto desempeño en la escuela al delinear de entrada el distinto nivel de prioridad que la familia otorga a la educación, la diversidad de apoyos o ausencia de éstos y por consiguiente la menor o mayor posibilidad que tienen para apoyar la experiencia escolar de sus hijos.

Encontramos así que el grupo de niños lo podemos ubicar según el nivel de ingreso familiar en dos grupos: pobres y no pobres, los no pobres son considerados como aquellos cuya familia percibe un ingreso familiar superior a la línea de pobreza establecida por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y estudiantes "*pobres*" a aquellos cuya familia percibe un ingreso familiar inferior a dicha línea de pobreza.<sup>30</sup>

Tenemos así, que de los alumnos encuestados, 14 niños entran dentro del rubro de estudiantes pobres y 10 de ellos dentro del rubro de estudiantes no pobres. Con el propósito de mostrar los contrastes socioeconómicos que se presentan en estos dos grupos ha continuación se relatan algunas de las características socioeconómicas de las familias de los niños.

---

<sup>30</sup> <sup>30</sup> Hay varias dimensiones de pobreza, de las cuales el nivel de ingreso es sólo una. En el marco de este estudio se ha optado por definir la situación de pobreza considerando el ingreso. La medida de pobreza utilizada se basa en la línea de pobreza establecida por Sedesol, definido como la cantidad de recursos en moneda local necesaria para adquirir una canasta básica de alimentos que permite satisfacer las necesidades nutricionales de una persona. Por lo tanto, serán considerados pobres quienes tienen ingresos que los colocan bajo esta línea de pobreza y no pobres, a aquellos que tengan ingresos superiores a la línea de pobreza establecida. (SEDESOL, 2003)

Estamos conscientes que el usar el enfoque de ingresos como indicador para determinar la situación de pobreza de los hogares tiene varias limitantes, sin embargo, creemos que para los fines del estudio su uso está justificado; dado que los ingresos nos permiten conocer la capacidad del hogar para generar ingresos y satisfacer el conjunto de necesidades que enfrenta la familia.

Tabla 3. Características socioeconómicas de las familias de los alumnos exitosos, por situación de pobreza.

Características socioeconómicas del hogar y del jefe de familia		Pobres	No pobres	Total
Sexo del jefe de familia	Hombre	12	10	22
	Mujer	2	0	2
Total		14	10	24
Tamaño del hogar	De 3 a 5 miembros	9	10	19
	De 6 a 9 miembros	4	0	4
	Más de 10	1	-	1
Total		14	10	24
Idioma hablado	Sólo español	11	10	21
	Español y lengua indígena	3	0	3
	Total	14	10	24
Situación laboral del jefe de familia	Comercio informal	4	5	9
	Empleado	2	0	2
	Jornalero	7	0	7
	Técnico	0	1	1
	Profesional	1	5	5
Total		14	10	24
Situación laboral del cónyuge	Ninguna	10	5	15
	Comercio informal	2	2	4
	Jornalero	2	0	2
	Profesional	0	3	3
	Total	14	10	24

Fuente: ETJ-UAEH 2003, *Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo - 2003*, Hidalgo, México.

Aquí es fácil advertir una posición de mayor vulnerabilidad de los hogares pobres para apoyar en lo material y económico la educación de sus hijos, a partir de comparar características como el tamaño del hogar, su estructura, su situación laboral y las posesiones de capital físico. Así tenemos que son los pobres los que usan como lengua materna el náhuatl y el otomí; son los pobres los que tienen una situación laboral más inestable, menos remunerada y menos reconocida socialmente; son los cónyuges de los pobres los que menos contribuyen con el ingreso familiar al dedicarse al hogar únicamente y un menor porcentaje a actividades poco remuneradas.

La inserción ocupacional tiende a ser diferente entre hogares pobres y no pobres debido a la desigualdad de oportunidades de empleo que tiene la familia, a las propias condiciones de la oferta laboral familiar pero también por la baja escolarización que presenta este grupo. Aunque esto no es generalizable se mantiene la tendencia donde los padres que menos instrucción tienen, son los más pobres; de modo que la mayoría de los que llegaron a primaria y secundaria tienen ingresos por debajo de la línea de pobreza; por el contrario aquellos padres que lograron alcanzar mayores años de escolaridad generalmente desempeñan actividades laborales que les permiten tener ingresos superiores o bien parecen tener mayor capacidad para generar ingresos.

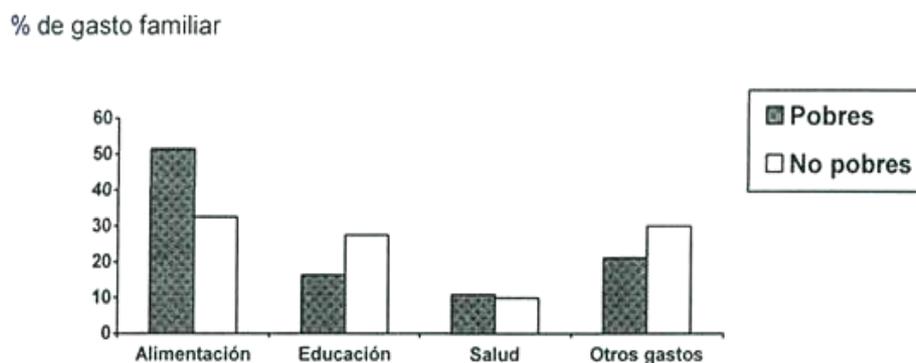
Se observa que los hogares pobres se caracterizan por concentrar un mayor porcentaje de su fuerza laboral en actividades de comercio informal y jornalero agrícola; mientras que los no pobres desempeñan actividades como profesional asalariado y el comercio informal, principalmente. Por su parte, los cónyuges de los Jefes de familia de los hogares pobres la gran mayoría no realiza ninguna actividad económica remunerada y un 20% de las mujeres trabajan ya sea en el comercio informal, como empleadas o jornaleras agrícolas, y sólo son las cónyuges de los jefes de familia de los hogares no pobres quienes tienden a desempeñar algunas actividades remuneradas ya sea como profesional o en el comercio informal.

Por sus propias condiciones los hogares pobres tienen la necesidad de complementar ingresos, insertándose en el sector informal (venden tortillas, hacen costuras, cumplen jornales, se contratan como peones o trabajadores en trabajos temporales) teniendo menos oportunidades para conseguir un empleo estable, con lo que se dan espacios de desocupación abierta, aspecto que los ubica en una situación que evidentemente afecta la generación de ingreso; mientras que los hogares no pobres cuentan con trabajos mejor remunerados y más estables, lo que los ubica en una situación menos vulnerable.

En cuanto al capital físico, este se determina por la tenencia de vivienda propia, bienes duraderos como posesión de automóvil, propiedad de tierra, activos que generan rentas (propiedad agrícola), acciones, formas de ahorro. Según los datos recopilados sobre los hogares que nos interesan un 54% de los hogares tiene acceso a una vivienda propia, encontrando que un mayor porcentaje de los hogares pobres son los que poseen vivienda propia, sin embargo, la calidad de sus viviendas en comparación con las del otro grupo, difiere en cuanto a material de construcción, hacinamiento y acceso a servicios públicos, manteniendo mejores condiciones los hogares no pobres. La mayor acumulación de capital físico se concentra en los hogares no pobres (posesión de auto, aparatos electrodomésticos, aparatos eléctricos), mientras que los hogares pobres presentan menor capacidad para adquirir este tipo de posesiones y por consiguiente menor capacidad para producir este capital.

Es lógico pensar, que ante una situación de mayor precariedad tengan mayores dificultades para satisfacer otras necesidades entre ellas, el gasto a la educación reduciendo las posibilidades de contar y otorgar apoyos materiales a sus hijos que los beneficien en su desempeño académico, en tanto resulta prioritario hacer otros gastos básicos como alimentación y salud.

.Grafico 2 Distribución de gastos promedio de las familias de los estudiantes exitosos, por situación de pobreza.



Fuente: ETJ-UAEH (2003), *Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo - 2003*, Hidalgo, México.

En el gráfico se observa que la mayor inversión que realizan ambos grupos de hogares es la alimentación, y en menor escala realizan otros gastos entre los que incluyen vivienda, vestido, cuidado personal, transporte, entre otras. La salud, es un aspecto al que se le destina el menor presupuesto; por su parte a la educación se le destina un porcentaje significativo de sus ingresos, sin embargo, difiere en cada grupo, así para los más pobres la inversión se sitúa en un 16% promedio de su ingreso familiar, mientras que los no pobres destinan un 23% promedio de sus ingresos; en contraposición por ejemplo, con el presupuesto destinado a alimentación, los pobres destinan el 51% de sus ingresos mientras que los no pobres destinan a este rubro un 32% de sus ingresos.

De modo que el costo de invertir en educación es más elevado para las familias pobres que para aquellas que no lo son, de acuerdo con Boudon, quien

elaboró una diferenciación de los niveles escolares entre grupos sociales según un cálculo de costo/ beneficio, concluyendo que : "*Alcanzar una posición elevada cuesta mucho más a los medios desfavorecidos correlativamente a su nivel de vida que a los de medios favorecidos*". (Boudon, en Pasquier-Doumer, 2004)

Entonces, al parecer la posesión o acceso a materiales y actividades culturales esta relativamente condicionada por los ingresos, así parece que los hogares pobres presentan un bajo nivel de acumulación de capital físico y humano, y aparentemente menores oportunidades de acceso « trabajos permanentes, situación que evidentemente afecta la generación de ingreso y repercute en las menores posibilidades que algunos padres sobre todo los más pobres tienen de otorgar apoyos materiales a sus hijos que los beneficien en su desenvolvimiento académico; siendo generalmente los no pobres los que cuentan con mayores recursos económicos y que destinan a una inversión cultural en beneficio de sus hijos, estos padres invierten en pago de cursos, en asistir a eventos o sitios culturales, en la adquisición de materiales de lectura y consulta, así como equipo de apoyo educativo como computadora, calculadora, vídeos, discos; y para algunos el pago de colegiatura.

Esto por considerar que invirtiendo en cultura, sus hijos estarán más y mejor preparados para enfrentar la educación, permitiéndoles con menor dificultad progresar académicamente, o bien, respaldar la formación que están adquiriendo en la escuela, situación que a largo plazo perciben como beneficiosa dada la dificultad de inserción laboral a la que se enfrenta la sociedad, de este modo procuran contribuir a una sólida formación que más tarde reditúe beneficios laborales y económicos para sus hijos.

Sin embargo, son los más pobres quienes imposibilitados en llevar a cabo una inversión con tales características limitan su participación a la adquisición de materiales de papelería cuando éste es estrictamente necesario, el pago de cuotas a la escuela y la adquisición precaria de algunos materiales de información; lo cual reafirma la vulnerabilidad de los hogares más pobres al

contar con menores condiciones en este caso generadas por su economía para respaldar, reforzar o reafirmar el aprendizaje formal de su hijo.

### 3. Ambiente cultural de las familias de pertenencia

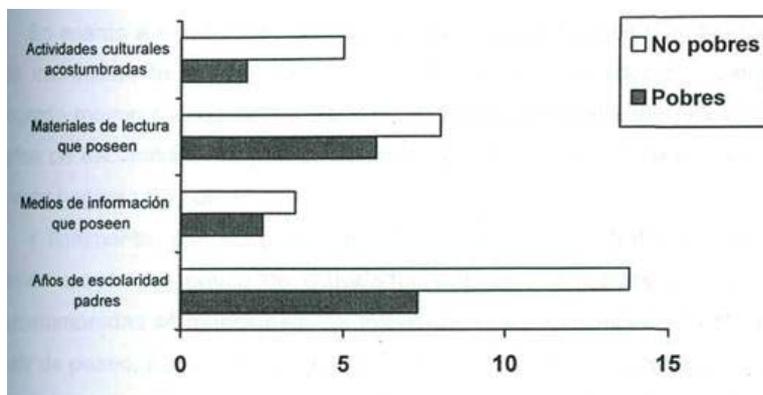
Una segunda gran diferencia entre los alumnos que refuerza la condición de vulnerabilidad educativa de los estudiantes pobres se genera a partir del apoyo educativo que los hogares brindan a sus hijos, aspecto vinculado con la menor o mayor posesión de capital cultural familiar. Ya hemos visto en capítulos anteriores que la noción de capital cultural es utilizada como un elemento que contribuye a explicar el proceso de reproducción social por la vía del sistema educativo, a través de la distribución y legitimación de formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos de vida que marcan una diferenciación cultural según la clase social de pertenencia, y la legitimación de una cultura dominante.<sup>31</sup>

En este trabajo el capital cultural de la familia ha sido objetivado en la posesión de medios de información, en la cantidad de materiales de lectura con que cuentan, en las actividades culturales acostumbradas y la escolaridad del Jefe de familia y su cónyuge, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

---

<sup>31</sup> Una mayor discusión sobre la noción de capital y su relación con la desigualdad educativa se encuentra en el primer capítulo de este documento "Éxito escolar: ¿herencia o ambiente social?"

Gráfico 3. Aspectos del ambiente cultural de la familia de los estudiantes exitosos, por situación de pobreza.



Fuente: ETJ-UAEH (2003), *Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo - 2003*, Hidalgo, México.

Como se advierte, la posesión de medios de información y comunicación en las familias no pobres superan ampliamente los medios de información que poseen las familias pobres, hay casos particulares de los niños, como son hijos de las familias indígenas y rurales quienes sólo cuentan con radio como único medio de mantenerse informado; en tanto los estratos urbanos del grupo de pobres cuentan en su mayoría con 2 medios de comunicación (televisión y radio) y son las familias no pobres que viven en sectores urbanos quienes en mayor proporción poseen mayor diversidad de medios de información.

Respecto a los materiales de lectura, en el grupo de los pobres los niños de escuela indígena poseen sólo libros de texto, los de medio rural poseen libros de texto y Biblia, los de escuelas de estrato urbano tanto de sostenimiento federal como particular cuentan la gran mayoría con mínimo 6 materiales diversos de lectura, entre los más citados están: libros de texto escolares, periódicos, novelas, libros de animales, diccionarios y Biblia; sin embargo,

carecen un buen porcentaje de las familias de revistas científicas, de revistas de salud, libros de filosofía, ciencia y arte. Por su parte los no pobres cuentan en su mayoría con mínimo 10 materiales diversos de lectura.

En cuanto a escolaridad, son los hogares pobres los que más bajos niveles de instrucción tienen en contraste con los hogares no pobres quienes han logrado mayores años de escolaridad; en promedio general han alcanzado 7.3 años de escolaridad los padres de los hogares pobres y cerca de 14 años los de los hogares no pobres.

Y finalmente, son los padres que pertenecen a un estrato urbano quienes tienen mayor porcentaje de actividades culturales, entre las actividades que acostumbradas se mencionan: ver televisión, asistir a espectáculos al aire libre, salir de paseo, ir al cine; quienes cuentan con más posibilidades económicas, a las ya mencionadas actividades agregan el asistir a eventos artísticos de paga y salir de vacaciones.

Todo esto nos indica una dimensión más de la vulnerabilidad educativa de los estudiantes pobres puesta en manifiesto en un menor capital cultural en comparación con el capital acumulado por la familia no pobre; mismo que tiene el efecto de disminuir las posibilidades que tienen los pobres para apoyar la vida escolar de sus hijos, en tanto la educación no se constituye en una prioridad básica para la familia, si bien ésta es importante no es una prioridad dado que es más importante satisfacer otras necesidades, como la alimentación, con lo que se da una mayor propensión de marginalidad cultural y social que debilita la experiencia educativa de los pobres. Rubén Katzman nos comenta sobre este debilitamiento de las familias y sus efectos de marginación en los sectores pobres de la población:

(...) se registra un debilitamiento progresivo de las familias que reduce de manera significativa su aptitud para proveer por un tiempo prolongado los activos materiales, emocionales, de conocimiento, culturales, en hábitos de disciplina, simbólicos y *sociales* que capacitarían a los menores para extender y profundizar su formación utilizando los canales existentes. Esta falta de correspondencia entre la estructura productiva y las estructuras

familiares es una fuente importante de marginalidad. A su vez, algunos cambios en la estructura social, en particular las tendencias al aislamiento social de lo pobres vinculada a la segregación residencial y la segmentación de los servicios (en particular, la educativa), contribuyen a consolidar patrones subculturales de marginalidad. (Katzman, 1999: 136-137)

Entonces podemos afirmar que en parte la pobreza de los hogares en la que crecen los niños genera que carezcan de un capital económico, con lo que se disminuye la capacidad de costear e invertir en la formación de sus hijos; pero también carecen de un sólido y abundante capital cultural que pueda respaldar el rendimiento académico de su hijo, dado que carecen de materiales educativos y condiciones culturales que les puedan permitir explicar, ampliar o aclarar cuestiones académicas; en una situación así, los hijos de estos padres enfrentan una mayor vulnerabilidad escolar comparable con la de los hijos de los hogares no pobres quienes presentan más y mejores condiciones económicas y culturales para respaldar su desempeño escolar.

-

#### *4. La posibilidad de utilizar las oportunidades educativas*

Finalmente, otra condición de vulnerabilidad que presentan estos alumnos pobres con respecto a los no pobres es la menor posibilidad de aprovechar las oportunidades educativas existentes.

Podemos pensar en la oportunidad educativa como el ascenso entre cinco niveles de oportunidad. El nivel más básico es la oportunidad de matricularse en primer grado de la escuela primaria. El segundo es la oportunidad de aprender lo suficiente en ese primer grado para completarlo con suficiente dominio de destrezas pre-académicas que permitan continuar aprendiendo en la escuela. El tercer nivel es la oportunidad de completar cada ciclo educativo.

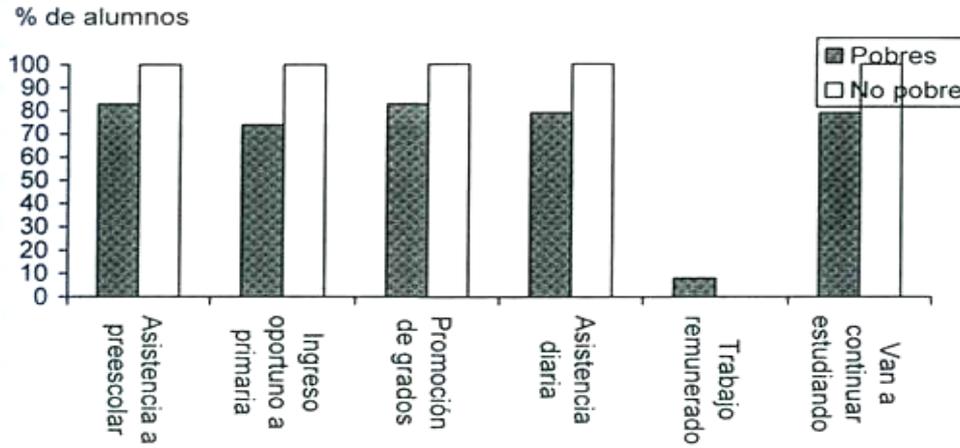
El cuarto nivel es la oportunidad de que habiendo completado el ciclo, los graduados tengan las destrezas y el conocimiento comparables a los de otros graduados del mismo ciclo. Finalmente, el quinto nivel de oportunidad, es que lo aprendido en el ciclo sirva al graduado para tener otro tipo de oportunidad económica y social para expandir sus opciones de vida. (Reimers, 1999a: 12)

A partir de esta definición podemos inferir que hay una mayor vulnerabilidad educativa de los pobres porque en cada nivel de oportunidad hay diferencias que hacen que unos se inscriban oportunamente y otros no, que algunos logren las competencias suficientes para seguir aprendiendo mientras otros no las logran desarrollar, algunos logran promoverse y continuar sus estudios mientras otros tienen bajos desempeños, reprueban o desertan. Así pues, la pobreza se manifiesta como un problema de desigualdad de oportunidades por su asenso en los niveles de ingreso, permanencia y competencia académica.

En nuestro estudio se pudieron constatar las menores posibilidades que tienen los estudiantes pobres de aprovechar las oportunidades educativas en tres cuestiones principalmente, en su no asistencia a preescolar, en su ingreso a primaria después de los 6 años, en su menor posibilidad de permanecer en el nivel y en la mínima posibilidad de continuar estudiando. Cabe aclarar que si bien estos aspectos no se pueden adjudicar a todos los alumnos pobres del estudio, sí lo son para los más pobres en este caso de aquellos que asisten a escuelas indígenas y rurales.

El siguiente gráfico permite apreciar la desigualdad para utilizar las oportunidades educativas que enfrentan los alumnos en términos comparativos por situación de pobreza.

Gráfico 4. Oportunidades educativas de los alumnos exitosos, por situación de pobreza.



Fuente: ETJ-UAEH (2003), *Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo - 2003*, Hidalgo, México.

En el cuadro se aprecia que un porcentaje de los estudiantes pobres son los que han tenido menores posibilidades de aprovechar las oportunidades educativas, en tanto un porcentaje de este grupo son quienes menos han asistido a preescolar, quienes han ingresado tardíamente a primaria, quienes han reprobado algún curso escolar debido a la falta o constante movilidad de docentes o a la inconstancia en su asistencia a la escuela debido a diferentes razones entre las cuales mencionan: enfermedad, falta de dinero, cansancio, ayudar a trabajar, por falta de zapatos o útiles, o porque así lo decidió en su momento el niño o sus padres.

La necesidad de trabajar a edad temprana es una característica de los niños más pobres, en este caso de aquellos pertenecientes a estratos indígena y rural, el motivo y la situación de trabajo difiere para uno y otro estrato; así para Lucila, alumna de la escuela rural, ésta se ve en la necesidad de trabajar cuidando ganado durante las tardes después de asistir a la escuela, además de contribuir a quehaceres domésticos y en periodo de cosecha ayudar en el

trabajo agrícola; el trabajo aquí es de carácter familiar y no genera remuneración económica directa a la niña, pero si a la familia en su conjunto.

Para el caso de Cirila y Lázaro, alumnos pertenecientes al estrato indígena, ambos se ven en la necesidad de colaborar económicamente a su casa, para ello prestan su fuerza de trabajo como jornaleros agrícolas a cambio de una remuneración económica, actividad que es realizada en determinados periodos del año y generalmente en jornadas de 7 de la mañana a 5 de la tarde, sea o no periodo de clases; condición que evidencia un estado de vulnerabilidad escolar para estos niños quienes ante la necesidad de hacer aportaciones económicas a la familia se enfrentan a la alternativa de no proseguir sus estudios académicos, esperando solamente concluir la primaria y dedicarse a trabajar.

La posibilidad de que los niños continúen estudiando es mínima en la niña del estrato rural y prácticamente nula para los niños de estrato indígena. La percepción de esta situación nos la describe el maestro de los alumnos indígenas:

Maestro Jorge: El medio social influye mucho en lo que los niños quieran ser, aquí los niños se ven sólo como empleados, no tienen visiones grandes, no les interesa otra cosa, incluso muchos de ellos si vienen a la escuela es porque prácticamente ya los inscribieron y no les queda otra opción y de repente no tienen muchas ganas pero si llegan a concluir... de los niños de sexto ninguno va a continuar estudiando, esto en parte porque hay muchos problemas de alcoholismo y también por la necesidad económica los niños aquí desde los ocho años ya trabajan como jornaleros, además de que no hay opción para estudiar aquí en la comunidad, sólo la primaria, para la secundaria tienen que salir y la gente no esta en condiciones de mandarlos a otro lugar. (Entrevista a docentes, caso 3: 86)

Para el maestro de este contexto, son las condiciones de marginalidad social y la presión económica de la familia aspectos que de algún modo contribuyen a definir las expectativas de logro educativo. Quizá también influenciada por esta percepción, su alumna Cirila manifiesta sus bajas expectativas para continuar sus estudios.

Entrevistador: ¿Ahorita que salgas de la primaria qué vas a hacer?  
Cirila: Me voy a ir a trabajar a México  
Entrevistador: ¿De que vas a trabajar?  
Cirila: En casa... me voy a ir con mi hermana  
Entrevistador: ¿No te gustaría seguir estudiando?  
Cirila: Sí, pero ya no puedo seguir estudiando  
Entrevistador: ¿Por qué?  
Cirila: Ya estoy grande...  
Entrevistador: ¿No te gustaría trabajar de otra cosa?  
Cirila: Si,... en fábrica.  
Entrevistador: ¿Y trabajar ahorita en qué te ayuda?  
Cirila: Para tener dinero  
Entrevistador: ¿En qué lo ocupas?  
Cirila: Para comprar lo que yo quiera, me compro mi ropa y le compro su ropa a mis hermanitos, mi papá... el trabaja pero le da el dinero a mi mamá para que se cure y también compra la comida.  
Entrevistador: ¿Y la escuela no te gusta?  
Cirila: Sí, si me gusta lo que hacemos, es importante porque sirve para resolver, hacer cuentas.... y porque voy aprendiendo más, casi no me cuesta trabajo lo que hacemos pero ya no puedo seguir estudiando... (Entrevista a alumnos, caso 3: 94)

En el caso de esta niña indígena se advierte que se subordinan las necesidades económicas por sobre la necesidad cultural de seguir estudiando, así a pesar de que la niña es consciente de que la escuela le aporta algo y de que además le gusta estudiar, ella argumenta que debido a la falta de dinero, el considerar que ya esta grande y que debe trabajar la hace verse imposibilitada en continuar sus estudios.

La necesidad de trabajar hace que la permanencia en la escuela de los estudiantes de familias más pobres se vea amenazada e incida en ocasiones al abandono definitivo de los estudios sin posibilidad de una inserción laboral futura bien remunerada, aspecto congruente con el análisis de la desigualdad educativa realizada por diversos autores, tanto a nivel macro como en diversos contextos micro. De modo que un factor que coloca en desventaja a los más pobres, según se ha documentado, es el costo de oportunidad que implica enviar un hijo a la escuela en lugar de trabajar y contribuir al ingreso familiar.

Nos dice Prawda y Flores:

(...) los niños trabajadores se han convertido en una estrategia de supervivencia para muchas familias reducidas en la más absoluta pobreza (...) Sencillamente, los hijos pequeños, al igual que los más adultos, deben contribuir al ingreso familiar para que la familia siga subsistiendo. Para estos niños, la oportunidad de mejorar sus esquemas de vida a través del sistema educativo queda totalmente anulada. (Prawda y Flores: 2001, 49)

El trabajo es así percibido como un aspecto importante en el fracaso escolar, debido a las constantes inasistencias a la escuela con la consecuencia lógica de afectar el aprendizaje, lo que puede provocar que la permanencia en la escuela de los estudiantes de familias pobres se vea amenazada e incida en ocasiones en el abandono definitivo de los estudios, restringiendo sus posibilidades de escolarización y de una inserción laboral futura bien remunerada. Se aprecia así, el origen social como limitante de las oportunidades educativas por el costo asociado a la educación, a pesar de que en México la educación es gratuita, hay costos como uniforme, útiles escolares, transporte que los papas deben sufragar; las familias pobres limitadas por su ingreso no tienen la capacidad económica de financiar la educación de sus hijos, lo que se traduce en una disminución de oportunidad escolar.

Creemos que el hecho de que el niño trabaje viene a configurar un estado de vulnerabilidad educativa para ellos, quienes ven reducidos sus tiempos por dedicarse a actividades laborales, por la necesidad de ausentarse de la escuela en períodos de trabajo agrícola, además, del cansancio físico que les pueda generar; reduciendo sus posibilidades de aprovechar las oportunidades educativas para permanecer y proseguir estudiando.

Con todo lo anterior, se puede apreciar cómo se produce toda una gama diferente de ambientes y experiencias entre los dos grupos sociales, pero también dentro de cada grupo; lo que nos habla de distintas condiciones para enfrentar la vida escolar. Siendo los estudiantes pobres los que enfrentan una situación adversa que reduce las posibilidades de la familia para apoyarlos económica y culturalmente en su desenvolvimiento escolar, debido en parte a

su precaria economía que les impide invertir en materiales educativos, participar en actividades y eventos culturales; pero también porque la gran mayoría de estos padres tienen menor escolaridad en comparación con los no pobres, viéndose limitada su participación en la orientación o ampliación de información que respalde las tareas o actividades vinculadas con la escuela.

Es lógico pensar que hay ventajas para los no pobres quienes cuentan con padres profesionistas, con recursos materiales y educativos para apoyar su aprendizaje; pero entonces, ¿por qué frente a tan desiguales condiciones materiales, culturales y educativas estos niños han logrado obtener similares resultados en su desempeño educativo; esta es una pregunta básica que ha orientado nuestra investigación; las diferencias económicas y culturales presentes no nos logran explicar porque aquel niño pobre que tiene que trabajar después de ir a la escuela, que carece de material informativo en su casa, que carece de padres alfabetizados que apoyen y refuercen su aprendizaje, que no cuenta con las condiciones económicas que le permitan acercarse a diversos medios de información y espacios de aprendizaje que refuercen su aprendizaje escolar, y sin embargo, obtienen logros académicos muy semejantes a aquellos niños cuya familia cuenta con un capital cultural y económico que da ventajas visibles para apoyar su vida escolar; lo que nos sugiere que el origen social influye pero no determina el desempeño del alumno.

Para el caso de los 14 alumnos identificados como estudiantes pobres y exitosos, el origen social importa porque condiciona el contar con apoyos materiales, con apoyos culturales, con la posibilidad para aprovechar las oportunidades educativas, pero no condiciona su fracaso escolar, al contrario estos alumnos pese a su situación adversa logran enfrentar sus condiciones sociales y superarlas, definiendo un desempeño hasta ahora exitoso, en este marco nos preguntamos: ¿Qué hace posible que estos niños pese a su condición vulnerable enfrenten su experiencia escolar exitosamente?, ¿qué condiciones son promovidas por la escuela o por la familia que tienen un efecto favorable en la definición de su situación?.

Tratar de dar respuesta a estos cuestionamientos nos ha permitido percibir esos distintos contextos de socialización donde se configuran posibilidades diferentes para enfrentar con éxito su desempeño escolar. A razón de esto nos parece pertinente recordar la complejidad de los fenómenos educativos y poder, en consecuencia captar el cúmulo de agentes, relaciones y procesos que van configurando coordenadas de acción y significado distintas entre sí y no estrictamente sometidas a patrones estáticos, más bien, conformando un marco dinámico que les abre alternativas para posicionarse con éxito en el ámbito escolar.

## CAPITULO IV

### RESTRICCIONES Y POSIBILIDADES DEL ÁMBITO ESCOLAR

Creemos por la recopilación y análisis de los casos aquí estudiados,<sup>32</sup> que si bien existen condicionamientos sociales ligados al origen de la familia de pertenencia como puede ser la situación de pobreza que enfrenta el sujeto, el capital cultural disponible por la familia, y en general características muy propias del contexto social y escolar en el que participa cotidianamente, también coexisten posibilidades que abren o limitan formas de intervenir, tomar decisiones, asumir posturas y valoraciones; que van configurando nuevas oportunidades.

Así, cada sujeto en interacción con otros agentes y contextos, es constructor de su desempeño escolar, de su éxito o fracaso, donde a pesar de condiciones difíciles o en desventaja, participan construyendo opciones, tomando decisiones y en fin, tratando de otorgar significatividad a su vida.

---

<sup>32</sup> Los datos que se desprendieron con la aplicación de las técnicas e instrumentos implementados dieron lugar a una considerable base de datos, que para efectos de análisis se trabajó con apoyo de metodologías cualitativas y cuantitativas.

En el tratamiento de los datos de naturaleza cuantitativa se utilizó el programa SPSS para la captura, organización y análisis de la información derivada de la Encuesta; por su parte, la metodología cualitativa nos permitió hacer descripciones, inferencias e interpretaciones de la información que se extrajo de las entrevistas y de las observaciones, de modo que el procedimiento de análisis obedeció a la propia naturaleza de la información y a la demanda que la propia investigación requería a cada momento.

En este sentido, este apartado tiene el propósito, en base al análisis de los casos que conforman la muestra del estudio, de argumentar que el medio social, si bien es una condición que influye, no determina totalmente el desempeño escolar; en el análisis de los casos encontramos alumnos pobres que son exitosos a pesar de las condiciones adversas que les plantea su origen social; son alumnos que se sitúan en una dinámica entre la vulnerabilidad y la resistencia, vulnerabilidad ante los condicionamientos sociales al estar inmersos en una precaria economía que se traduce en una menor posibilidad de contar con apoyos materiales y académicos, así como en menores oportunidades educativas; pero simultáneamente se movilizan una serie de posibilidades que construyen y definen los distintos agentes con quienes entran en contacto, así como por su propia capacidad de participar, apropiarse e integrarse a las oportunidades educativas; es decir, se presenta una resistencia de los sujetos dentro de un marco de relaciones donde se construyen opciones, se asumen decisiones y acciones que les permiten protegerse del impacto de los determinismos sociales cuando estos resultan adversos.

Cuando nos preguntamos qué condiciones favorables les proporciona el ambiente escolar, entramos en un campo social donde sujetos, saberes y percepciones entran en juego posibilitando hasta cierto punto el éxito o el fracaso de sus estudiantes. Estudios como el de Muñoz Izquierdo y Sylvia Schmelkes en México, han contribuido a explicar que factores internos al sistema escolar y a la escuela particularmente afectan el desempeño entre ellos se mencionan: la relevancia del aprendizaje, las prácticas pedagógicas que se viven en el aula, las condiciones materiales y laborales de la escuela, la administración escolar y el sistema de supervisión y apoyo pedagógico, entre otros. Estas y otras investigaciones de las cuales se ha venido haciendo referencia a lo largo de este documento, nos sugieren que es en el proceso educativo mismo donde se definen la escolarización y el éxito o el fracaso de los niños.

En esta lógica, nos interesa conocer que es lo que las escuelas y los maestros de estos alumnos proporcionan y si estos elementos pueden ser

asociados al éxito que han construido; por el análisis de datos realizado nos damos cuenta que las prácticas escolares en algunos casos abren posibilidades para construir el éxito escolar y en otros, definen más o menos restricciones.

## 1. El ambiente organizacional

Para valorar cómo influye la escuela nos parece necesario conocer el ámbito escolar en que cada uno de los alumnos se desenvuelve y en qué sentido abren condiciones para posibilitar su éxito. Un aspecto que nos interesa tratar, es el ambiente organizativo donde se tiene que las escuelas a las que asisten estos niños, se distinguen por su pertenencia a cuatro estratos: indígena, rural, urbano federal y urbano particular; aspecto que de entrada marca diferencias significativas como son la marginalidad geográfica, así mientras unas escuelas están ubicadas en el centro de la capital del estado, en otras hay que trasladarse hasta 10 horas, en unas se hacen uso de los servicios de transporte público que hay en la ciudad o foráneo en algunos casos, mientras en otras, además del transporte en carretera hay que caminar.

Hay diferencias también en los servicios públicos y en aspectos culturales y recreativos que proporciona la localidad, así mientras en las escuelas urbanas los niños están al alcance de aprovechar los espacios de cultura y recreación que la ciudad les pueda proporcionar, hay lugares marginados socialmente como es el caso de los contextos indígenas y rurales, en los que los niños difícilmente tienen acceso a medios de información o asistir a eventos y espacios culturales.

Ya adentrándonos a las escuelas nos enfrentamos todavía con más diferencias determinadas por su tipo de sostenimiento, la organización, la

cantidad de docentes, alumnos y personal de apoyo que conforman la escuela y que contribuyen a construir una dinámica particular en cada caso.

Tabla 4. Características de organización de las escuelas a las que asisten los alumnos exitosos, según estrato y situación de pobreza.

Características de las escuelas	Pobres			No pobres
	Indígena	Rural	Urbano	Urbano
<b>Sostenimiento</b>				
Federal	2	1	10	6
Particular	0	0	1	4
<b>Organización</b>				
Completa	0	0	11	9
Incompleta	2	1	0	1
<b>Personal</b>				
Director efectivo	0	0	5	10
De apoyo (promedio)	0	0	6	7
Docente (promedio)	3	3	10	15
Alumnos (promedio)	61	63	295	270

Fuente: Subjefatura de Control Escolar (2003), *Plantilla de personal docente reportadas por los Directores a Control Escolar*, Subjefatura de Control Escolar, Subdirección de Educación Primaria, SEPH; Junio, 2003. Hidalgo, México.

Los datos nos reflejan diferencias importantes entre las escuelas según estrato y situación de pobreza, una de ellas tiene que ver con el tipo de sostenimiento, donde 5 de las escuelas son particulares y 19 son públicas. Esto se traduce en una diferencia en los recursos financieros de que disponen unas escuelas frente a otras, en las escuelas públicas su sostenimiento esta a cargo del estado mientras que las escuelas privadas cuentan con el cobro de colegiaturas mensuales, cuotas de inscripción y demás ingresos durante el curso escolar que el padre de familia está obligado a cubrir. Cabe advertir que la colegiatura varía entre las

escuelas particulares quizá dependiendo del servicio que ofrece, así como del prestigio social y académico que se haya formado.

Estas diferencias en los recursos financieros de que disponen las escuelas públicas frente a las privadas, llevan a diferencias en los recursos pedagógicos disponibles en las escuelas y aulas de clase, y a diferencias en el horario escolar. Así, por ejemplo, la capacidad de las escuelas privadas que contando con ingresos mensuales muy por encima de los que pueden recibir los del sector público procuran destinar un porcentaje de estos ingresos a infraestructura, equipamiento y pago de servicios profesionales, con lo que se pretende por lo menos en todas las escuelas visitadas ofrecer un servicio educativo de calidad cuidando cubrir como requerimientos mínimos la asistencia del maestro, la atención constante y sistemática al grupo, la planeación de clases, el diseño de exámenes, entre otros aspectos.<sup>33</sup>

Respecto a la organización de las escuelas, 20 de nuestros alumnos asisten a escuelas de organización completa, esto quiere decir que cuentan con director efectivo y que la escuela oferta los 6 grados de escolaridad primaria, donde cada grupo es atendido por un docente; los 4 niños restantes asisten a escuelas de organización incompleta, es decir aquellas cuya plantilla de maestros es inferior a 6 maestros por lo que cada docente tiene que atender a dos o más grados, por su parte los directores en el caso de asumir la comisión de la dirección deben atender simultáneamente funciones docentes frente a grupo y lo relativo a la administración y organización de la escuela; siendo precisamente estas escuelas las inmersas en los contextos indígena y rural, y una de ellas en el contexto urbano particular.

Así mientras en algunas escuelas laboran un número menor de maestros al número de grados que oferta la escuela, en otras hay tantos maestros por

---

<sup>33</sup> La escuela particular a la que asiste uno de los niños de la muestra que fue ubicado conforme al ingreso familiar en el grupo de pobres, es una escuela religiosa por lo tanto destinan un horario a la enseñanza religiosa y otro espacio de tiempo al curriculum, su colegiatura es relativamente baja comparada con el resto de las escuelas, además de contar con la flexibilidad de la directora quien puede esperar a los padres por varios meses el pago de colegiatura.

número de grupos que se hayan formado, sin embargo si observamos nuevamente el cuadro nos encontramos con que los alumnos que corresponden atender a cada maestro varían considerablemente, siendo precisamente las escuelas pequeñas las que atienden a un número más reducido de alumnos mientras que en las escuelas más grandes sus maestros atienden a grupos más saturados.

Para ejemplificar esta situación tomemos dos casos extremos de la muestra, por un lado una escuela tridocente a la que asisten 61 alumnos y es atendida por tres maestros, por lo tanto a cada uno le corresponde atender a 20 niños en promedio, de dos grados simultáneamente. Y en el otro extremo, una escuela urbana de organización completa con una matrícula de 964 alumnos y una plantilla de 24 docentes, corresponde a cada maestro trabajar con un promedio de 40 alumnos de un sólo grado. Esto trae obviamente implicaciones en la organización de la enseñanza, el maestro que atiende 40 alumnos de un sólo grado su enseñanza tiende a ser homogénea en el sentido de manejar el mismo contenido, las mismas estrategias y los mismos materiales para la totalidad de su grupo; por su parte el maestro que trabaja con menos alumnos, en este caso 20, atiende a dos grupos simultáneamente lo que implica como mínimo un manejo distinto en la complejidad y profundidad de los contenidos para cada grupo, en el caso de que trabaje con contenidos comunes.

En las escuelas de organización completa hay director efectivo además de contar con personal de apoyo: administrativo, técnico y de intendencia; cantidad que ha variado entre las escuelas desde 2 hasta 38 elementos. En contraposición con las escuelas pequeñas donde el director no cuenta con personal de apoyo y administrativo, tiene que atender simultáneamente funciones docentes, directivas e incluso de intendencia, podemos decir que independientemente de las ventajas o desventajas que pueda traer consigo el trabajar con un grupo único o con grupos simultáneos; aquí se aprecia cierta vulnerabilidad educativa de los más pobres por la reducción de tiempo dedicada a la tarea educativa por parte del maestro, dadas las múltiples funciones del maestro multigrado y la reducción de recursos con que cuenta para el

mantenimiento y equipamiento del edificio escolar; mientras que las escuelas a las que asisten los no pobres corresponden a escuelas urbanas tanto federales como particulares, de organización completa, con mayor infraestructura y equipamiento.

Con esto, un panorama muy general del ambiente organizativo que prevalece en las escuelas y donde se puede apreciar que existen diferencias muy marcadas entre uno y otro grupo de alumnos situándose en desventaja los alumnos más pobres dadas sus condiciones de marginalidad geográfica que los coloca en lugares difíciles de llegar, con carencia de servicios públicos, de salud, de transporte e incluso de educación, pues en las localidades indígenas y rurales visitadas existe preescolar y primaria únicamente; se trata de comunidades en las que la población es reducida, por lo tanto, su población escolar también lo es, con lo que también se reducen los recursos financieros y humanos destinados a este tipo de escuelas; esto se traduce a su vez en una menor posibilidad de contar con espacios, recursos, eventos y actividades culturales que fortalezcan el aprendizaje, en comparación con las posibilidades que se ofrecen en otras escuelas.

Considerando ahora el perfil de los docentes, encontramos que hay maestros con diferentes trayectorias académicas y profesionales, hay maestros con formación docente de licenciatura, otros con formación de Normal Básica y otros sin formación docente; características que dentro de su práctica marcan dinámicas distintas en función de las oportunidades tan desiguales que se brindan para aprender, así cada maestro implementa estrategias, distribuye tiempos y usa determinados materiales en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, los cuales varían en gran parte en función de su experiencia docente, de su formación y también de los recursos que provea la escuela así como de las aportaciones que dan los padres para la adquisición de materiales.

Para formarnos una imagen sobre las distintas condiciones profesionales que prevalecen en los maestros que laboran en las escuelas, el siguiente cuadro es ilustrativo al respecto:

Tabla 5. Características profesionales de los maestros que atienden a los alumnos exitosos del estudio, por estrato y situación de pobreza.

Características profesionales	Pobres			No pobres	TOTAL
	Indígena	Rural	Urbano	Urbano	
<b>Años de experiencia</b>					
0-5 años	2	1	0	0	3
6-15 años	0	0	1	2	3
16-adelante	0	0	10	8	18
<i>Total</i>	2	1	11	10	24
<b>Formación</b>					
Bachillerato	2	1	1	0	4
Normal Básica	0	0	9	5	14
Licenciatura	0	0	1	5	6
<i>Total</i>	2	1	11	10	24
<b>Actualización</b>					
Si	0	0	5	10	15
No	2	1	6	0	9
<i>Total</i>	2	1	11	10	24

Fuente: ETJ-UAEH 2003, *Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo - 2003*, Hidalgo, México.

Del cuadro se puede deducir que son los maestros de alumnos pobres de los estratos indígena y rural, los que menos experiencia tienen en el servicio, contando con menos de 5 años de antigüedad en la docencia; la gran mayoría se concentra en el grupo de más de 16 años de experiencia. Los docentes indígenas y rurales son personas con menos de 2 años de servicio, el resto tiene una antigüedad que va de los 6 años hasta los 32 años; lo que significa que los maestros más jóvenes e inexpertos en la docencia son los que se ubican en estratos de mayor marginalidad social.

En su ascensión profesional, algunos maestros como el de las escuelas indígenas y el de la rural se enfrentan al ejercicio de la docencia sin los estudios requeridos para la tarea docente, teniendo como única experiencia algunos interinatos cubiertos poco antes de su ingreso; ya en servicio estos maestros coinciden en matricularse como estudiantes en la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura en educación indígena que oferta esta institución. El resto de los maestros, tienen todos ellos estudios normalistas, algunos de los más antiguos en el servicio con Normal Básica equivalente al nivel de Bachillerato y los de menos años de servicio ya con nivel de licenciatura. Tres de los maestros que tienen Normal Básica como formación inicial continuaron sus estudios en la Normal Superior.

Otro aspecto que marca una situación de desigualdad son las distintas posibilidades de crecimiento profesional del personal que ofrecen las escuelas, las cuales son definidas en función de lineamientos institucionales en el marco de lo que se conoce como capacitación permanente. De este modo actualmente se promueve en escuelas de más de 6 maestros la realización del consejo técnico en donde los maestros tengan la oportunidad de discutir problemáticas relativas a la enseñanza y aprendizaje, y a construir alternativas de solución donde se asuma la participación de los distintos agentes educativos. Por su parte, las escuelas con 2 o 3 maestros no están obligadas por normatividad a llevar reuniones de consejo técnico, sin embargo, algunos profesores acuden a reuniones con otros profesores de la zona, lo que se conoce como grupos colegiados, para tratar asuntos que se verían en los consejos técnicos en caso de darse en su escuela.

En el caso de las escuelas particulares, ellos también están en libertad de hacer uso de estos espacios formales (Consejo técnico, cursos del centro de maestros, grupos colegiados), pero además generalmente las direcciones de estas instituciones promueven conferencias, cursos y una serie de actividades que tienen como propósito fortalecer el desempeño laboral del maestro, dichos cursos y conferencias son organizadas en el marco de la *Confederación Nacional de Escuelas Particulares*, pero también algunos otros son diseñados

por la dirección de la propia escuela. En estas escuelas los maestros se ven obligados a asistir en épocas vacacionales a cursos de capacitación a otro estado y durante el periodo de clases es común la invitación de conferencistas o de alguna persona de la sociedad civil o institución pública para trabajar algún tema de interés para los maestros, para los alumnos o para los padres.

Se puede decir entonces que las escuelas privadas buscan la capacitación de sus maestros a la que están obligados a asistir, en tanto que en las escuelas públicas se ha tratado de institucionalizar la capacitación permanente del docente, mismo que por su carácter de voluntario sólo 10 de los maestros aquí entrevistados participa en dicho proceso. Siendo nuevamente las escuelas indígenas y la rural las que menos aprovechan estos espacios, unos por cuestiones de lejanía de la comunidad con la cabecera municipal en la que se llevan a cabo estas reuniones y otras, por considerar que las discusiones que allí se realizan se alejan de su práctica.<sup>34</sup>

Sin descartar el valor de los saberes teóricos que traen consigo los maestros de recién ingreso, también es invaluable la experiencia acumulada que poseen los maestros con mayor experiencia junto con saberes teóricos que han sido confrontados y/o respaldados en su trabajo práctico; en este sentido, es lógico pensar que aquellos maestros con menor experiencia docente han desarrollado menos habilidades para detectar, atender y resolver problemáticas docentes; por lo tanto, se advierte que son los maestros de los alumnos más pobres los que menos experiencia en la docencia tienen, los que no tienen formación docente (estudios de Bachillerato), los que no participan en cursos de actualización; lo que nos hace suponer que son los maestros que mayor dificultades tienen para enfrentar las problemáticas de su trabajo.

---

<sup>34</sup> Sin embargo, según referencia de los maestros entrevistados es muy común que con independencia de estos espacios formales los maestros tanto de escuelas oficiales como particulares creen espacios informales en los que se apoyan en otros maestros para comentar y tratar de compartir sus problemáticas, además de abordar otros asuntos, tanto de organización de la escuela como personales; éstos vínculos no son precisamente los que se implementan en el marco del Consejo Técnico, más bien son los que de manera informal establecen con aquellos docentes ya sea de su institución o de otra institución con los cuales se han logrado identificar generalmente en un plano personal, de este modo comparten estrategias, materiales e ideas que les resultan útiles en la enseñanza o en el aprendizaje.

Lo anterior no significa que tener formación docente equivale a ser un buen maestro, y que aquel que carece de ella está impedido para responder a su diaria labor educativa; sino más bien lo que se pretende con esto es resaltar que sin duda el carecer de una formación docente limita el saber pedagógico, psicológico y didáctico del maestro en torno a los sujetos que aprenden y los contenidos que va a enseñar y cómo enseñarlos; por lo tanto su hacer práctico se ve más limitado para poder ser confrontado, criticado o cuestionado, dado que se carece de un respaldo teórico, además de una experiencia práctica que le permita hacer tales contrastes, de ahí que sean precisamente sus alumnos los que enfrentan una mayor vulnerabilidad educativa al perder oportunidades de participar en una práctica orientada por reflexiones apoyadas en evidencias tanto teóricas como prácticas.

Otra situación de desigualdad la define el contraste entre la cultura local y la cultura del maestro que se da particularmente en las escuelas de mayor marginalidad, en este caso las indígenas y la rural contempladas en la muestra; aquí hay niños que hablan como lengua materna el náhuatl y el otomí respectivamente, y que posteriormente han aprendido el español, sus maestros también deberían hablar la lengua indígena y el español pero en este caso no es así, los maestros indígenas hablan únicamente Español y la maestra rural domina medianamente el otomí; a esto se agrega el hecho de ser maestros que no son nativos de la región, llegan de otros lugares y por lo mismo desconocen parte de la cultura local y en algunos aspectos incluso no la comparten. En cambio, para las escuelas urbanas y particulares todos los niños y sus maestros hablan como lengua materna el español, además de ser docentes que se encuentran establecidos en el lugar de trabajo; obviamente una situación así, da más ventajas a aquellos quienes maestros y alumnos comparten una cultura, y desventaja para aquellos cuyas culturas resultan ajenas una de la otra.

## 2. Los materiales y espacios de cultura

Muy ligado a los recursos económicos con que cuentan las escuelas está la habilitación de los distintos espacios educativos encontrando diferencias significativas en cuanto a la disponibilidad y uso de recursos pedagógicos que ofrece cada una de las escuelas; así las escuelas particulares en mayor o menor medida tienen habilitados espacios culturales como biblioteca, salón de computo, salón de usos múltiples donde se desarrollan actividades diversas como música, danza y conferencias. De igual modo los salones están equipados con una biblioteca, con televisión, videos, además de mobiliario en buen estado para el desarrollo de las clases como mesas móviles, sillas individuales, pizarrón magnético, casilleros individuales y una serie de material de papelería del cual pueden disponer el maestro del grupo y el conjunto de niños.

En situación muy semejante están la mayoría de las escuelas urbanas oficiales, dado que cuentan tanto con el apoyo de programas que promueve la Secretaría de Educación Pública (SEP) como con aportaciones de los padres de familia quienes difícilmente se niegan a dar aportaciones y cuotas con las que se supone la escuela adquiere materiales e infraestructura con la finalidad de apoyar el trabajo del maestro y el aprendizaje del alumno.

En contraposición las escuelas más pequeñas, de mayor marginalidad social a las que asisten los alumnos pobres, en ellas no se cuenta con aportaciones solventes de los padres por lo que su sostenimiento proviene únicamente de los recursos que la SEP dispone, de este modo son los alumnos más pobres los que en sus escuelas presentan un mayor descuido en el mantenimiento del plantel y de su mobiliario, así como un equipamiento más elemental, esto a pesar de que estas escuelas se ven notablemente beneficiadas con algunos proyectos que promueve la SEP y en los que se han dotado a las escuelas de

bibliotecas y una serie de materiales didácticos para el desarrollo de las clases, además de que en estas escuelas difícilmente se cuenta con más espacios que las aulas.

En términos generales podemos decir que la gran mayoría de las escuelas urbanas tanto oficiales como particulares son las que mejores condiciones de infraestructura y equipamiento están ofreciendo, que en determinado momento pueden apoyar o respaldar la tarea pedagógica de los maestros y el aprendizaje de los alumnos. Mientras que las escuelas rurales e indígenas presentan una situación más precaria y por lo tanto de mayor vulnerabilidad para participar y enfrentar eficazmente el trabajo escolar; dado que no es la misma experiencia que pueda vivir aquel alumno que asiste a una escuela en la que tiene acceso a computadora, a libros, a programas educativos que pueda manipular diversos materiales que en determinado momento le ayuden a mantenerse más informado, desarrollar habilidades de pensamiento, de lectura, de expresión; mientras que aquel otro alumno que asiste a una escuela en la que apenas cuenta con lo indispensable pizarrón y libros de texto; obviamente el niño verá limitada su participación únicamente con los materiales con que dispone, que sin duda también podrán contribuir a desarrollar una serie de habilidades, sin embargo, es lógico pensar que a mayor disponibilidad de materiales y recursos pedagógicos mayores oportunidades para aprender.

Las ventajas para los no pobres son evidentes, en la medida en que cuentan con maestros generalmente con mayor experiencia en la tarea docente, más recursos materiales y educativos para apoyar su aprendizaje, asisten a escuelas mejor condicionadas y equipadas; pero entonces, sigue sin responderse nuestra pregunta, frente a tan desiguales condiciones materiales y laborales de la escuelas, estos niños han logrado una condición similar de éxito, significa que las condiciones materiales y laborales importan poco para estos niños, o que otro tipo de factores más a nivel interpersonal o externos a la escuela, son los que están teniendo un mayor impacto en su desempeño académico.

### 3. La relación maestro - alumno

Sin desconocer el impacto de las condiciones materiales y de organización que prevalecen en las escuelas, en el caso del éxito que estos niños han construido nos sugiere que pueden influir más los factores que se movilizan a nivel interpersonal, es decir de aquellas relaciones que se logran establecer entre el maestro y el alumno, en esta relación se viven acciones, se sienten emociones y se construyen ideas y pensamientos sobre la educación y sobre si mismos, por lo tanto cobra relevancia explicativa para entender las condiciones que se movilizan en este espacio y que logran impactar favorablemente en el desempeño académico.

Un elemento que orienta esta relación en la gran mayoría de los maestros es el manejar percepciones positivas sobre sus alumnos. La opinión de uno de los maestros entrevistados es elocuente, pues considera que si el maestro cree en el niño, y el niño siente ese interés que se tiene hacia él, tendrá entonces que corresponder con un mejor desempeño. El maestro Felipe se expresaba así a este respecto:

Yo no creo que haya niños en particular exitosos, yo creo que todos los niños son exitosos, ... todos los niños son capaces, yo estoy convencido de que todos los niños son exitosos, sólo que los que los conducimos necesitamos ser muy cuidadosos para detectar cuál es el punto para provocar que ese niño despegue, (...) Yo tengo niños muy exitosos... creo que es el haber estado buscando en cada niño el cómo le hago para que despegues, para que tu te intereses en lo que estas haciendo, para que estés contento con lo que estas haciendo y te comprometas contigo mismo... Creer, creer en ellos infinitamente, pero no nada más yo creo en ti, sino buscarle, rascarle allí en los sentimientos, en su corazón, en lo social, en lo anímico, en lo espiritual, en todo eso, no para decirle tu puedes sino cómo le voy a hacer para que puedas, sé que puedes porque todos pueden, lo que pasa es que a veces no nos interesamos en ellos. (Entrevista a docentes, caso 6: 152)

Aparece aquí la alusión de interesarse en el niño como un factor indispensable para apoyar su aprendizaje, pero también como una manera de buscar las estrategias en que ese niño pueda estar más dispuesto a aprender; así mismo en lo expuesto se revela que en el éxito escolar que pueda alcanzar un niño, se ponen en juego las percepciones y expectativas del maestro, funcionando como una posibilidad que en la práctica se objetiva en un lenguaje dirigido a motivar a sus alumnos y en acciones muy concretas que los ayuden a aprender.

Esta confianza en la capacidad de sus alumnos se aprecia con facilidad cuando los describen; y en el que se pudo observar que más del 80% de los maestros coincide en atribuir a sus alumnos cualidades de ser imaginativos, tolerantes, que leen mucho, seguros de sí mismos, responsables, inquietos intelectualmente y ordenados, entre otras.<sup>35</sup> Estas cualidades atribuidas a la mayoría de los niños reflejan esa confianza que depositan en él para aprender; congruente a ello el 100% de los docentes asume como prioridad laboral el poder ayudar a sus alumnos a aprender y poder contribuir con esto a su crecimiento intelectual, para lo cual promueven una serie de situaciones de aprendizaje.

En esta lógica, el papel de los maestros en el éxito o fracaso de sus alumnos es significativo, por ello han sido calificados como agentes de selectividad en tanto en algunos casos logran convencer a sus alumnos de que son incapaces y que lograr un desempeño positivo para el aprendizaje es prácticamente imposible. En este sentido, las percepciones y expectativas que el maestro se forme de sus alumnos contribuirán de acuerdo con Rosenthal y Jacobson (1968) a desarrollar en el niño actitudes de auto valorización o auto desvalorización. De modo que con frecuencia la imagen que un niño llega a tener de sí mismo se ha formado en la escuela, donde se halla confrontado y comparado con los otros; y donde más que su comportamiento son las

---

<sup>35</sup> Mayor información sobre las percepciones de los maestros sobre los alumnos que conforman la muestra del estudio se encuentra en el apartado A, "actitudes favorables al estudio".

apreciaciones y expectativas que de él hagan sus maestros lo que contribuirá a desarrollar en él actitudes de auto valorización o de auto desvalorización.

El éxito o fracaso escolar que alcance algún alumno se ve afectado por el conjunto de percepciones y expectativas que su maestro se ha formado de él, teniendo lugar el efecto Pygmalion en el que el niño tiende a comportarse según las expectativas que se tengan de él. De allí que nos permite reflexionar en el valor de las relaciones interpersonales donde distintos poderes y fuerzas actúan, y donde parece que el papel del maestro en el éxito o fracaso de sus alumnos es considerable. Por ello, no son pocos los académicos y especialistas que han reflexionado al respecto y enfatizado la necesidad de que el maestro se sienta motivado y considere a sus alumnos capaces de aprender, que sea un sujeto con sensibilidad, donde la confianza y la simpatía sean el común denominador en sus interacciones y actitudes sobre sus alumnos.

Otro de los elementos relevantes que hemos detectado en la relación interpersonal es el interés de los docentes por generar en sus alumnos un alto nivel de motivación para el aprendizaje, dentro de esta motivación es evidente el valor que algunos maestros otorgan al afecto y el sembrar la inquietud por seguir estudiando, en este sentido, dicen preocuparse por promover la autoestima en sus alumnos y de sensibilizarlos sobre la importancia de la educación. Los motivos que los orientan son varios: para algunos esto significa lograr que sus alumnos aprendan mejor, para otros implica fomentar la confianza necesaria para enfrentar los retos que se les pudieran presentar, finalmente, otro motivo recurrente es abrir la posibilidad para ayudarlos a construir un futuro.

Se atribuye un papel relevante a la motivación para aprender, dado que consideran que el querer aprender, se constituye en una base para nuevos aprendizajes, el maestro Fernando nos decía entusiasmado:

Creo que para que haya aprendizaje tiene que partir de que el niño quiera aprender, quiera entender y que quiera ser mejor, que quiera superarse y que tenga el motivo para hacerlo, (...) Lo que pueda lograr con la autoestima es como un respaldo para nuevas situaciones para nuevos retos.... Creo que todas las personas antes que nada somos sensibles (...) entonces yo les digo a mis niños hay que ser mejores, pero hay que ser mejores con uno mismo, hay que ser mejor hoy que como fuimos ayer y mañana seamos mejores. (Entrevista a docentes, caso 4: 114 y 115)

Para otros maestros motivar a sus alumnos a aprender, implica despertar una conciencia de lo que quieren ser en el futuro de modo que se puedan formar expectativas altas y las traten de alcanzar. Y entonces son frecuentes el manejo de percepciones como las siguientes: *"mi meta nunca ha sido de que aprueben un examen determinado, sino preparar al grupo en general para que continúen preparándose", "no es la meta un examen o un lugar, sino en general que ellos vayan definiendo qué es lo que quieren en la vida y que no se limiten, que sean autodidactas para que ellos no tengan límites", "Que ellos tengan una meta clara en la vida, es un proyecto de vida personal, que sepan qué es lo que quieren... y proyectarlos al futuro..."* (Entrevistas a docentes, casos diversos)

Parece que interesarse en los niños supone en muchas ocasiones no atender estrictamente a la planeación establecida, sí en cambio prioriza la comprensión de los contenidos. El maestro Marco Antonio con 23 años de servicio y que labora en una escuela urbana nos decía:

De hecho con mis años de experiencia me he dado cuenta de que no requiero cubrir un programa completo, si un programa con 40 contenidos y yo alcanzo a cubrir 10, con eso me siento bien, si quedan bien cimentados, el hecho de terminar un programa no nos dice que los niños están bien preparados, porque a veces el factor tiempo es el que nos presiona, por los años de experiencia creo que no importa los contenidos que uno abarque siempre y cuando al niño le queden perfectamente claros. (Entrevista a docente, caso 15:264).

Algunos otros maestros, asumen que su compromiso es ayudar a sus alumnos a superar las limitaciones de su vida actual, identificándose con los alumnos que tienen un origen humilde y cuyas familias han vivido situaciones de marginalidad social y cultural. Este es el caso, de los maestros que laboran en contextos indígena y rural marginal quienes se muestran muy sensibles al compromiso que asumen por ayudar a sus alumnos, reconociendo por un lado la falta de experiencia y de habilidades pedagógicas, pero también resaltando la necesidad que sienten de motivar a sus alumnos a que sigan estudiando, al

tratar de buscar un acercamiento con ellos, dedicarles tiempo extra y apoyo individual cuando éstos lo necesiten.

Otros más, buscan acercarse tanto a padres como alumnos, a los niños para hacerlos sentir seguros, aceptados y capaces de lograr lo que se propongan; y a los padres para sensibilizarlos sobre la importancia de que apoyen a sus hijos, pero también para involucrarlos en cuestiones académicas como son: círculos de lectura, conferencias de los niños, evaluación de su desempeño, tareas con sus hijos, lecturas en casa, presentación de obras de teatro; con todo esto buscan poder conocer mejor a los niños y consecuentemente lograr mayores avances en el progreso académico.

Otra de las preocupaciones que manifiestan la generalidad de los docentes es crear un buen ambiente que resulte agradable para los alumnos, en el que prevalezca el respeto, la confianza y la armonía, bajo la creencia de que si el alumno se siente a gusto en el aula, podrá tener mayores posibilidades para participar, proponer, cuestionar y en general, avanzar en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, el maestro Luis Alberto reflexionaba sobre el papel que tiene el docente en la conformación de un ambiente armónico para sus alumnos: *"Esto no es sólo un decir, hay un afecto que influye en los trabajos, en la iniciativas que se tomen, en la libertad que sienten para manifestar sus ideas y creo que eso es definitivo, en los grupos se genera mayor unidad, ambiente de cordialidad, compañerismo y se forma una amistad entre alumnos y maestro."* (Entrevista a docentes, caso 11: 182)

El maestro Braulio coincidía:

creo que la mejor cualidad sería entender a los niños, crearles un ambiente de confianza y yo creo que trasciende lo que yo quiero, o sea, si yo como maestro quiero un ambiente de confianza con la directora y con los otros maestros para poder desarrollar mis capacidades, yo creo que eso también puede ayudar a mi grupo con mis niños (...) creo un ambiente de confianza con mis niños para que ellos desarrollen todas sus capacidades y es lo que da un mayor aprovechamiento escolar. (Entrevista a docentes, caso 18, 312)

En una lógica semejante, para la gran mayoría de maestros entrevistados es importante que sus alumnos se sientan en confianza y lograr con ello un mayor involucramiento en las actividades cotidianas. Por lo tanto para ellos es importante crear un ambiente que permita a los niños expresarse y sentirse confiados y seguros, que los haga trabajar a gusto, ayudarlos a desarrollar sus capacidades, mejorar su aprovechamiento y sembrar la inquietud de seguir aprendiendo. Para lograrlo, los maestros utilizan distintas estrategias tales como mostrar una actitud de aceptación, ofrecer palabras de apoyo, reconocimientos verbales, el cuadro de honor.

La maestra Amparo, directora de una escuela urbana federal nos manifestaba su particular percepción sobre las condiciones que cualquier niño necesita para aprender: *"Primordial, una vida familiar sana, segundo, que el padre este atento a sus necesidades, que le provea cuando menos de lo indispensable y la relación que tenga con el maestro, que se sienta identificado, que se sienta a gusto, eso es mucho muy importante; (...) si no hay una identificación plena con el maestro como que se estancan (...) si se identifican despegan enormemente, entonces es fundamental."* (Entrevista a directivos, caso 18: 309)

En general, este ambiente de confianza es valorado por los niños y padres muy positivamente dado que afirman que sentirse a gusto en su escuela y con su maestro les permite realizar mejor sus trabajos y avanzar académicamente porque le entienden y tienen confianza para plantear dudas, además de que les hace sentir que son capaces de alcanzar logros. De modo que 23 de los 24 alumnos al ser cuestionados sobre su satisfacción por la escuela coincidieron en afirmar que siempre asisten contentos a la escuela, que sienten que su maestro los quiere; les agrada estar con sus compañeros; les agrada lo que pueden aprender y coinciden en considerar a sus maestros como respetuosos, solidarios, honestos, que saben apreciar y les inspiran confianza, cuestión que nos revela el efecto que tiene sentirse integrado a un ambiente que consideran agradable.

Finalmente cabe mencionar que el 100% de los maestros entrevistados dicen sentir agrado y aprecio por su trabajo, actitud que parece relevante al desencadenar mayor dinamismo en su desempeño cotidiano, interés por lograr avances en todos sus alumnos y asumir mayor compromiso en la enseñanza y aprendizaje de éstos.

Con todo lo dicho se aprecia el interés de la mayoría de los maestros por sus alumnos, en ayudarlos a construir un futuro, en revalorar la necesidad de generar altas expectativas y al mismo tiempo trabajar en su autoestima, de modo que se sientan seguros en que podrán alcanzar lo que se propongan, todo esto sobre la base de una relación afectiva con ellos. Son, finalmente intereses y creencias que al representar un referente simbólico, tienen el efecto de operar dentro de la relación de enseñanza y aprendizaje, al dar vigencia a ciertas actividades y actitudes, dado que creen que pensando y actuando así podrán ayudar a sus alumnos a desarrollar sus capacidades intelectivas y motivarlos a que sigan aprendiendo. Con lo cual se aprecia que lo que se dice, lo que se hace y lo que se piensa sobre su alumno, representa un ámbito más de formación para el éxito del niño, puesto que permite generar imágenes y percepciones en los que muy frecuentemente pueden ver estimuladas o inhibidas sus capacidades y actitudes personales.

Ya algunos teóricos se han preocupado por analizar la importancia de comprender cómo las relaciones entre maestros y niños pueden retardar o estimular el aprendizaje; entre ellos, Me Dermott quien se interesó por analizar las "relaciones de confianza en los grupos" concibiéndolas en los siguientes términos:

Confianza no es una característica de las personas, sino un producto del trabajo que hacen las personas para lograr más relaciones de confianza, dados los particulares contextos institucionales. (...) Lo que estoy sugiriendo es que en esos contextos que ofrecen recursos suficientes a maestros y alumnos para trabajar juntos a fin de establecer un ambiente de confianza, los niños tendrán suficiente tiempo y energía para dedicarse por sí mismos a las tareas intelectuales a las que se enfrentan. En otras palabras, las relaciones de confianza están enmarcadas por los contextos en los cuales se les pide a las personas relacionarse y donde las relaciones de confianza

ocurren. Es ahí donde aprender es una posibilidad. Donde las relaciones de confianza no son posibles, aprender sólo puede ser resultado de un esfuerzo solitario. (Me Dermott, 1977, 198-213)

Dermott habla de la confianza no como propiedad para ser usada en todas las situaciones sino como una cualidad de relaciones entre la gente, como un producto del trabajo que ellos hacen para lograr un enfoque compartido. La confianza se logra y se maneja a través de la interacción, ello implica esfuerzos constantes entre las personas. En este sentido es sugerente pensar que el que los maestros se esfuercen por generar un ambiente agradable para los que allí participan puede ofrecer mayores posibilidades para construir tanto relaciones sociales como de aprendizaje más afectivas, lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de no separar las emociones del trabajo intelectual.

En un contexto así, la figura del docente adquiere relevancia, como bien nos lo ilustra G. Ginnott:

He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima, es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro poseo un poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser un instrumento de humor, de lesión o de cicatrización. En todas las situaciones, es mi respuesta la que decide si una crisis se agudizará o se apaciguará y un niño se humanizará o se deshumanizará." (Ginnott, en Jaim Etcheverry, 2000: 156)



Así pues, la función de los docentes para crear el clima afectivo del aprendizaje es decisiva, pues donde se puede optar por asumir una incomunicación tal donde cada quien quede encerrado en si mismo, guardando su distancia o asumiendo actitudes defensivas. Lo contrario sería colocar el afecto y la empática en el centro del proceso educativo; lo cual implica colocarnos en el lugar del otro, ir hacia el otro y situarnos lo más cerca posible de él, para comprender sus motivaciones e intenciones; se trata de comprender desde dos puntos de vista: el nuestro y el del otro. Y sólo cuando el docente tenga la capacidad de percibir como reacciona el estudiante, cómo siente y

cómo es; entonces la educación como dice Rogers (1986) recibirá una infusión de espíritu vital.<sup>36</sup>

Con esta descripción se aprecia que condiciones establecidas más a nivel interpersonal en la relación del maestro con su alumno, tienen mayor peso que las condiciones de equipamiento e infraestructura que prevalezcan en la escuela, de modo que creemos que puede haber escuelas muy pobres en su aspecto material pero si logran establecer vínculos fuertes entre los diversos sujetos que allí conviven, se está en mejores condiciones de salirse motivado y comprometido con el aprendizaje.

Si se admite esta explicación, podemos ubicar el interés, el afecto y la confianza que dan sustento a la relación maestro alumno como una condición entre otras, para provocar el éxito escolar de estos niños, en tanto funciona como una expectativa en torno a la cual el niño verá fortalecida una auto imagen de sí mismo, al ir construyendo preferencias y expectativas en estrecha relación a la forma en que han asumido y enfrentado su experiencia escolar, pero además, porque se logra integrar lo afectivo y lo cognitivo confiriendo un color, un tono y una textura a la enseñanza y al aprendizaje.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> No son pocos los autores que afirman que la educación requiere sensibilidades más afines a las de un novelista que a las de un gerente, que requiere seres con esencia, donde lo intelectual y lo emotivo se fusionen de modo que logren el mayor desarrollo posible de sus potencialidades que le permita no sólo conocer su mundo, sino también sentirlo y comprenderlo. Una formación que responda a este requerimiento lleva a reconocer la importancia de la relación maestro alumno, para abrir las más diversas oportunidades de aprender, de tener la experiencia de intuir, de asombrarnos, maravillarnos y comprender nuestro mundo, de desarrollar una vida sensible donde se fusione sentimiento e intelecto.

Todo esto nos alerta sobre el valor de la confianza, del afecto y del diálogo en la educación, para Buber (2001) educar es una actividad eminentemente humana, que implica hacer una experiencia de vida en la que tengamos la posibilidad de contemplar, pensar, hablar y escuchar, influir y ser influidos; todo esto orientado por el principio de ser sensible al alma de los seres únicos, irrepetibles e individuales que constituyen cada uno de los alumnos. Aquí pueden surgir seres capaces de enfrentarse a un mundo cambiante, seres con mente, pero también con alma, capaces de desarrollarse creativamente, capaces de seleccionar información, de movilizar capacidades, de expresarse, de producir, de proponer; en una palabra hay cabida a la individualidad.

<sup>37</sup> En el marco de la teoría del capital social, uno de sus principales componentes es la confianza misma que se perfila en una convicción optimista e que los resultados de la interacción con los demás van a ser favorables, de modo que dinamiza la interacción. Otra versión de la confianza se da cuando prevalece la idea de que es posible sacar ventajas de la cooperación con otras personas. (Offe y Fuchs, 2003: 348) En esta lógica se aprecia al capital social como un recurso colectivo o como una capacidad de los grupos que al estar regularmente distribuido, los beneficios consistirán, en hipótesis, en los efectos deseables de unos logros económicos y una administración eficiente. Tres de sus componentes son: atención, confianza y participación en actividades asociativas. Se perfila así la necesidad de los individuos de participar en los asuntos de la comunidad a tenerse confianza mutua y asociarse de forma habitual.

El ámbito escolar en consecuencia se puede percibir como espacio de socialización porque proporciona a los niños un conjunto de conocimientos sistematizados, pero también porque asimilan una determinada concepción de ver la educación, los estudios, o la vida. Es esto un proceso formativo que independientemente de las metas y estrategias pedagógicas que se utilicen, es una forma de socialización porque implica la asimilación e incorporación de emociones, actitudes y percepciones.

De ahí la importancia de que la escuela desarrolle su capacidad para garantizar que todos los alumnos y no sólo unos cuantos tengan las posibilidades para posicionarse exitosamente en el sistema escolar, independientemente de su origen social, lo cual implica asumir una nueva participación y nuevas responsabilidades. La escuela como espacio privilegiado de encuentro entre lo que el niño trae de su familia y lo que la escuela espera de él, tiene el poder de abrir posibilidades o establecer restricciones a cada uno de sus alumnos, a través de promover ciertas relaciones que tienen el efecto de construir un abanico de oportunidades para proyectar un futuro escolar firme, o por el contrario, responder de modo indiferente e incongruente, obstaculizando las

---

"La atención es un concepto que se refiere a diversas orientaciones cognitivas relacionadas con la vida social y política. (...) El concepto de atención, tal como lo utilizamos aquí, se centra en el bienestar material, la conducta moral, el desarrollo personal, las cualidades estéticas, etc., de las condiciones de vida de una colectividad; no necesariamente de todos los demás, pero sí de un número impreciso de personas consideradas conciudadanos y miembros de una determinada comunidad política. En este sentido la atención es ante todo una propiedad del individuo que no implica necesariamente ninguna disposición a preocuparse por los demás o a participar activamente en una acción asociativa en la comunidad. Sólo significa receptividad a la vida pública, incluidas las correspondientes prácticas simbólicas (...) La atención es, por tanto, un indicador muy débil del capital social. No obstante, constituye la condición previa para cualquier participación de hecho en las actividades asociativas. Lo opuesto es la ignorancia, la indiferencia y unas convicciones oportunistas.

La confianza es el segundo componente, distinguiendo una confianza débil y una fuerte. La débil es la ausencia de miedo y suspicacia en la interacción con los demás, si alguien piensa que los resultados de la interacción van a ser desfavorables, entonces la confianza no se cumplirá, la interacción se obstaculiza así por la falta de confianza de sí mismo o de los demás. La versión fuerte de la confianza, se da, "cuando alguien no abriga únicamente la convicción optimista de que la mayoría de las personas son casi siempre de natural bondadoso y benevolente; esta opinión se ha de complementar con la idea de que es posible extraer ventajas tanto intrínsecas como instrumentales de la cooperación con otras personas" (Offe y Fuchs, 2003: 348)

Finalmente, el componente más importante del capital social se da en el nivel de participación y del compromiso diario de los ciudadanos en redes informales o asociaciones formales, como clubes deportivos, agrupaciones ecologistas, asociaciones religiosas, ONG o movimientos sociales.

posibilidades para que una persona transite satisfactoriamente en el sistema escolar.

## **CAPITULO V**

### **LA RELEVANCIA DE LAS EMOCIONES, ACTITUDES Y PERCEPCIONES PARA DEFINIR EL DESEMPEÑO ESCOLAR**

Sin lugar a dudas estos alumnos pobres enfrentan una situación de vulnerabilidad educativa determinada principalmente por su situación de pobreza, así como por el capital cultural familiar, sin embargo, no están condenados al fracaso en la medida en que muestran la capacidad para actuar en su realidad y modificar su efecto. En este sentido este capítulo reflexiona sobre la relevancia de la capacidad de decisión y acción que tienen los alumnos para modificar su realidad y enfrentar exitosamente su experiencia en la escuela. Esto nos ha permitido avanzar en la comprensión del éxito escolar como una construcción individual y al mismo tiempo social, además de resaltar la carga emotiva que los sujetos imprimen en sus acciones contribuyendo a dotar el éxito de significado, y enfatizar, por otro lado que el medio social influye pero no determina su desempeño.

En todos los casos se reconocen en los niños actitudes y percepciones, por lo común ligadas a aspectos emocionales que pueden ser consideradas favorables para el desempeño escolar, tanto aquellas del tipo personal como aquellas que son propiamente académicas. La gran mayoría de estos alumnos mantienen altas expectativas académicas y laborales, y una alta valoración de la importancia de la educación, y con esto, dan forma y un sentido particular a su experiencia escolar. Aspectos en los que es posible pensar que tenga

relevancia la participación de los padres de familia y de los maestros, al manejar argumentos positivos que contribuyen a revalorar la importancia de la educación y sensibilizar a los niños en fijar metas altas y trabajar para alcanzarlas.

### 1. Actitudes favorables al estudio

Contrario a la afirmación tan extendida de que el éxito escolar depende fundamentalmente de la capacidad intelectual del alumno<sup>38</sup>, aparece como un elemento relevante en la vida académica de los estudiantes exitosos "las actitudes" que los estudiantes han desarrollado y asumido a lo largo de su experiencia escolar, y que de algún modo determinan su posición ante el aprendizaje, el conocimiento y su desempeño en la escuela; actitudes personales como dedicación, disposición, compromiso, interés, autodidactismo, colaboración, actitud investigativa, exigencia a sí mismos, entre otras; son altamente valoradas por maestros y padres de familia para su buen desempeño, pero también son asumidas voluntariamente por los niños porque les permiten lograr una vida escolar más satisfactoria y con mayor sentido.

De modo que, a la gran mayoría de estos niños exitosos sus padres y sus maestros coinciden en considerarlos inquietos intelectualmente, interesados en el estudio, responsables, inteligentes, capaces de mantener disposición, tener

---

<sup>38</sup> En nuestra cultura predomina una teoría del éxito y del fracaso basada en la capacidad intelectual, esto significa que si uno aprende algo, es porque tiene la habilidad innata para captarlo rápidamente, si no es así es sencillamente por falta capacidad, porque el tema o la actividad supera nuestra capacidad. Un tratamiento de la relación establecida entre éxito escolar y coeficiente intelectual, lo realizan la perspectiva del determinismo biológico que fue reseñada brevemente en el capítulo I: "*Éxito escolar: ¿herencia o ambiente social?*", de este documento; para mayor información consulte Lewontin, Steven y Kamin (1991).

deseo de aprender, gusto por la lectura, poseedores de imaginación, entre muchas otras cualidades. En voz de los propios padres: "*A él le ha gustado siempre leer mucho, su papá siempre lee las selecciones y a él también le gusta leer y siempre está leyendo, le gusta investigar*", "*es muy inquieto en saber, siempre quiere saber y saber más, se adelanta mucho y por eso, empieza a investigar en los libros para que a veces si los maestros le dicen una cosa el ya investigo y le sirve para decir si está de acuerdo o no*", "*El siempre quiere saber, y busca más y más, y trata de buscar información donde la pueda obtener...*", "*tiene muchas capacidades, es muy inteligente y no necesita tanto que este uno detrás de él...*", "*Le gusta mucho leer, saber y conocer más, si le gusta y le interesa todo, pregunta muchas cosas que a veces yo no le puedo contestar al momento y luego ella me explica*". (Entrevista a padres, casos diversos)

Estos comentarios corroboran que los padres manejan conceptos favorables de los niños y que valoran tanto cualidades personales que se relacionan con saber escuchar, tener disposición a colaborar, asumir compromisos, sentir curiosidad; pero también se valoran las actitudes vinculadas más estrechamente a lo académico, relacionadas con habilidades de razonamiento, imaginación, juicio crítico, reflexión; cualidades todas ellas que son comúnmente asociadas al buen desempeño académico, dado que se traducen en soportes para una mejor comprensión de quien las posee y consecuentemente favorecen la realización de tareas.

En las opiniones de los niños también está presente una auto imagen de lo que quieren ser y de sus cualidades académicas destacándose cualidades como la *actitud* investigativa, tendencia a imaginar, cumplimiento, junto con actitudes que nos hablan *del* agrado, desagrado o disposición que tienen *por* aprender. Por ejemplo Beatriz, Alumna que asiste a una escuela urbana nos comentaba:

Me gusta leer, me gusta convivir y no me gusta trabajar sola... Creo que ser buen estudiante tiene que ver con muchas cosas, no sólo sacar 10, sino que tengas disposición y estudies, yo por ejemplo quiero tener un buen desempeño, no

me gusta tener bajas calificaciones y me gusta entregar las cosas bien, me gusta estudiar, aquí en la escuela a veces mis compañeros me ayudan, a veces nos ayudamos todos... es bonito saber cosas que antes no sabía. (Entrevista a alumnos, caso 11: 194)

En el caso de Angélica, alumna de una escuela particular nos comenta el agrado que siente por estudiar y lo atrayente que le resulta discutir puntos de vista diferentes como una estrategia para aprender:

Me gusta estudiar... no es algo que yo piense mucho de quiero ser buena estudiante, no soy perfecta, ni me la paso estudiando todo el día, pero si me gusta y generalmente lo que aprendo en clase lo utilizo... Bueno, pero casi siempre me gusta hacer las cosas bien... me gusta el estudio, mis papas piensan que me hace falta desempeñarme mejor, pero saben que puedo llegar hasta arriba. (...) Discutir ideas me gusta mucho porque nos da la oportunidad de conocer, también porque es emocionante decir lo que piensas y tu vas aprendiendo más de los otros y al mismo tiempo vas aprendiendo más de ti. Yo se que tengo que esforzarme y dedicarme, también porque quiero estudiar Veterinaria, me gustan los animales y también me gusta mucho lo que es la Medicina. (Entrevista a alumnos, caso 17: 296)

Para Pablo, que estudia en una escuela urbana oficial, la situación es muy parecida al manifestar una alta autoestima de su capacidad, él nos comparte las actividades académicas que le gusta realizar, transmitiendo en su relato una gran satisfacción por su desempeño y una gran inquietud por seguir aprendiendo.

Como leo mucho en casa yo aquí se más cosas, por ejemplo si el profe dice alguna cosa yo le digo no, porque yo leí que las cosas son así y así, y yo digo que las cosas no son así como usted dice, y después digamos empezamos a discutir y me hacen entender que no es así como yo lo había entendido y me hacen comprender mejor las cosas (...) yo creo que soy buen estudiante y quisiera seguir siendo así... yo analizo porque salen unos resultados y no me fijo solo en los procedimientos que nos da el maestro (...) Yo valoro la calidad de mis trabajos por mis respuestas y cómo las analizo, por decir el profesor nos explica las conversiones y muchos niños se basan sólo en lo que explica el profesor y luego salen bien, pero no tienen una base para explicar cómo hicieron eso y digamos, yo primero analizo por qué sale eso, y así, y los demás nada más multiplican pero no saben su procedimiento y no analizan, yo pienso que yo sí analizo... mi mamá me dice que estoy bien, que pienso

mucho las cosas, porque me pongo a leer y eso hace que analice más las cosas. Además me gusta leer mucho, desde pequeño, me gusta lo que hacemos aquí, me gusta discutir y aprender de allí, también se me hace emocionante ver el cielo y querer conocer muchas cosas de las estrellas, la luna y esas cosas (...). (Entrevista a alumnos, caso 4: 96 y 98)

En su relato el niño nos comparte su inquietud intelectual por el saber, donde la curiosidad y el gusto por aprender se fusionan para hacer tanto de las actividades escolares como de las que no lo son propiamente, actividades en las que él puede aprender; actitud que sin duda le abre posibilidades no sólo para aprender en el espacio de la escuela y para el momento presente, sino también en otros espacios y tiempos. Con lo que nos parece claro que cuando las actividades académicas resultan agradables, además de poderlas considerar como una fuente que alimenta la satisfacción intrínseca por lo académico es una actitud que nos habla de la curiosidad del estudiante por el saber y del potencial que tienen para el desarrollo intelectual del ser humano.

En estos comentarios y en las afirmaciones que el resto de niños entrevistados asume sobre el gusto por el estudio se presentan las cuestiones académicas ligadas a las emociones que los niños sienten en realizar alguna actividad, y que de algún modo nos expresan que más allá de basar el éxito del aprendizaje en una capacidad innata lo basan en cualidades como el interés, el esfuerzo, la disposición, el gusto, el entusiasmo que experimentan durante las actividades; lo cual da prioridad a ciertas características individuales y controlables por el mismo sujeto más que a la propia inteligencia para lograr el éxito, es posible en este sentido que los alumnos tengan un desenvolvimiento académico positivo gracias a la adopción consciente de ciertas características y a una buena motivación.

Ese alto valor que posee el asumir una actitud de atracción y curiosidad por el conocimiento, es un aspecto suficiente que ya el hombre ha puesto de manifiesto a través de la historia al interesarse por estudiar todo lo que le rodea, la naturaleza, los cuerpos celestes, las plantas y animales, el funcionamiento del cuerpo humano; la incertidumbre sobre algo o alguien es motivo suficiente para que empiecen a formularse una serie de cuestionamientos que abren el pensamiento acerca del mundo, a partir de lo cual se inicia una búsqueda para

explicar aquello que es motivo de inquietud; el conocimiento como tal crece a la sombra de la curiosidad y del gusto por comprender, con preguntas sobre lo que vemos, escuchamos y sentimos de todo aquello que nos rodea. En este sentido, curiosidad y gusto por el estudio, son actitudes que permiten la apertura a nuevas ideas; nos lleva a cuestionarnos, buscar respuestas alternativas, observar su pertinencia, elaborar contrastes y obtener certezas o nuevas preguntas; en fin, es un camino que nos introduce en toda una aventura por el saber.

El gusto por la lectura es otra actitud con la que se identifica el 88% de los niños entrevistados, representando otra condición favorable al estudio ya que constituye un camino que consideramos valioso entre muchos otros, al permitir al individuo no sólo acceder a un cúmulo de información, sino también a recrearla, dando la oportunidad de imaginar, disfrutar e indudablemente contribuir a generar nuevas ideas. Pues, mientras se lee, se evoca, se imagina, se coteja, se despliegan emociones, por lo tanto, la lectura se convierte en un instrumento que permite desarrollar el gusto, la sensibilidad y el saber; y con ello ofrece la posibilidad de cultivar no sólo distintos aprendizajes, sino también desarrollar aptitudes sensoriales, perceptivas e intelectivas.<sup>39</sup>

El 100% de estos niños manifiestan su gusto por la lectura, porque la consideran importante, porque a través de ella pueden aprender cosas nuevas, otros la asocian más a la posibilidad de imaginar, aquí quisiéramos distinguir que tener el dominio de algo no es igual que tener gusto y agrado por ese algo, es decir, no basta con saber leer sino el gusto que experimentamos al leer, en este sentido no nos es extraño que ese gusto que se siente cuando realizamos alguna actividad dé un valor agregado a la actividad misma. Así, el que este grupo de niños hayan aprendido a disfrutar del acto de leer trae ventajas no sólo de poder compartir información con el autor del texto, sino también por el su experiencia escolar. Aspectos en los que es posible pensar que tenga

---

<sup>39</sup> Sobre el desarrollo de operaciones formales, perceptivas e intelectivas a través de la lectura, véase Ferreiro Emilia y Margarita Gómez Palacio (1985).

relevancia la participación de los padres de familia y de los maestros, al sólo de poder compartir información con el autor del texto, sino también por el poder recreativo que esto representa.<sup>40</sup>

Nos parece entonces que para este conjunto de niños el desempeño académico logrado está asociado al conjunto de emociones que experimentan; les parecen agradables aquellas que asocian con el disfrute, el entendimiento, la posibilidad de saber, en fin, que cubren sus expectativas; en cambio, les parecen desagradables aburridas o cansadas aquellas que no cumplen sus expectativas, además de apreciar la actividad o el material como poco interesante.

Tal parece que aprender a disfrutar de las actividades escolares es una actitud favorable para el aprendizaje y el desempeño académico, el gusto que estos niños experimentan por las actividades académicas como en cualquier otra actividad que realizamos y en la que experimentamos gusto por hacerla, estimula de acuerdo con Csikszentmihaly (2000), el desarrollo de la capacidad sensitiva y creadora del ser humano; así consideramos que el leer, hablar, escribir y escuchar motivado por un deseo de aprender, estará creando una apertura a nuevas ideas y aprendizajes.

En la medida en que los niños logren mantener el gusto y el deseo de aprender es posible que obtengan mayores posibilidades para captar ideas, generar otras nuevas y comunicar sentidos.

Que el estudio sea una actividad agradable siguiendo a Mihaly Csikszentmihaly puede constituirse en una "experiencia óptima" que no es otra cosa que un estado de la conciencia al que denomina "fluir"; un estado en el

---

<sup>40</sup> Para reforzar esta percepción nos parece oportuno traer un fragmento de Pedro Lain Entralgo que refleja a la lectura no sólo como una necesidad por la utilidad que aporta, sino por el placer y despliegue de imaginación que produce, la lectura, dice: (...) *es un silencioso coloquio entre el lector y el autor de lo leído. Este da figura escrita a una parte de lo que su espíritu contiene, idea, sentimiento, recuerdo o invención; el lector llega a serlo plenamente cuando, puesto en contacto sensorial con lo escrito, describe y entiende lo que con ello quiso el autor expresar*". (Lain Entralgo, citado por Ladrón de Guevara, 1985: 149-157)

que uno se siente poseído por un profundo sentimiento de gozo creativo, momentos de concentración activa, de absorción en lo que se está haciendo.<sup>41</sup>

Para este autor, experimentar una situación de flujo es importante porque consigue que el instante presente sea más agradable, pero también porque construye la confianza en uno mismo, que nos permite desarrollar habilidades. En este sentido, es muy posible suponer que la mayoría de estos niños al disfrutar de la vida académica se encuentren en una mejor condición para experimentar lo que Csikszentmihaly llama una experiencia "óptima" o una situación de "flujo", lo que probablemente les permite mantener disposición en lo que realizan, vivir momentos de concentración y absorción de lo que están haciendo; en otras palabras, estos niños están aprendiendo a disfrutar de su vida escolar, obteniendo con ello grandes beneficios.

Así parece que lo que motiva al estudio no es un fin en sí mismo, esta más asociado a los significados que el sujeto le imprima, como en cualquier otra actividad, si ésta carece de sentido simplemente la dejamos a un lado; lo que cuenta entonces no es realizar actividades académicas buscando un fin en sí mismas sin esforzarse en buscar un significado, sino más bien desarrollar la apreciación y gusto por lo que hacemos, esto hará la vida escolar gratificante y cuando más gratificante resulte lo que se hace más posibilidades se abrirán para seguir cuestionando, criticando, comparando, imaginando y generando nuevas ideas.

---

<sup>41</sup> " Una experiencia óptima, es entendida de acuerdo con M. Csikszentmihaly, en los siguientes términos: Son situaciones en las que la atención puede emplearse para lograr las metas de una persona, porque no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse (...) de hecho, a veces se le llama negentropía, y quienes logran desarrollarla obtienen una personalidad más segura y más fuerte, porque su energía psíquica se ha invertido con éxito en las metas que ellos mismos habían elegido perseguir (...) Cuando una persona es capaz de organizar su conciencia para experimentar flujo tan frecuentemente como le sea posible, la calidad de la vida mejorará inevitablemente (...)

El flujo ayuda a integrar la personalidad porque en este estado de profunda concentración la conciencia está extraordinariamente bien ordenada. Los pensamientos, las intenciones, los sentimientos y todos los sentidos se enfocan hacia una misma meta. La experiencia está en armonía (...) Cuando optamos por una meta y nos involucramos en ella llegando a los límites de nuestra concentración, cualquier cosa que hagamos será agradable. (Mihaly Csikszentmihaly, 2000, 70 y 73).

En este sentido adquiere relevancia hablar de "inteligencia emocional" concepto utilizado por Daniel Goleman (2000) y que define como una habilidad que incluye el autodomínio, el celo, la persistencia y la capacidad de motivarse a uno mismo, con lo cual se coloca a las emociones en el centro de las aptitudes para vivir; esta noción de alguna manera nos explica cómo personas con un CI muy alto tienen dificultades, mientras que otras con un CI más modesto tienen un desempeño satisfactorio. Goleman en su planteamiento se refiere al aspecto racional y emocional del ser humano, como elementos que coexisten simultáneamente en nuestra vida mental:

Una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope. El hombre mismo de Homo Sapiens, la especie pensante, resulta engañoso a la luz de la nueva valoración y visión que ofrece la ciencia con respecto al lugar que ocupan las emociones en nuestra vida. Como todos sabemos por experiencia, cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más. Hemos llegado muy lejos en lo que se refiere a destacar el valor y el significado de lo puramente racional - lo que mide el cociente intelectual- en la vida humana. Para bien o para mal la inteligencia puede no tener la menor importancia cuando dominan las emociones. (...) Estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. Una la mente racional, es la forma de comprensión de que somos típicamente conscientes; más destacadas en cuanto a la conciencia reflexiva, capaz de analizar y de meditar. Pero junto a este existe otro sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico: la mente emocional (...) (Goleman, 2000, 22-27 y 49)

En este sentido, podemos considerar que el intelecto no puede funcionar de manera óptima sin la inteligencia emocional, entonces más allá de las actitudes propiamente académicas atribuidas a los niños, es necesario destacar el valor de ciertas actitudes personales tales como el sentirse dispuesto, asumir compromisos, sentir curiosidad, disfrutar, poseer sensibilidad y tener aprecio por las cuestiones académicas, entre otras, que tienen la virtud de dar una dirección a su vida académica, concediendo un lugar especial a las emociones, dado que es el estar en algo que nos interesa, el sentir tener control de nuestras acciones lo que posiblemente nos conduce al éxito.

Por lo tanto, a estas actitudes, las podemos considerar como "un recurso personal", al asociarlas a la postura que la persona asume para pensar y actuar en torno a su vida escolar, además de constituirse en un arma importante de la que se valen para aprender a disfrutar y aprovechar su estancia en la escuela, lo cual nos dice que la vida escolar implica no sólo capacidad de razonamiento intelectual sino también dar cabida a las emociones que le permitan al niño sentirse a gusto, otorgarle un sentido y disfrutar de las actividades escolares; entonces en la construcción del éxito escolar, las emociones son tan importantes como el intelecto para tomar decisiones y asumir acciones, pues de poco sirve la capacidad intelectual si no nos sentimos atraídos por el saber y si no despierta nuestro interés y agrado.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Al parecer las emociones tienen un lugar especial para explicar el éxito o fracaso que como estudiantes pudiéramos tener en la escuela, algunos indicios sobre la importancia de las emociones en nuestra vida es planteada por diversos autores contribuyendo a ofrecer una imagen más rica de la capacidad y el potencial de un niño para alcanzar el éxito que la ofrecida por el típico CI. Con Cari Rogers (1986) cuando habla de "destrezas interpersonales", y Gardner (1993) alude a ella cuando se refiere a la "inteligencia interpersonal" como la capacidad correlativa vuelta hacia el interior, como la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida. Con ellos ya hay un intento de reconocer el valor de las emociones en nuestra vida, sin embargo, es propiamente con Goleman quien plantea la importancia de nuestras emociones como las que guían nuestro pensamiento, nuestras decisiones y acciones.

Por inteligencia emocional, podemos entender de acuerdo con Goleman lo siguiente:

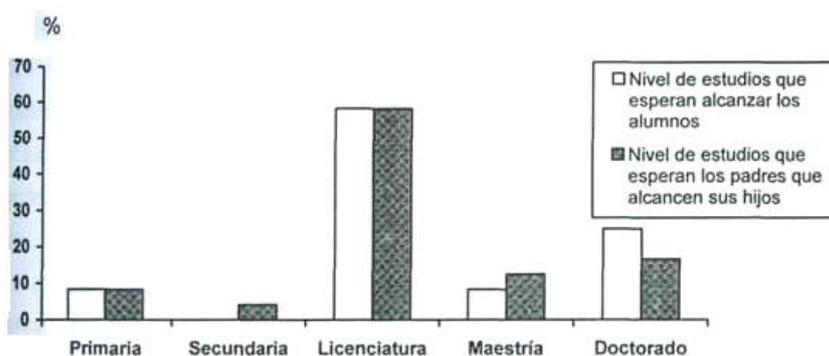
La propia motivación (...) ordenar las emociones al servicio de un objeto es esencial para prestar atención para la auto motivación con y el dominio y para la creatividad. El autodomio emocional. Postergar la gratificación y contener la impulsividad- sirve de base a toda clase de logros. Y ser capaz de internarse en un estado de "fluidez" permite un desempeño destacado en muchos sentidos. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan

La aptitud emocional es una meta-habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro (...) Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen *más* probabilidad de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad." (Goleman, 2000: 56, 57 y 64)

## 2. Altas expectativas académicas y laborales por parte de los alumnos

A su vez estas actitudes favorables que manifiestan los niños se pueden observar como una respuesta a las altas expectativas académicas y laborales que tienen de sí mismos, en la mayoría de los casos los niños se orientan por el deseo de tener una profesión universitaria, hay quienes hablan incluso de estudios de Maestría o Doctorado, además de querer a través de su educación conseguir "buenos trabajos", "bien pagados", desempeñándose en puestos laborales de dirección o mando. Estas expectativas son reforzadas en gran parte por su familia, quienes la gran mayoría manejan aspiraciones y argumentos muy semejantes a las de sus hijos. También los maestros juegan un papel muy importante, dado que otorgan tiempo y esfuerzo para sensibilizar a sus alumnos en fijar metas profesionales y laborales altas y esforzarse por alcanzarlas.

Gráfico 7. Nivel de estudio que esperan alcanzar los alumnos exitosos y sus padres.



Fuente: ETJ-UAEH (2003), *Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo - 2003*, Hidalgo, México

De acuerdo con la información que nos proporcionaron sobre los deseos de seguir estudiando y el nivel de estudio que esperan alcanzar, se tiene que la gran mayoría de los niños de la muestra desean seguir estudiando, decisión que es apoyada por el deseo de los padres de que sus hijos continúen sus estudios. Respecto al nivel de estudios que los niños esperan alcanzar, se observa que son los dos alumnos indígenas los que manejan más bajas expectativas académicas al ubicarse con estudios de primaria y secundaria, mientras que una mayoría significativa desea estudiar alguna Licenciatura, y en menor proporción algunos prefieren alcanzar estudios de Maestría, o bien esperan cursar estudios de Doctorado.

Por parte de los padres, también la gran mayoría de ellos desea que sus hijos sigan estudiando; el 14 de los 24 padres esperan que sus hijos alcancen estudios de licenciatura, 3 de ellos que alcancen estudios de Maestría y 4 que estudien doctorado; sólo un padre del estrato rural espera que su hijo continúe la Secundaria; y son los dos padres indígenas los que se conforman con que sus hijos concluyan sólo la primaria. En cuanto al tipo de profesión o actividad que esperan realice su hijo, tenemos que 13 de los 24 padres apoyan la decisión de que su hijo continúe sus estudios y elija la profesión que el desea, 11 de ellos transmiten a su hijo el deseo de que estudie alguna profesión específica y 2 de ellos que corresponden a padres indígenas, no abordan la posibilidad de que su hijo continúe estudiando.

Los padres citan como principales motivos para que sus hijos estudien el considerar que estudiar les va a permitir aprender más, tener un buen trabajo en el futuro, entender muchas cosas de su medio social, conocer y vivir mejor. Además como se puede apreciar en el siguiente capítulo que se dedica a la familia, en casi todos los padres se observa una inclinación significativa a considerar el valor social y cultural que otorgan a la educación, así como los beneficios económicos y futuros que pueda redituar el estar educado.

Toda esta situación es corroborada en las entrevistas donde el manejo de altas expectativas tanto académicas como laborales es un aspecto recurrente en la gran mayoría de los niños, la frase por ejemplo que utiliza Juan Pablo

resume lo dicho por gran parte de los niños entrevistados: *"quiero tener más preparación y buen desempeño para analizar bien las cosas y para pensar que es lo mejor para la familia y para la sociedad"*. (Entrevista a alumnos, caso 4: 100)

Manejando expresiones como estas, el resto de los alumnos manifiesta seguridad y optimismo sobre su futuro educativo, donde 22 de los 24 niños entrevistados tienen metas profesionales claras que se ven definidas ya sea por la identificación que tienen hacia algún área del conocimiento, o bien, teniendo en mente cumplir con algún propósito de contribución social, o con la obtención de algún beneficio futuro. Por su parte, los padres de familia en sus opiniones también dejan entrever el deseo de que sus hijos a través de la educación logren mejorar su nivel de vida, aunado a la confianza que tienen en la capacidad de sus hijos por las actividades académicas, se han formado expectativas académicas altas, mismas que transmiten cotidianamente, además de proveer ciertas condiciones materiales y morales que las hagan posible.<sup>43</sup>

Se aprecia así una correspondencia entre padres e hijos sobre el deseo de seguir estudiando, y sobre todo la posibilidad de estudiar niveles profesionales altos. La excepción a esta constante entre los casos es el caso de Lucila, alumna de estrato rural, esta niña aunque es consciente de su situación económica y de las pocas posibilidades que tiene para poder seguir estudiando, dado el contexto marginal en el que vive, manifiesta que le gustaría ser maestra; en oposición a estas expectativas académicas, sus padres a pesar de que desean que su hija estudie, manejan bajas expectativas sobre su futuro educativo, dada la situación de pobreza que enfrentan: *"(...) la estamos mandando para que ella sepa algo porque aunque nosotros no supimos que ella si (...) pues si se va a estudiar si creo que pueda tener un trabajo bien, pero es difícil porque no hay mucho dinero y... si no va a seguir yo creo que aunque sea medio estudio pero ya sabe algo."* (Entrevista a padres, caso 15: 294)

---

<sup>43</sup> Sobre las expectativas académicas y laborales que los padres se han formado en torno a sus hijos, véase el apartado "El respaldo social y afectivo de la familia", de este documento.

Sin embargo, se destaca la labor de la maestra quien reconociendo la inquietud de la niña por aprender, la motiva a que siga estudiando y al mismo tiempo mantiene la convicción de apoyarla en sus estudios siguientes a pesar de las difíciles condiciones en que ésta se desenvuelve. En palabras de la maestra Gisela:

Yo les digo a mis alumnos que todos podemos, hay que echarle ganas quiero que salgan con una mentalidad, quizá no aprender del todo pero que lo que aprendan lo tengan bien para que puedan seguir estudiando, quiero que todos sigan estudiando... Con Lucila yo pienso que tiene una capacidad que va a lograr muchas cosas, pero su comunidad quizá es la que se lo va a impedir, y yo tengo el propósito de ayudarla y sacarla de aquí, porque aquí la misma gente te va apagando... bueno yo intervendría en ayudarla a que estudie, de hecho su mamá quiere que siga estudiando y me ha pedido que la ayude, y ahorita en meterle la idea de que tiene que seguir estudiando. (Entrevista a docentes, caso 16: 284-285)

Lucila, por su parte, nos comparte su intención de continuar sus estudios: *yo creo que soy buena estudiante y quiero seguir siendo mejor porque me gusta la escuela, (...) también me gustaría trabajar de grande de maestra.*" (Entrevista alumna, caso 16, 288)

Situación totalmente contraria al manejo de altas expectativas son las de los niños de estratos indígenas, quienes manejan expectativas académicas muy bajas, ellos aunque reconocen el valor de la educación son conscientes de su situación de pobreza lo que les impide manejar altas expectativas académicas y laborales, estos niños afirman que no seguirán estudiando porque van a trabajar dado que necesitan dinero; sus expectativas laborales son trabajar de albañil y empleada doméstica, respectivamente. Por su parte, los padres de estos niños indígenas no desean que sus hijos sigan estudiando, manifestando la necesidad que tienen de que sus hijos se incorporen al mercado laboral y apoyen económicamente a la familia.

De igual modo, se puede resaltar que las expectativas junto con los motivos que tienen la gran mayoría de estos niños constituyen la fuerza que los impulsa a responder de modo satisfactorio en la escuela por aquello o hacia aquellos con los que se sienten comprometidos.

En algunos niños tener buen desempeño responde a inquietudes y deseos personales que se vinculan a la utilidad que puede redituarse el estar educado. César nos dice: *"Porque es lo que me va a ayudar a tener un buen futuro, lo hago más por mí y por mis papas porque me han apoyado, pero más por mí... Pienso que ser buen estudiante me va a servir, estoy satisfecho con esto pero creo que se puede más y si se puede trato de alcanzarlo"*. (Entrevista a alumnos, caso 21,320)

En otros niños responde más a un deseo de corresponder al afecto y apoyo de sus padres o de otras personas y ser ejemplo para sus hermanos, así Mauricio que se ha visto apoyado por sus tíos y sus abuelos, nos comparte: *"Sí, me preocupa ir bien en la escuela porque si no con el apoyo de todas las personas y si no tengo un buen desempeño, me siento como mal de que no lo hice"* (Entrevista alumno, caso 10, 39) y Marilyn que enfrenta la situación de ver a ambos padres trabajar, incluso su padre salir de la ciudad y verlo sólo los fines de semana, asume su buen desempeño como un compromiso al esfuerzo que su padre realiza por pagar su escuela: *"Yo creo que soy buena estudiante más que nada porque me he preocupado por aprender y tener un buen desempeño y a que mis papas me han ayudado y tengo que responder a esa ayuda"*. (Entrevista a alumnos, caso 22: 347)

Opiniones de padres y maestros confirman la relación de compromiso con otras personas o con sí mismos, como condición que les permite a estos niños mantener un buen desempeño. El maestro Mateo nos dice: *Siempre están al tanto de él, sus papas lo apoyan mucho en todo, todo, todo, (...) creo que lo que lo motiva son sus padres... yo en lo que enseño lo hago parejo, no doy privilegios, ni me dedico solo a él, por eso pienso que la participación de los padres aquí ha sido importante y el niño de algún modo trata de responder a todo ese afecto y apoyo con un buen desempeño*. (Entrevista a docentes, caso1:5)

Por su parte, una madre de familia cuyo esposo se encuentra trabajando en Estados Unidos, nos comparte el compromiso que su hijo tiene con su papá y desde el cual explica su buen desempeño: *"Creo que tiene que ver con su*

*papá, ahorita más porque su papá siempre nos dice que el esta allá para que nosotros salgamos adelante y si yo no lo hago él se va a desanimar y como siempre su papá me dice que les diga que le echen ganas, si ellos no lo hacen creo que piensan que van a defraudar a su papá, yo siento que ahí vienen las ganas de ellos". (Entrevista a padres, caso 11: 207)*

En este sentido, muchos de estos niños parecen haber cimentado su éxito en un compromiso asumido ya sea con la familia o consigo mismo; lo que de algún modo equivale a ver las actividades y contenidos de la escuela no como cuestiones impuestas sino como parte de su vida, con disposición para aprender, para estudiar y en general, enfrentar los desafíos que la vida académica plantea. Las consecuencias de esta motivación para la vida académica se ve ampliada en aprovechar, en producir y disfrutar de la misma.

Sus expectativas o visión de futuro los ubican fuera de un fatalismo determinista y en su lugar los coloca en una posición y los hace capaces de controlar con ideas y actitudes los logros que puedan tener. Podemos pensar en consecuencia, que el éxito escolar que estos niños van construyendo esta respondiendo en parte a las metas que ellos mismos se han propuesto alcanzar, mismas que se ven reforzadas generalmente por los padres y maestros; creemos que nuestros objetivos, expectativas académicas y actitudes, tienen grandes implicaciones para decidir e influir en el presente y futuro académico, dado que contribuyen a dar sentido y una dirección a la vida escolar.

De modo que estos niños como miembros de una *familia* y de un grupo social se ven formando parte de un entramado de relaciones con otros sujetos, y al hacerlo generan un capital que revalora la importancia de la escuela, lo que podría a su vez provocar nuevas situaciones y circunstancias que los colocan ante un abanico de oportunidades para posicionarse exitosamente.

### 3. Alta valoración de la educación

Muy relacionado a las actitudes y expectativas académicas se encuentran las percepciones que los niños manejan del valor de la educación, en la que todos sin excepción reconocen la importancia de la educación al contribuir a formar en ellos conocimientos, hábitos y habilidades que les van a permitir acceder a los subsecuentes niveles educativos, pero también de alguna manera asegurar un mejor futuro teniendo trabajos mejor remunerados. Algunos niños otorgan a la educación un valor más inclinado a lo social, dado que consideran que si están educados podrán ser mejores ciudadanos, no podrán ser engañados, además de poder contribuir al mejoramiento o transformación de la sociedad.

Algunos de los comentarios de los niños cuando se les preguntó respecto a la importancia que otorgan a la educación, nos manifiestan que la educación tiene un alto valor al asociarla al deseo no sólo de aprender, sino también de "mejorar" la situación económica y laboral que enfrentarán en un futuro. Con expresiones como las que siguen:

para ser alguien en la vida, tener un buen trabajo", "con la escuela puedo vivir mejor, sino vengo a la escuela si se podría también pero puedo lograr más fácilmente lo que quiero si vengo a la escuela", "si tengo estudios puedo conseguir mejores trabajos", o bien dicen: "quiero de grande tener buen trabajo, una casa bonita y a mis papas bien, que vivan bien", "pienso que si estudio se me va a ser más fácil encontrar un buen trabajo, porque ahorita es difícil encontrar un trabajo. (Entrevista a alumnos, casos diversos)

En estos comentarios subyace la idea de movilidad social y económica a través de la educación; de manera simultánea a esta idea, aparece la función social que consideran debe cumplir el estar educado, y entonces son recurrentes frases optimistas sobre su participación social: *"seremos mejor personas en un futuro", "es importante, que tenga más preparación y buen desempeño para analizar bien las cosas para pensar que es mejor para mi familia o para la sociedad", "Por que ahí aprendemos cosas nuevas y para salir*

*adelante, para después no ser un ignorante y engañarnos con cosas, que luego nos podrían engañar algunas personas y defender nuestros derechos también".*

(Entrevista a alumnos, casos diversos)

En estos casos vemos que en opinión de los niños coexisten tanto el "valor material" como el "valor social" de la educación, guiados en su percepción por el interés de tener un buen trabajo y vivir bien en un futuro, pero también en poder ayudar o aportar algo a la sociedad, o bien, poder defenderse; valor que se coloca lejos del solo "valor escolar" que convierte a la educación en un fin en sí mismo, para el aquí y el ahora; creemos que cuando se logra trascender la inmediatez entonces hay una apertura a más posibilidades tanto económicas, sociales y culturales; mantener una alta valoración de la educación es importante porque refuerza el sentido que tiene para cada niño su vida escolar.

Todo lo dicho hasta aquí, sugiere positivamente que el éxito escolar depende en parte de una posición personal que es asumida por el sujeto, al manejar un nivel alto de confianza sobre sí mismo, altas expectativas académicas y una alta valoración de la educación; por lo tanto, podemos afirmar que percepciones, actitudes y emociones afectan el desempeño académico, por ello no es extraño reconocer que el éxito escolar puede estar explicado en gran parte por estas cualidades personales que son finalmente, expresión de los capitales creados o heredados que en el seno familiar día tras día van siendo paulatinamente incorporados y que explican sus formas de hacer, sus decisiones y los sentidos involucrados en ella.

Por lo anterior, podemos deducir que tener un buen desempeño en la escuela no es sólo producto del intelecto que posea el niño sino quizá también tenga mucho que ver el conjunto de motivaciones, actitudes, expectativas y valoraciones que lo acompañan y que le permiten desempeñarse eficazmente, lo cual nos coloca a distancia de considerar que es el CI el factor único o más importante que dirige nuestra experiencia escolar, al contrario, al ser conscientes de que son los recursos personales una posibilidad más que podemos usar para incrementar nuestro potencial intelectual nos dice mucho

sobre lo importante que resulta nuestra inteligencia emocional en las diferentes situaciones en que nos enfrentamos, para sentirnos a gusto, disfrutar de ellas y en fin, otorgarles un significado, con lo que además podemos aprovecharlas al máximo y ser más productivos.

## CAPITULO VI

### EL RESPALDO SOCIAL Y AFECTIVO DE LA FAMILIA

Ser un estudiante perteneciente a un medio social y cultural con desventajas y enfrentar la dinámica escolar con éxito, es por supuesto, una posibilidad que no es alcanzable por todos, pues implica contar con un mínimo de bienestar para ser educados, como alimentación, vivienda, salud, además de contar con activos emocionales y sociales que lo hagan posible y que en última instancia le permitan desarrollar su capacidad de decidir y enfrentar su desempeño escolar.

En este sentido, adquiere relevancia la familia quien con su afecto, responsabilidad y compromiso juega un papel trascendental como promotor de una serie de condiciones que permiten 'al niño hacer frente a las dificultades impuestas por su medio y participar con éxito en el ámbito escolar. Lo cual implica pensar la definición del desempeño escolar como una respuesta a la capacidad que tienen las familias para apoyar a los hijos en alcanzar logros educacionales, donde los ingresos ocupan un lugar explicativo importante, pero también influyen aspectos como el modo en que deciden participar, así como el cúmulo de percepciones, saberes, actitudes y emociones que entran en juego y que actúan orientando y fortaleciendo el desempeño escolar de sus hijos.

De este modo, se aborda el respaldo social y afectivo de la familia, percibido en la mayoría de los casos estudiados con incidencia muy favorable en el éxito académico de los niños, mismo que aquí se ha constituido en relación a los siguientes aspectos: la percepción del valor de la educación, la orientación al

logro educativo, en los apoyos materiales y académicos que ofrecen, y en la creación de un ambiente familiar agradable; todos ellos como aspectos que tienen el efecto de actuar como mecanismos que predisponen a los niños a funcionar positivamente en su desempeño escolar.

Se puede decir que es en la familia donde se promueven ciertas condiciones tanto de educabilidad como afectivas que hacen posible que todos estos niños sean capaces de enfrentar con éxito su escolaridad. Es en la familia donde se ofrece un contexto de significación permanente, como señales, ideas, valores y expectativas que sirven como detonantes para delinear realidades que los colocan frente a un logro escolar que es visto como deseable y posible. También es en la familia donde se fortalece un capital social en la forma de vínculos en los que éstos niños se sostienen, allí encuentran ánimo, apoyo, afecto que influyen en sus decisiones y acciones.

## 1. El valor que los padres otorgan a la educación

Los padres de familia comparten una visión sobre la responsabilidad que deben asumir para apoyar la educación de sus hijos, casi todos ellos mostraron preocupación y optimismo a la vez por el futuro educativo y laboral que pudieran tener los niños, atendiendo a percepciones muy propias del valor de la educación según su experiencia en la escolarización y su situación económica, con lo que expresan mayor o menor predisposición a asumir de manera consciente una serie de acciones, decisiones y apoyos que tienen efectos decisivos en el desempeño escolar de sus hijos.

De este modo, tenemos que la mayoría de los padres otorga un alto valor a la educación, valor que va desde la importancia que para ellos como padres

tiene la formación de sus hijos, hasta la relación con el mercado laboral y el deseo de que sus hijos no tengan que trabajar en empleos inferiores al sector obrero o campesino. De ahí que reconocen que la educación es el medio que les va permitir a sus hijos prepararse y en un futuro acceder a buenos puestos laborales y bien remunerados, otros consideran que es la única herencia que les dejarán, por lo tanto, equivale a darles las armas que les van a permitir desenvolverse y desarrollarse en un futuro, y otros más, lo perciben como el medio que permitirá a sus hijos tener mejores participaciones en la sociedad.

Estas apreciaciones distintas con que es asociada la educación, aparecen en ocasiones manejadas simultáneamente por los padres, y en otros, se tiende a priorizar alguna de ellas. Así, para 20 de los 24 padres, la educación es importante, por el valor social que otorga a quien lo recibe en el sentido de ser el medio que permitirá a sus hijos aprender más, tener conocimientos, saber enfrentar problemas de la vida, ser mejor personas y poderse desenvolver y comprender mejor la vida social y personal en el futuro, o también, como una herramienta para mejorar su calidad de vida. Junto a esta percepción coexiste para 13 de los padres un "valor económico" dado que es el medio que permitirá a sus hijos salir de pobre, o mantener un nivel de vida similar o mejor que el que están viviendo actualmente. Finalmente, hay también presente para la gran mayoría un valor crediticio que se concreta en el deseo de que sus hijos cuenten con un certificado que avale su educación para poder acceder a niveles subsecuentes y a más largo plazo, en poder contar con una profesión.

En esta lógica, algunos de los padres que han experimentado la desventaja cultural que tienen al desenvolverse por breves temporadas en contextos sociales diferentes al suyo, como es el caso de los padres de contexto indígena y rural que se han visto obligados a hablar y leer en español sin ser esta su lengua materna, experimentan el valor de la educación como una necesidad de que sus hijos aprendan en la escuela primaria a hablar, leer, escribir y hacer cuentas, mismos que al tener la necesidad de salir a la ciudad les permitirá tener menos dificultades para comunicarse y moverse dentro de ella.. Los padres deludía es elocuente al respecto: *"Ya aunque con el estudio que tiene ya sabe*

*algo de leer, de escribir, de hacer cuentas y ya se va lejos a buscar trabajo, ya sabe caminar, sabe cómo se llaman las letras, ya vez que en la ciudad esta difícil para caminar cuando no se saben las letras, cuando no se sabe leer... yo creo que si se va a estudiar, si creo que pueda tener un trabajo bien..."* (Entrevista a padres, caso 6: 294)

Hay padres que apoyándose en su propia experiencia de poca escolarización revaloran la importancia de la escuela para tener más ventajas laborales, queriendo con esto asegurar más educación a sus hijos de modo que les permita "batallar" menos de lo que ellos han "batallado". De este modo, algunos padres conciben a la educación como el camino más importante por medio del cual sus hijos podrán tener la oportunidad de tener trabajos mejor remunerados y también la que les permitirá cambiar su situación económica, ser mejores seres humanos, mejorar su calidad de vida, ser más educados; por lo tanto estudiar es una forma que les va a permitir en un futuro trabajar y de este modo tener los ingresos suficientes para tener una mejor vida.

Coincidente con esta lógica, el papá de Verónica, con tres años de escolaridad y que se desenvuelve en un contexto rural marginal nos comenta:

La educación tiene mucha importancia, mucha, porque nosotros no la pudimos tener, entonces ellos que la tengan... hacemos el sacrificio para que ella si la tenga. La escuela les sirve para muchas cosas... Para que ella se pueda desarrollar por si misma, es lo que le digo a mi muchacha... le digo estudia hija aprovecha para que mañana o pasado dependas de ti misma... Yo pienso que si no va a la escuela una persona al rato empiezan los problemas, porque va a trabajar más que uno. El que esta un poco preparado trabaja menos y gana mas, no anda en el sol, no anda batallando... La escuela les sirve para que se desarrollen más para salir adelante, para sobresalir, para superarse, ir a la escuela es bueno para todo, para trabajar, para defenderse, para conseguir empleo. (Entrevista a padres, caso 16, 171 y 204)

Y finalmente, en algunos de los padres de contextos urbanos, es recurrente en sus comentarios la comparación entre lo que quieren que sean sus hijos y lo que ellos sufrieron al tener una baja escolarización y entonces aparecen frases como las siguientes: *"que ellos puedan vivir sin las dificultades que tuvimos*

*nosotros cuando mas jóvenes, o nuestros padres o nuestros abuelos", "que tenga una mejor vida en el futuro, una mejor calidad de vida, que sea más educado que nosotros", "que se preparen ya que uno no tuvo esa oportunidad que ellos no la desaprovechen", "quizá es la única herencia que les podemos dejar, porque si hablamos de posesiones eso está más difícil, es la herencia principal para que más adelante se pueda desenvolver por sí sólo". (Entrevista a padres, casos diversos)*

Hay aquí la percepción de la educación como un bien, como una "herencia" con la cual sus hijos el día de mañana podrán defenderse laboral y económicamente de la vida. Entonces los padres a través de pláticas cotidianas transmiten a sus hijos que la educación es la única herencia que les dejarán a falta de tener bienes materiales, o como un bien que tendrán que adquirir hoy para poder desenvolverse más adelante, dejando claro que la educación es el único medio por el cual podrán cambiar su nivel de vida y desempeñarse laboralmente con trabajos bien remunerados.

Ahora bien, todos estos padres aunque de distintos contextos sociales, tienen en común el haber vivido y aprendido a ubicar los contrastes entre las ventajas laborales y económicas de las personas que tienen una escolarización en contraste con una situación de baja o nula escolarización. En ellos subyace la idea de invertir hoy para mañana obtener beneficios.

En esta lógica, la educación es pensada bajo los términos de costo / beneficio, porque se invierte en el individuo esperando obtener beneficios futuros; y entonces, importa dedicar tiempo y esfuerzo para educarse que se traducirá en una mejor preparación para la vida, para el desempeño laboral, la participación social y los beneficios económicos que pueda traer. Por lo tanto, se le ve como un bien privado porque genera beneficios personales al individuo que se educa, y es a la vez un bien público, porque genera beneficios a la sociedad; postura que coincide con la teoría del capital humano<sup>44</sup>, donde se

---

<sup>44</sup> La teoría del capital humano revaloriza la necesidad de invertir en la formación de habilidades y talentos en los individuos a través de la educación, con esto se da una recuperación de la importancia económica

resalta que sus principales beneficios son sociales e individuales al formar ciudadanos educados y capacitados que impulsan una sociedad más participativa y contribuyan a su vez a mejorar la calidad de vida de la sociedad. Entonces, al parecer la experiencia de desventaja con la no escolarización se traduce en un creciente interés por la educación de sus hijos, bajo la creencia de que la educación se traduzca en mayores oportunidades laborales

---

de la educación observable en los informes de los organismos internacionales en el que se destacan las potencialidades y capacidades humanas para aumentar la productividad y elevar la competitividad de las empresas; y donde se advierte una nueva redimensionalización de la educación al asumir el desarrollo humano como compromiso y meta.

Al hacer referencia a la teoría del capital humano se está abordando una cuestión que lleva décadas de plantearse, al asociar el potencial de la educación como medio para generar riqueza. La noción de capital humano encuentra sus raíces tiempo atrás, por ejemplo, Catón cuando dice: *"Si tienes hijos y no tienes riquezas, dales un oficio con el que se puedan defender en una vida sin hacienda"*. (Catón, en Galino, 1973: 250). Podemos situar algunos antecedentes con Sénior, List y otros; quienes plantean ya una idea de la educación como forma de bien, como una riqueza producida que generará en el individuo beneficios futuros.

Siguiendo a Penton (1993), nos reseña que es con Sénior (1950), quien utiliza el concepto de "capital inmaterial" para indicar las habilidades desarrolladas en el individuo mediante la educación. Más adelante, Friedrich List, nos dice que el poder de producir riqueza es más importante que la riqueza en sí, poder que se concentra en lo que él denomina "capital mental". Para List, el capital mental promueve en la persona nuevos talentos y aptitudes que pueden contribuir a la producción de riqueza para beneficio de la sociedad, entonces la inversión en capital mental de una persona aumentará las habilidades y el talento de la misma quien contribuirá con mayor productividad, reeditando mayores utilidades y riquezas.

Sin embargo, debemos principalmente a Schultz a finales de la década de los 60, el haber otorgado a la educación un carácter económico al conceptualizarla como una forma específica de capital en un momento en el que se había considerado al trabajo y al capital físico como los dos insumos primordiales del desarrollo económico, con esta teoría la capacidad productiva del trabajo deja de priorizar el capital físico como la única fuente de riqueza y pasa a ser una consecuencia de la inversión que el propio individuo realiza en sí mismo mediante su instrucción. En palabras del propio autor: *"Propongo tratar la educación como una inversión en el hombre y tratar sus consecuencias como una forma de capital. Como la educación viene a ser parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano"*. (Shultz, 1968: 104)

Con lo que se logra superar un presupuesto básico de la economía, en este caso en relación a la excesiva importancia dada a los factores materiales (tierra y trabajo) como fuente única de ingresos; al aparecer como invariable que a mayor inversión en educación, más productividad y mejor remuneración. Pero también nos permite percibirla como una actividad organizada en tanto estar educado, puede contribuir a aumentar ciertas habilidades humanas que contribuyan a su vez a aumentar los ingresos.

En este sentido, la educación se ve como inversión en capital humano; capital que es entendido, siguiendo a Lester Thurow *"como las habilidades, talentos y conocimientos productivos de un individuo"*. (Thurow, 1978:11) Con lo que se expresa la confianza pública y privada en el sistema de enseñanza como factor de desarrollo y progreso, así cuanto mayor fuera la mano de obra preparada, mayor tenía que ser la productividad del trabajo y el crecimiento; con lo que se constituye en un motor fundamental para el crecimiento de las personas, de las familias, de los grupos sociales y de las naciones.

Hay con esta teoría un interés por la educación ligado estrechamente a intereses de crecimiento económico y a las necesidades de mercado, donde adquiere relevancia formar especialistas y expertos que respondan con eficiencia al crecimiento tecnológico y al mejoramiento de la productividad. No obstante, el aumento de niveles de educación alcanzados por la población y al mismo tiempo su desempleo, implicó la deslegitimación de la teoría.

y de crecimiento económico; por lo tanto, para estos padres la escuela significa una manera de evitarles los posibles sufrimientos de la pobreza y la ignorancia, y asegurarles un futuro laboral y económico un poco más estable comparado al que ellos como padres han tenido que enfrentar al contar con poca y en algunos casos nula escolarización.

En otras palabras, la escolarización es percibida como un medio de calificación que de alguna manera incide en las oportunidades de inserción en las estructuras laborales y económicas; la escuela se convierte así, en una estrategia que va a permitir acceder a una vida laboral más segura, mejor pagada y menos "trabajada", aludiendo con esta expresión a trabajos manuales y poco reconocidos socialmente. A la educación en este sentido se le asocia con una idea de movilidad social que en términos generales se le concibe como un proceso que lleva a las personas a cambiar de una posición social a otra; por lo tanto, acumular e invertir en cultura es importante porque de ello dependen las más o las menos posibilidades para cambiar de una posición social a otra valorada como más alta, con ello se asume una desigualdad social, donde la escuela tiene la importante función de asignar un status del cual dependerá el futuro laboral y económico del que se educa.<sup>45</sup>

En los casos de los padres con un mayor nivel de escolaridad se prioriza una perspectiva que se centra más en los beneficios sociales que genera el que su

---

<sup>45</sup> Invertir en educación en el ser humano, dentro de la perspectiva del capital humano es pensado en términos de costo / beneficio, es decir, se invierte tiempo, dinero y esfuerzo para obtener más educación, pensando que mañana va a haber una retribución obteniendo algún tipo de rendimiento como mejor trabajo o mayores ingresos.

Schultz es claro a este respecto cuando declara: *"Mi manera de encarar la calidad de la población consiste en verla como un recurso escaso, lo que implica que tiene un valor económico y que su adquisición impone un costo. La clave del análisis del comportamiento humano que determina el tipo y monto de calidad adquirida a lo largo del tiempo es la relación entre las ganancias obtenidas de la calidad adicional y el costo de adquirirla"*. (Schultz, 1968: 20-21)

La educación adquiere así, un carácter económico y productivo: al invertir en técnica y conocimientos, se acrecientan los ingresos futuros, por lo tanto dentro de esta perspectiva, la instrucción adquiere un valor dentro de la actividad productiva económica en tanto contribuye al crecimiento de la productividad, hasta el punto de convertirse en un elemento determinante de la movilidad social: A mayor capacitación mejores ingresos, planteando así una correspondencia entre los niveles de capacitación y los salarios. Toca al Estado en esta perspectiva asegurar una igualdad de oportunidades educativas en tanto favorecerán la posibilidad de acceso de los individuos al mercado laboral y por ende, al mejoramiento de las tasas de ingreso económico.

hijo se eduque y pueda con ello tener una mejor participación en el plano personal, en el grupo familiar y en el grupo social en que se desenvuelve.

Entonces, perciben que estar educado es algo fundamental para toda la vida no sólo para el presente sino también para el futuro, y no sólo para la persona que se educa sino también para las personas que lo rodean y para otras generaciones; por lo tanto, para estos padres los beneficios económicos que trae consigo la educación parecen perder importancia, aunque no desaparecen en su totalidad, y en su lugar adquieren centralidad los beneficios sociales y culturales; beneficios que se extienden más allá de la persona y de su contexto Inmediato, afectando su futuro personal, familiar y social, puesto que estar educado se asocia con una manera distinta de participar y decidir.

Esta presente aquí, una concepción de la educación como crecimiento cultural de la persona que la posee, la cual se traducirá en mayores elementos para enfrentarse y defenderse en una vida que es considerada difícil; y en la que podrán enfrentarse con mayor seguridad y compromiso; beneficios que trascienden la persona misma y el presente inmediato. Con esto, hay sobre todo una idea del valor simbólico que otorga el tener estudios y que permite visualizar al que se educa como una mejor persona, con una mayor capacidad de participación ciudadana, más comprometida y responsable, con una mayor conciencia de lo que le rodea y con mayores posibilidades de decisión en los distintos planos en que se desenvuelve.

Ahora bien, si comparamos todo este conjunto de percepciones que provienen de padres con desigual escolarización y nivel económico, nos percatamos de que aunque diferentes, unos centrándose más en el valor social, otros en los beneficios económicos, y otros más en lo simbólico, son percepciones que no resultan tan distintas unas de las otras, en la medida en que todos proyectan una conciencia de las ventajas que puede ofrecer la escolarización. Así, para los padres pobres el "interés" manifiesto de que sus hijos estudien y se preparen lleva la intención de asegurarles un futuro y evitarles de algún modo los sufrimientos laborales y económicos que ellos han

padecido; mientras que los padres no pobres, y aquellos con mayores niveles de escolaridad desean que sus hijos estudien asumiendo una postura consciente de las ventajas no sólo económicas sino también culturales y sociales que trae consigo la educación, en este marco, la escuela constituye el medio que dará a sus hijos la formación cultural con la que podrán enfrentarse y participar dentro de su realidad social, pero también es un medio que les permitirá superar o simplemente mantener su nivel económico.

La importancia de esta alta valoración de la educación se percibe así como una condición fundamental en la construcción del éxito escolar de sus hijos, dada la función que cumple para impulsar la escolaridad a través de hablarles constantemente de las ventajas que tiene el estar educado, de los esfuerzos que hacen para darles lo que necesiten en su asistencia a la escuela y el tratar de orientarlos a que asuman el compromiso de su educación.

## 2. La orientación al logro educativo de sus hijos

De esta significación que los padres otorgan a la educación se desprenden decisiones y acciones importantes para la vida escolar de sus hijos como son: elegir la escuela que consideran como la mejor opción educativa, de pequeños ofrecer estímulos intencionales como juegos, música, lectura; por considerar que actividades como estas les ayudarán a desarrollar más sus habilidades de pensamiento y brindarles apoyos materiales y académicos para respaldar el desempeño escolar.

### *A. Elegir escuela*

En cuanto a las expectativas de los padres para "elegir la escuela" encontramos que para el 50% de los padres que conforman la muestra les interesa que sus

hijos asistan a una escuela de calidad, de éstos un 20% son pobres y un 30% son no pobres; su elección se ve influida por los estereotipos de lo que consideran "buena escuela", en la que generalmente buscan una institución que cuente con "prestigio académico" sustentada en egresar alumnos que sin muchas dificultades son aceptados en la Secundaria, presentar una buena organización basada principalmente en el control de la asistencia de maestros y que los maestros mantengan una exigencia académica y disciplina en sus alumnos; en esta decisión también influye la experiencia que hayan tenido directamente con la escuela en su calidad de estudiantes o con hijos mayores que han asistido a dicha institución; aspectos que de algún modo influyen como parámetro para juzgar si es buena escuela o no.

Para algunos padres pobres, el que sus hijos asistan a la escuela que ellos consideran es la mejor opción, implica hacer un esfuerzo económico como el pagar transporte, asumir los gastos que la escuela exige, o bien, cambiar incluso de lugar de residencia. El comentario de una mamá que vivía en un contexto rural marginal y que movida por intereses de ofrecer una mejor educación a sus hijos, decide junto con su esposo cambiar de residencia a un contexto urbano, bajo el supuesto de que esta situación les puede ofrecer a sus hijos mayores ventajas académicas:

Sra. Carolina: Bueno yo, vine a Pachuca buscando una buena escuela ... porque de hecho desde los 16 años que entré a trabajar he trabajado en intendencia en escuelas, como que allí se da uno cuenta de los maestros, de que si llegan a trabajar o de que no llegan ... y así en la comunidad en la que nosotros vivíamos a veces iban los maestros y a veces no, yo le dije a mi esposo que eso si me preocupaba, entonces decidimos buscar una escuela que le diera más cosas aunque tuviéramos que salir de donde vivíamos y batallar con lo del trabajo. (Entrevista a padres, caso 2: 66)

Una situación curiosa con la que nos encontramos fue el caso de los padres que envían a sus hijos a escuelas particulares, encontrándonos que 4 de los 5 niños que asisten a este tipo de escuelas llegaron a ellas por motivos circunstanciales como son: el otorgamiento de una beca escolar, la expulsión de otra escuela por cuestiones de indisciplina, en otro caso, por ajustes con el horario de trabajo de los padres y un último padre, por alguna inconformidad

con la escuela oficial; sin embargo, después de un tiempo de permanecer sus hijos en la escuela les han resultado satisfactorios el avance académico y compromiso del personal, argumentando que el nivel de exigencia, de cumplimiento, de disciplina, puntualidad y responsabilidad de todos los agentes es importante por la formación que se promueve en los alumnos, tomando la decisión de que sus hijos continúen sus estudios en dicha institución, pese a que esto para algunos de ellos significa un esfuerzo económico por el pago de colegiatura.

Sin pretender analizar la superioridad de la enseñanza de un sector sobre el otro, puesto que no se cuentan ni con evidencias ni datos que respalden tal situación, si cabe discutir que es ésta una diferencia importante en tanto nos habla a nuestro parecer de dos cuestiones básicas: primeramente la capacidad de decisión de los padres para elegir la escuela que consideran es la mejor opción para la educación de sus hijos y que los obliga a costear una educación en la que tendrán que destinar periódicamente un porcentaje importante de sus ingresos familiares, aspecto que de acuerdo con un estudio realizado por Prawda el hecho de que algunos padres paguen la educación de sus hijos, genera una tendencia a marcar desigualdades en actitudes, expectativas y obviamente logros educacionales.

Sin embargo, cabe alertar aquí, lo que señala Órnelas: *"La evidencia disponible, (...) muestra que no toda la educación privada es necesariamente buena o de mejor calidad que la enseñanza pública, ni que persiga fines antinacionales y conservadores, como acusan algunos de sus adversarios. Su crecimiento se debe, tal vez, a ciertas percepciones de que la educación pública no satisface las aspiraciones de las clases sociales que prefieren y pueden pagarlos servicios de las escuelas privadas"*. (Órnelas, 2000: 223)

En este sentido, lo que se resalta es la capacidad de decisión de los padres para elegir la educación de sus hijos; sin embargo, no queremos que se piense que los padres que envían a sus hijos a escuelas públicas carecen de interés o capacidad para decidir la vida escolar de sus hijos, puesto que tampoco es así, 5 de los 14 padres pobres buscaron inscribir a su hijos a la escuela que ellos

consideraron era una buena opción educativa pese a que esto haya implicado en su momento cambios en el domicilio o derogar gastos para transporte; otros más, asisten a determinadas escuelas más por motivos circunstanciales, ya sea porque viven cerca, o porque es la única de la comunidad. A pesar de ello, hay un alto nivel de satisfacción en 23 de los 24 padres por lo que la escuela ofrece, mostrándose al mismo tiempo comprometidos con el avance de sus hijos y con la experiencia escolar que éstos viven, la gran mayoría se manifiestan entusiastas porque ven el crecimiento intelectual que sus hijos están teniendo, por el compromiso de los docentes y en general, por el funcionamiento de la escuela.

El hecho de que los padres se interesen por elegir la escuela, se informen sobre las distintas opciones y decidan qué clase de instrucción les quieren ofrecer a sus hijos, tiene mucho que ver con el importante valor que asignan a la educación. Así, independientemente de si una escuela es mejor, peor o igual que la otra, o de las distintas razones que tengan para elegir la escuela, de lo que nos habla este tipo de decisiones es de la importancia que adquiere para estos padres la formación de sus hijos y la selección de la escuela que ellos consideran puede ser una "buena opción" para la preparación y desenvolvimiento de su hijo. Entonces independientemente de la infraestructura y la calidad que cada tipo de escuela brinde, lo que aquí interesa resaltar es la capacidad de decisión de los padres para enviar a sus hijos a lo que consideran es la mejor oferta educativa, lo cual de entrada marca un punto distintivo.

## B. Estimular el aprendizaje de sus hijos desde pequeños

Otra de las decisiones importantes para el 33% de los padres es la estimulación para aprender que consideraron implementar durante los primeros años de vida de su hijo, bajo la creencia de que esto tiene que redundar en mayores beneficios en su aprendizaje. Esta decisión es tomada en todos los casos por las madres que cubren la característica de tener más años de escolarización.

La señora Consuelo, una madre de familia de una escuela particular y que se desempeña como Secretaria, nos compartía: *"Le dedique mucho tiempo, nos poníamos a jugar, a armar rompecabezas y ese apoyo total fue en preescolar, creo que esos tres o cuatro años que yo le dedique bien dedicados sirvieron para que cuando ella entrara en la primaria fuera más independiente, sola hacia su tarea, yo sólo se la revisaba y si algo estaba mal, hija aquí esta mal por esto y esto"*. (Entrevista a padres, caso 22: 350)

Otra de las madres de familia, de profesión maestra y cuyo hijo asiste a una escuela urbana nos habla de la importancia de estimular constantemente a los niños con materiales de aprendizaje sobre todo cuando éstos son pequeños:

Sra. Hilda: A lo mejor no se les pueda dar el tiempo que se quiera, pero proporcionarle algunas bases, de pequeños por ejemplo lo que más les ayuda son los juegos de mesa, eso les ayuda mucho, a aprender más, a desenvolver más su mente, él por ejemplo, juega mucho con su papá, juega damas chinas, el turista, todos esos juegos de mesa son importantes de chiquitos para que desarrollen su mente y vean que todo lo pueden y más adelante apoyarles, no es caro, en realidad son unos libros, unas películas, discos que a ellos les pueden ayudar bastante y que no ocupan tanto tiempo. (Entrevista a padres, caso 12: 202)

Otra mamá, en este mismo sentido nos comenta: *"Me he dedicado totalmente a mis hijos, de pequeño acostumbre leerle y jugar con el, de tal modo que ahora es un lector eficiente e independiente en sus responsabilidades."* (Entrevista a padres, caso 7: 179)

En estos comentarios las madres de familia manifiestan la decisión de estimular el aprendizaje de sus hijos sobre todo cuando pequeños, orientados por un sentido de lo que consideran va ayudar a sus hijos a aprender más y mejor. Esta es una decisión que independientemente del impacto que pueda tener en el desarrollo de habilidades cognitivas de sus hijos, expresa una profunda preocupación de los padres por generar las condiciones de ayuda para que sus hijos tengan un desarrollo más pleno y puedan en consecuencia aprovechar y potenciar su desarrollo intelectual.<sup>46</sup>

### *C. Apoyos materiales que se ofrecen*

Otra forma de orientar el logro educativo de sus hijos es a través de los apoyos que deciden ofrecer, mismos que se objetivan en acciones que cotidianamente les dirigen, como en la forma en que organizan su vida diaria para impulsar su escolaridad. Se aprecia que el tipo de apoyo que ofrecen depende en parte del capital cultural y de la situación de pobreza que enfrentan los padres.

De este modo, para aquellos padres conscientes de la formación cultural de su hijo, ofrecer el apoyo material que éste requiera es importante, porque consideran que con ello podrán reforzar el desempeño escolar, sin embargo éste es dado en función de la economía de cada familia, así para los padres pobres les parece importante invertir en material de papelería es requerido por la escuela y pagar cuotas y cooperaciones y sólo 7 de los 14 padres pobres invierte además en libros. En cuanto a los padres no pobres les parece importante invertir en la educación de sus hijos, por lo tanto, realizan todos los

---

<sup>46</sup> Ya algunos analistas en materia de educación, entre ellos Muñoz Izquierdo, nos resaltan que cualquier intervención que estimule el aprendizaje de los niños, especialmente de aquellos menores de 6 años, es una inversión inteligente, atinada y altamente rentable para el país. De modo que la estimulación temprana se considera de gran importancia para el aprendizaje y la socialización de los niños, como predictores del desarrollo educativo posterior.

gastos de materiales y cooperaciones solicitados por la escuela, algunos de ellos pagando incluso cursos de pintura, de inglés y de computación; otros optan por adquirir material bibliográfico como enciclopedias, novelas, libros de consulta; y finalmente, hay quienes además de esto deciden comprar juegos didácticos como ajedrez, rompecabezas, y algún material para computadora donde puedan aprender o consultar información, y en general, se preocupan por adquirir material que consideran constructivo para la formación académica de su hijo, tanto materiales que son solicitados por la escuela como aquellos que les parecen adecuados para la formación cultural de sus hijos.

Relacionado al interés que los padres tienen porque sus hijos se eduquen, en cada uno de ellos hay esfuerzos con distintos niveles de intensidad, así para algunos esto les implica subordinar necesidades importantes para la familia como restringir una vivienda en mejores condiciones o gastos en diversiones; para otros el tener que trabajar ambos padres, y para otros más, les hace incluso subordinar necesidades básicas como el consumo familiar.

Para las familias pobres la educación es la base sobre la cual sus hijos podrán construir un mejor futuro y por lo tanto, se convierte en una prioridad en torno a la cual organizan y dirigen gran parte de las actividades cotidianas, además de destinar una serie de recursos económicos y materiales por sobre otros aspectos considerados menos relevantes como el mantenimiento de la vivienda, la recreación, vestido o incluso otros aspectos indispensables como reducir la alimentación a lo mínimo básico.

Los términos en que lo expresa la mamá de Lucila, inmersa en un contexto indígena resultan elocuentes al respecto:

Sra. Angela: Mi hija va bien en la escuela, yo digo que bien para ella y aunque yo no supe leer y no pude ir a la escuela... yo veo que ella si le agrada, le pone atención a la maestra, por eso si le entiende... me siento a gusto que vaya bien en sus estudios, yo no fui a la escuela pero que ella vaya bien, me gusta y yo la apoyo... le compro sus útiles que le hacen falta, ella me dice que no tiene lápiz, que no tiene cuaderno y ya aunque sea que no tenga para mi azúcar pues hay le compro sus cuadernos, sus lápices y sus colores que le hacen falta, lo que le piden (Entrevista a padres, caso 16: 294)

El caso de Mauricio muestra también como su familia a pesar de su situación de pobreza hacen un esfuerzo por invertir culturalmente. Mauricio es hijo de una familia pobre, cuya madre es soltera y se ve en la necesidad de sostener económicamente su hogar, a pesar de ello muestra prioridad en lo educativo, esto se advierte en su casa la cual se constituye de 3 habitaciones, una es la cocina, otra la recámara y una más es destinada como estancia pequeña y al mismo tiempo estudio de su hijo, en el cual se encuentra su escritorio, librero, computadora, videos de juegos y documentales, enciclopedias y libros, además de algunos materiales de papelería. Situación que nos muestra que la inversión en la educación de su hijo es importante para la madre por sobre aspectos como el mantenimiento de la vivienda y la adquisición de muebles.

Y como ellos, el resto de los padres pobres también realizan un esfuerzo por adquirir el material indispensable para el desempeño de su hijo en la escuela, pero quizá el mayor efecto esté en que este esfuerzo económico es comunicado a sus hijos. La abuela de Beatriz nos comparte esta forma de comunicar el esfuerzo que tanto ella como su hija (mamá de Beatriz) realizan para que la niña estudie:

Su mamá y yo también le digo que le eche ganas, que esta bien que siga adelante, que le ponga el ejemplo a sus hermanos para que también ellos sigan sus pasos (-.-) ella le gusta compartir y desempeñarse, le echa todas las ganas y nosotras le apoyamos, si necesita algo para lo que sea se le compra o se le consigue, y como le dice su mamá, échale ganas ya vez que nosotras estamos trabajando para ayudarte y para que tu puedas salir adelante. (Entrevista a padres, caso 11: 121)

Así, independientemente de los mayores o menores apoyos materiales que puedan ofrecer los padres, hay presente una alta valoración de la escuela y una actitud de preocupación por ofrecer a sus hijos lo que éstos necesiten para su desempeño en la misma; desde luego se reconocen las ventajas de los hijos de

familias no pobres quienes están en mejores condiciones de adquirir e invertir en aspectos culturales. A pesar de ello, para las familias pobres la educación es una prioridad por sobre procurar aspectos al mínimo indispensable como son la alimentación o el vestido, esto al parecer tiene el efecto de ser reconocido por los niños quienes generan un tipo de compromiso con la escuela acorde con el esfuerzo que consideran hacen sus padres, algunos niños lo manifestaron así: *"yo aquí tengo que poner mi mayor esfuerzo porque veo el sacrificio que hacen mis padres y no los quiero defraudar", " tengo que hacerlo bien por mis padres, y también por mí", "Por todo lo que hacen mis familiares, si salgo mal como que me siento mal porque ellos me ayudan, entonces tengo que responder bien y también porque es algo que me hace sentir a gusto".* (Entrevista a alumnos, casos diversos)

Se aprecia así, la condición emocional de reconocer que los padres hacen un esfuerzo por cubrir los gastos que implica su asistencia a la escuela, generando sobre todo en los más pobres un compromiso por responder con un buen desempeño a la ayuda que sus padres les dan. Este apoyo familiar se puede dimensionar desde la perspectiva de Holland y Skinner como un "modelo cultural", en tanto *"posee una fuerza directiva, una motivación cultural intrínseca, según la cual la persona experimenta como una necesidad u obligación el conjunto de creencias que tiene y que orientan su forma de comportarse".* (Holland y Skinner, citado por Saucedo, 2002; 260).

Si esto es así el éxito escolar del niño lo vemos que se relaciona con un modelo asociativo primario que se da en la familia de acuerdo con la definición de Offe (2003), éste se da porque es la familia donde se establecen relaciones mutuas entre los miembros, así más que una obediencia a normas éstas se inspiran sobre la base de sentimientos como el cuidado, el amor, el afecto, la fidelidad, traspasar esta frontera es una actitud imposible o anómala.

#### *D. Apoyos académicos para respaldar el desempeño escolar*

Por otra parte, esta también presente la decisión de los padres de dar apoyos académicos a sus hijos, que se sustentan sobre la percepción de que la educación es una responsabilidad compartida entre padres y maestros, lo cual define cierta manera de participar con la escuela y asumir al mismo tiempo un compromiso mayor en la atención, vigilancia y orientación en los procesos educativos en los que su hijo se involucre; de este modo, muchos de los padres reconocen que tan importante es el apoyo de los maestros como el apoyo que ellos como padres deben proporcionar.

Los comentarios siguientes corresponden a padres de familia que nos manifiestan este sentido de corresponsabilidad que consideran debe existir con la escuela: *"(...) el que yo le pregunte, esté al tanto, creo que también influye porque ella ha visto el interés que yo tengo hacia ella, hacia sus cosas, a su estudio", "Es que es un equipo, no todo es de la escuela, ni todo de la casa , porque no sé todo lo que su maestra le diga, pero también si en la casa no la apoyamos, creo que no se lograría mucho", "No la dejo sola, siempre estoy donde me piden que esté".* (Entrevista a padres, casos diversos)

La generalidad de padres manifiesta esta necesidad de apoyar a sus hijos, sin embargo su participación es distinta según su situación de pobreza, su capital cultural y sus expectativas de futuro. Una primera diferencia entre los padres pobres y los no pobres se define a partir de la persona de quien se recibe el mayor apoyo académico. El siguiente cuadro concentra las personas que participan para apoyar el desempeño escolar de cada uno de los casos estudiados.

Tabla 6. Agentes que participan para apoyar el desempeño escolar de los alumnos exitosos, por situación de pobreza.

Agentes de quien se recibe el mayor apoyo	Pobres	No pobres	Total
Ambos padres	2	7	9
Papá únicamente	1	0	1
Mamá únicamente	7	3	10
Hermanos, parientes, amigos o maestros	4	0	4
Total	14	10	24

Fuente: ETJ-UAEH (2003), *Encuesta sobre el éxito escolar de alumnos de primaria del estado de Hidalgo - 2003*, Hidalgo, México.

Aquí se puede constatar que son los estudiantes pobres los que consideran que el mayor apoyo en cuestiones escolares proviene de su mamá y en menor porcentaje aunque también significativo el apoyo que reciben de hermanos, maestros o amigos de la familia. Por otra parte, son casi todos los estudiantes no pobres los que obtienen apoyos de ambos padres y en un menor porcentaje sólo de su mamá. El apoyo tan desigual que ofrecen los padres está en parte justificado por la situación laboral que enfrentan los jefes de familia, de modo que son los padres pobres quienes destinan menor cantidad de tiempo a sus hijos ya que en su mayoría cumplen jornadas laborales de más de 8 horas y entonces son las mamás quienes tienen más posibilidad de permanecer en la casa y en esta medida, participar en actividades escolares con su hijo.

Esto de algún modo, resulta congruente con las investigaciones nacionales e internacionales en las que concluyen que la escolaridad de los padres, pero sobre todo de la madre, está positivamente correlacionada con el rendimiento escolar de sus hijos. (Schmelkes 1994) Lo que nos sugiere la necesidad de invertir en educación femenina como ya lo destacan diversos académicos y organismos, en opinión de Sen (1997,1998b), invertir en la educación de la mujer es importante porque define la calidad de la vida de sus miembros,

además de resultar productivo macro económicamente y deseable en términos de desarrollo social, significa contribuir a cambiar la discriminación de género vigente, y por ende, avanzar en la calidad de vida global de la sociedad.

Otra diferencia entre los padres, es el tipo de experiencia que provocan, misma que varía de acuerdo con la escolarización, de modo que los padres con mayor escolarización centran sus apoyos en ofrecer orientaciones para realizar trabajos, explicaciones de algunos contenidos; otros promueven hábitos de estudio, o bien, dirigirlos en su estudio y realización de tareas, en cambio, los padres con menor escolarización se ven prácticamente imposibilitados a participar en actividades académicas, sin embargo, esta presente una actitud de vigilancia y acompañamiento que refuerza cierta tendencia al logro educativo.

Los comentarios siguientes corresponden a padres en el que por lo menos uno de ambos padres tienen una escolaridad superior a 9 años, es decir, cuentan con estudios de Bachillerato o de licenciatura:

De hecho siempre estamos con él los dos, ayudándolo en lo que podamos, revisando sus trabajos, sus tareas", "Hay cosas que le llaman la atención, por ejemplo de cómo funciona algo, yo le trato de explicar, o tomamos un libro, y si no podemos vamos a Internet", "Mi esposa es maestra y les dedica mucho tiempo a sus hijos, hay una norma que es el cumplimiento de la tarea... su mamá cuando llega se la revisa, cuando el niño va a tener algún examen, él previamente le avisa a su mamá y ella para todos los exámenes aunque sea el más insignificante le ayuda", "Eso sí, casi siempre que esta haciendo un trabajo me dice, cómo voy, cómo está quedando y ahí empezamos a corregirle, mi esposa con mucha frecuencia se ha sentado a trabajar con él, a leer, a dibujar, a realizar alguna maqueta, luego se pone a platicar con ambos de Historia universal, no con la intención de suplir a la maestra, a manera de platica (...). (Entrevista a padres, casos diversos)

Por su escolaridad 16 de los padres están en posibilidades de explicar, dirigir tareas y organizar aprendizajes. Contrariamente hay padres que ante su poca o nula escolarización se ven imposibilitados a participar en actividades pedagógicas con sus hijos, con lo que optan por asumir un tipo de participación menos focalizado en atender directamente cuestiones académicas, sin embargo, esta presente una actitud de acompañamiento a lo que sus hijos

realizan, es decir, les preguntan, los vigilan, los atienden y en general, presentan preocupación por su experiencia escolar, y con esto de algún modo contribuyen a la creación de una cultura de aprecio y valoración de las cuestiones educativas.

La mamá de Lucila, sin escolarización alguna e inmersa en un contexto rural marginal nos da cuenta de la situación.

Sra. Angela: Cuando llega de la escuela y se pone a hacer el trabajo que le dejan, nosotros no le decimos ve a hacer este mandado, primero que haga su tarea, lo que le dejen de la escuela, primero su tarea y después lo que me pueda ayudar, termina y ya la mando a hacer su quehacer a pastorear los chivos, quebrar el nixtamal para comer y echar las tortillas... le decimos si tienes tarea ponte a hacer primero la tarea y ya después haces el quehacer, le decimos que lleve sus tareas bien, que no esté jugando nada más en la escuela, que ponga atención porque la estamos mandando para que ella sepa algo porque aunque nosotros no supimos que ella si... yo la apoyo mandándola, cumplir con mandarla, le compro sus útiles que le hacen falta... (Entrevista a padres, caso 16, 293 y 294)

Entonces, si bien los padres con menor escolaridad y por lo general, los más pobres se ven imposibilitados para dar explicaciones, para profundizar o ampliar temas vistos en clase, o para orientar la realización de alguna tarea; optan por adoptar actitudes de acompañamiento y vigilancia que resultan altamente valoradas por sus hijos quienes encuentran en ellos una especie de motivación.<sup>47</sup>

Otra forma de apoyo académico es a través del establecimiento de "normas de estudio" su definición responde a percepciones propias sobre el modo en que deben organizar la vida académica de sus hijos. Algunos padres asumen una participación muy controlada haciendo vivir a sus hijos experiencias de tutelaje constante al establecer espacios y tiempos específicos para que éste estudie y haga su tarea; de este modo, acuerdan el horario para realizar la

---

<sup>47</sup> Ya otros estudios nos sugieren que el involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de los contenidos escolares por parte de sus hijos ha mostrado ser una medida eficiente para generar cambios significativos en el aprovechamiento académico de los niños. Por ejemplo: en el proyecto desarrollado en Haringey, Inglaterra, a pesar de que muchos de los padres, no leían o hablaban en Inglés, no usaban esa lengua en casa, o eran analfabetas, el que se interesaran y escucharan a sus hijos leer, tenía un efecto considerable en el avance escolar de los hijos. (Cummins, citado por Bertely, 1996: 56).

tarea, además de ciertas condiciones que habrán de cumplir como trabajar en una mesa evitando trabajar en la cama o en el piso, o en cualquier otro lugar considerado poco apropiado; deberán concentrarse en lo que están haciendo por lo cual no tienen que ver televisión o escuchar música; también se promueven actitudes de cumplimiento, organización y limpieza; y se les insiste en que tienen que estudiar todos los días y que al hacerlo no se limiten a lo indispensable, teniendo que abundar o profundizar más de lo solicitado sobre el tema en cuestión.

Estos padres consideran que al promover este tipo de normas están ayudando a sus hijos a que más adelante sean independientes y comprometidos con el trabajo escolar; así mismo evitan los castigos pero no la exigencia, con lo que se puede decir que sus hijos experimentan una situación de tutelaje hasta cierto punto dirigida y controlada.

Otros deciden adoptar actitudes de acompañamiento en las que es posible que los niños tengan mayor libertad para tomar sus decisiones y efectuar las actividades en que se vean involucrados académicamente, estos padres, prefieren ofrecer más autonomía a sus hijos, dejando en ellos la responsabilidad de decidir cuando y cómo hacer trabajos escolares o estudiar, con la única condición de que se haga y se tengan logros satisfactorios. Entonces, el niño tiene la libertad de estudiar cuando así lo considere, a la hora que quiera, en el lugar que él decida y como él lo considere realizar; los padres aquí manifiestan una gran confianza en la responsabilidad y disposición de sus hijos para el trabajo escolar, por lo que evitan cualquier tipo de presión o amenaza.

Aunque por caminos diferentes, unos con más control sobre el trabajo académico y otros priorizando la libertad de decisiones, en todo caso, los apoyos académicos que se ofrecen tienen el efecto de orientar las decisiones y acciones de sus hijos en el transcurso de su vida escolar, al preocuparse por generar cierto nivel de exigencia, aun cuando algunos de ellos se ven imposibilitados para apoyar directamente con explicaciones de orden académico, hay una vigilancia continua sobre el desempeño escolar, les

preguntan, los motivan y les exigen. Lo prioritario es la permanencia y buen desempeño de su hijo en la escuela, al hacerlos cumplir con ciertas normas como responsabilidad, puntualidad, cumplimiento; de este modo, se perciben como aspectos que se asocian al estímulo de patrones de comportamiento adecuados para que el aprendizaje escolar se dé y que éste tenga un buen nivel de aprovechamiento.

Con todo lo aquí descrito se aprecia que la familia esta promoviendo una capacidad relevante para el éxito escolar del niño: "la educabilidad" noción trabajada ya desde tiempos clásicos y más recientemente por Tedesco y su equipo de colaboradores, misma que vendría a provocar en el seno familiar un conjunto de predisposiciones, actitudes y recursos que resultan favorables para su posterior inserción en el ámbito escolar.

En palabras de Tedesco, la noción de educabilidad se entiende:

(...) como una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida -vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud- y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad. (...)

La no educabilidad es la expresión de un desajuste institucional: da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones capaces de participar de este proceso, o de la dificultad de las mismas de hacer frente a sus obligaciones. (...)

Así, la familia ocupa un lugar clave en el modo en que se construye la relación entre los niños y la sociedad. Les transfieren a ellos aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo al mismo tiempo que operan como dique de contención de las agresiones o de las acciones que operan negativamente en ellos, creando una especie de burbuja que se diluye en la medida en que el niño inicia el proceso de interacción con el entorno." (Tedesco, 1994: 9, 14 y 15)

Por lo tanto, podemos entender que la capacidad de la familia para proveer de un estado de salud adecuado, de una vivienda, de tiempos y espacios, pero sobre todo de una condición emocional adecuada; es algo que resulta

indispensable para que ese niño pueda enfrentar su educación con mayor estabilidad cognitiva y emocional y superar los determinismos sociales que su medio le plantea. Caso contrario, cuando la familia carece de capacidad para proveer estas condiciones provoca una tendencia a la exclusión, que en el ámbito educativo se refleja en una menor calidad de aprendizajes logrados, en una mayor reprobación y finalmente, en la deserción definitiva del sistema educativo al carecer de aptitudes y modelos que le permitan su inserción en el contexto escolar.

Entonces desde la perspectiva de la educabilidad el contexto familiar importa porque condiciona las posibilidades de insertarse con éxito en el sistema escolar; el contexto así dimensionado asume un carácter dinámico no acabado, capaz de ser modificado por los sujetos promoviendo mecanismos protectores que se traducen en un adecuado estado de salud, en un conjunto de aptitudes y disposiciones que no les signifiquen obstáculos a las prácticas escolares.

#### *E. Ambiente familiar agradable*

Estar inmerso dentro de un ambiente social agradable aparece como otra más de las condiciones positivas para lograr en la gran mayoría de los casos, el éxito escolar; en la medida en que se manifiesta la necesidad de ofrecer seguridad y confianza y una serie de apoyos y condiciones con los que sus hijos se sientan apoyados; fenómeno vinculado con afectos e intencionalidades de los sujetos; por lo tanto, tiene un efecto en el agrado que se siente por formar parte y participar en ese grupo, además de generar actitudes de reciprocidad con sus padres.

En primer lugar, en 21 de los 24 padres hay una preocupación por el ambiente que ofrecen a sus hijos orientados por la idea de que un ambiente estable y tranquilo en la familia contribuye a que el niño centre su atención en la escuela además de poder ofrecer las "ayudas" y las condiciones necesarias para el desarrollo de la vida escolar de su hijo, tratando de cubrir con esto la necesidad de dar al niño más atención, cuidado y seguridad.

Estos mismos 21 padres se preocupan también por dar tiempo y espacio a sus hijos, a excepción de los 2 padres indígenas y el padre del contexto rural; tenemos así que algunos padres procuran aprovechar el tiempo que comparten con ellos en ayudarlos y orientarlos sobre el trabajo escolar, como es el caso de la mamá de Marylin:

Señora Consuelo: Hemos estado cuando ella nos necesita, nunca le digo no, si me dice mamá explícame, ahí estoy, yo le pongo más atención a mis hijas que al trabajo y si a veces está la casa con trastes sucios, con ropa para lavar, a mi no me importa que esté el tiradero, que tenga que lavar, planchar, si mis hijas me requieren por la tarea, o porque les explique algo o porque me quieran platicar algo, yo estoy con ellas. (Entrevista a padres, caso 22: 350)

Comentarios como este son recurrentes en la gran mayoría de los padres relatando la necesidad que tienen de compartir tiempo con sus hijos, orientando o simplemente acompañando cuando éstos realizan trabajos escolares. En ocasiones, este tipo de decisión, es estimulada por los maestros, como es el caso de *un padre de familia del estrato urbano marginal, para quien la participación que ha tenido el maestro a resultado decisivo tanto en apoyar a su niña pero también en orientar la forma en que como padres deben participar para apoyarlos.*

Otros padres han decidido que sólo uno de ellos trabajará por considerar que hacerlo así redituará en mayores beneficios en atención y vigilancia para sus hijos, convencidos del valor de ofrecerles tiempo y espacio, de modo que éstos cuenten con la seguridad y tranquilidad que les puede ofrecer el saber

que alguno de sus padres comparte la mayor parte de su tiempo con ellos. El papá de Roberto es elocuente a este respecto:

Señor Roberto: Mi esposa lo apoya mucho por el hecho de que está aquí, no sé, realmente no se qué tanto avanzara Roberto si mi esposa trabajara, no lo sé, pero si es definitivo que ella lo esta viendo, le pregunta de sus exámenes, que necesitas, ella esta pendiente de su educación y en proveerle las cosas, de mi parte también le preguntó cómo te fue, tratamos de platicar con él. Si lo apoyamos mucho en asistir a la escuela, juntas, yo siempre procuro estar en donde necesiten que esté. Eso es bueno, porque no esta el papá, está la mamá, donde él me pide que yo esté, ahí estoy, igual con mis otros hijos, se les apoya en todo lo que uno puede. (...) Ellos saben que en cualquier aspecto nosotros estaremos ahí, ( ...) en las actividades que cada uno tiene siempre procuramos estar, que haya apoyo, creemos que eso influye si el sabe que nosotros estamos con él, entonces deben echarle ganas. (Entrevista a padres, caso 23: 279)

Como este padre, 15 de los 24 padres han decidido ofrecer un tiempo a sus hijos con el propósito de que éstos sientan un apoyo y al mismo tiempo para orientarlos en la realización de trabajos académicos, decisión que evidencia la preocupación y la responsabilidad que asumen para contribuir al crecimiento académico de sus hijos y mantener la motivación en todo aquello que se refiera a la escuela.

En otros padres, también prevalece la inquietud de ofrecer a los niños un ambiente sano, libre de preocupaciones que consideran propias de los adultos y donde el niño se sienta seguro y tranquilo, independientemente de que ambos padres trabajan.

Uno de los padres nos manifestaba la importancia que tiene para su familia el construir un ambiente que dé seguridad a sus hijos, dándoles cariño, tiempo y la confianza de que podrán alcanzar sus metas.

Sr. Juan Antonio: Otra cosa que quizá haya que comentar es que mi esposa está aquí, ella no trabaja, a pesar de ser educadora, en un momento decidimos que los niños requerían toda la atención, decidimos que ella estuviera aquí y eso supongo que tiene que darle seguridad a los niños, (...) siempre estamos pendiente, pasamos tiempo con ellos, (...) Para mi es básico que mi esposa este con ellos, yo creo fuertemente de que el hecho de que la mamá esté en la casa les debe dar mucha seguridad y mucha tranquilidad, saber por ejemplo de que

ellos llegan y su mamá les tiene su comida a tiempo, tan solo de ver a su mamá como que debe dar más tranquilidad... simplemente la seguridad que puede reflejar de que tiene a su mamá, de que seamos una familia unida, él ni tiene que preocuparse de que yo le pegue su mamá o cosas así, y él está en un ambiente tranquilo donde no hay riquezas pero tampoco pobreza, y supongo *que* eso influye. (Entrevista a padres, caso: 8-9)

Cuidar que el ambiente familiar sea agradable es una preocupación en la gran mayoría de los padres por considerar que si el niño se siente tranquilo y seguro en su familia esto puede contribuir a que se concentre en las cuestiones escolares; en este sentido, la familia se convierte en un soporte importante para darle confianza y seguridad; en mayor o menor medida esto es una constante en las familias urbanas entrevistadas, no así en las familias rurales e indígenas. En opinión de los maestros también se debe cuidar el ambiente familiar, ya que esto facilita la concentración del niño en las actividades que realicen, además de atribuir a un ambiente familiar sano la formación de valores y actitudes favorables para el estudio. De modo que algunos maestros, consideran que contar con un ambiente familiar estable e integrado influye en una mayor atención y disposición del niño para el estudio, cuando hay problemas familiares los niños lo reflejan con poco interés y retraimiento en el trabajo escolar, consideran que cuando un niño no está interesado en cuestiones académicas es porque atrás hay un desinterés de los padres que le perjudica, no los deja avanzar, pero también consideran que influye por que la familia forma hábitos que muchas veces se contradicen con los que pretende formar la escuela, en este sentido se aprecia a la familia como un factor importante para levantar o para anular la autoestima de los alumnos.

Por eso, para los maestros es importante procurar estimular la participación de los padres para construir ambientes donde revaloren a sus hijos, en consecuencia, la gran mayoría se preocupa por solicitar el apoyo de los padres para que ofrezcan un poco más de atención y tolerancia a sus hijos, que los escuchen para que los puedan apoyar, los aconsejen y evitar el maltrato físico y verbal. Con esto, tanto por parte de los padres como de los maestros, hay

la promoción de vínculos afectivos, con independencia a la situación de pobreza y escolaridad de los padres.

Finalmente, cabe decir que en general todos los padres procuran ofrecer un apoyo moral porque consideran que éste funciona como estímulo para que sus hijos sigan adelante, mismo que hacen presente cotidianamente a través de halagos, consejos, regaños o llamadas de atención; tendientes por lo general a hacerlos conscientes de su responsabilidad como estudiantes y elevarles su autoestima.

Cuando los padres fueron entrevistados dejaron entrever la importancia que tiene para ellos el ofrecer un apoyo moral a sus hijos que les dé seguridad sobre sus capacidades y entusiasmo por aprender. De este modo, 23 de los padres animan a sus hijos a estudiar y coinciden en la importancia de promover en ellos una alta autoestima. Y entonces son frecuentes frases como las siguientes:

Siempre se les ha dicho desde chiquitos que no digan no puedo, siempre se le ha dicho que digan yo puedo, y puedes", "Yo le infundo seguridad y que esté segura de lo que sabe, yo le digo tu siempre puedes, le digo que lo que se proponga hacer lo va a lograr", "Yo creo que lo principal es que se les enseñe a los niños que si pueden, porque a veces pensamos que no tienen la capacidad y ellos mismos creen que no la tienen y lo principal es enseñarles que si pueden lograr lo que ellos se propongan", "Porque ella si no tiene seguridad, va a vivir con temores, va a sentir que no puede por mínima que sea la actividad va a creer que no va a poder, entonces yo le infundo seguridad, ella esta capacitada ya con llevar la mentalidad de que si lo puede hacer sea cual sea la actividad, pues si puede. (Entrevista a padres, casos diversos)

Algunos padres los motivan a que se esfuercen cada día por ser mejor y entonces les hablan de lo distinto que puede ser su futuro en el caso de que estudien o de que no estudien; también les insisten en ser cada vez mejores estudiantes, siempre acompañados con palabras de ánimo y de deseos de verlos triunfar.

Otros padres consideran que su participación debe centrarse en lograr que sus hijos asuman su propia responsabilidad en el estudio, tratando de evitar el

uso de premios y castigos, y en su lugar optar por consejos o llamadas de atención. Premios no, por considerar que tener un buen desempeño es su obligación y su necesidad para ser mejores en la vida; y castigos tampoco, porque consideran que de poco puede contribuir a solucionar las dificultades optando por platicar y motivarlo a que se esfuerce más y sobre todo, ofrecer un entorno de confianza, de cariño y aceptación.

En este sentido, se puede percibir que el éxito escolar se ve favorecido por la creación de ambientes sociales agradables por el efecto de seguridad, cooperación y confianza que se genera entre los sujetos que participan en él; por ello consideramos que es esencial la capacidad de ofrecer un contexto significativo que ofrezca confianza a sus miembros de modo que cada quien responda con gusto, mayor disposición en colaborar en metas compartidas, pero también en la posibilidad de generar relaciones de apoyo mutuo y colaboración.

Promover o encontrarse en un ambiente agradable favorece el intercambio, el apoyo recíproco, la confianza y el sentirse a gusto; situación que en el marco de la teoría social se le conoce como enfoque de capital social, el cual es utilizado para subrayar que las relaciones estables de confianza, reciprocidad y cooperación que se generan entre los miembros del grupo social pueden contribuir a un conjunto de efectos positivos, tales como control social, creación de confianza entre individuos, consenso, cooperación coordinada, sentimientos de pertenencia, resolución de conflictos, entre otros.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> De acuerdo con Putman (2003) la noción de capital social se encuentra ya planteada con Lyda Judson Hanifan en 1916 al estar convencido de que los fuertes problemas sociales, económicos y políticos de las comunidades pobres solo podían resolverse reforzando las redes de solidaridad entre la población, enfatizando así la importancia del compromiso comunitario en apoyo a la democracia y desarrollo social; utilizando la expresión capital social: "*esos elementos tangibles (que) cuentan sumamente en la vida diaria de las personas, a saber, la buena voluntad, la camaradería, la comprensión y el trato social entre individuos y familias, características constitutivas de la unidad social (...) abandonado a sí mismo, el individuo es socialmente un ser indefenso (...) Pero si entra en contacto con los vecinos, y éstos con nuevos vecinos, se producirá una acumulación de capital social que podrá satisfacer de inmediato sus necesidades sociales y producir unas posibilidades sociales suficientes para mejorar de forma sustancial las condiciones de vida de toda la comunidad.*" (Hanifan, cit. Por. Putnam, 2003, p. 10) Tiempo después el concepto fue reinventado por otros teóricos, Jhon Seeley (1950), Jane Jacobs (1960), Bourdieu (1987), Putnam (1993), Fucuyama (1995) y utilizado para explicar una variedad de aspectos de la sociedad; es asociada a ideas tales como: afiliación, interacción, consenso, bien público, confianza, reciprocidad y beneficios. Interesa aquí resaltar el potencial del capital social en la educación en el sentido utilizado por Coleman y con el que fuera asociado originalmente por Hanifan. Luego de Bourdieu y

Al capital social lo entendemos de acuerdo con Bourdieu como *"la acumulación de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimientos mutuos"*. (Bourdieu, citado por Putman, 2003: 11-12)

La definición de Bourdieu aclara que el capital social puede descomponerse en dos elementos: primero, la relación misma que permite a los individuos reclamar acceso a los recursos poseídos, y segundo, el monto y calidad de esos recursos. De allí que, a través del capital social, los actores puedan obtener acceso directo a recursos económicos, pueden incrementar su capital cultural gracias a los contactos con expertos o individuos refinados, o de manera alternativa, asociarse a instituciones que otorguen credenciales valoradas.

De acuerdo con Coleman algunos de los mecanismos que generan capital social son las expectativas de reciprocidad y la imposición de normas, las consecuencias de su posesión llevan al acceso privilegiado a la información y la organización social apropiada que permita la materialización de las fuentes y los efectos. (Coleman, en Portes, 1999: 246)

El éxito escolar que estos niños van construyendo nos introduce así, en una perspectiva social y cultural de la educación como hecho complejo que propicia la construcción de significados y valores sociales, en interrelación con otras personas, en este caso, los padres, los hermanos y consigo mismos. Así, además de las motivaciones particulares hacia el éxito, parece que la ayuda que los padres ofrecen a sus hijos se sustenta en un compromiso mutuo entre

---

Coleman, han emergido varios análisis de capital social. Schiff, por ejemplo, lo define como el conjunto de elementos de la estructura social que afectan las relaciones entre las personas y son insumos o argumentos de la producción y/o la función de utilidad; Burt lo ve como amigos, colegas y contactos más generales a través de los cuales uno tiene la oportunidad de usar su capital financiero y humano.

Por su parte, para Putman, el capital social representa la aptitud de los actores para asegurarse beneficios en virtud de la pertenencia a redes y otras estructuras sociales, en este sentido, otorga un carácter intangible, como bien lo resalta Portes: *"(...) Mientras que el capital económico está en las cuentas bancarias de la gente y el capital humano en su cabezas, el capital social es inherente a la estructura de sus relaciones. Para poseerlo, una persona debe relacionarse con otras, y el verdadero origen de su beneficio son éstos y no ella (...)"*. (Portes, 1999: 248)

En esta lógica, el capital social de acuerdo con Putman, es dimensionado como un valor que produce beneficios a quienes se hayan involucrados dentro de las redes y las normas asociadas a ellas.

padres e hijos; de modo que se aprecia una movilización de capital social familiar sustentado en la creación de cierto tipo de interrelaciones fundadas en el "compromiso" que los padres sienten para apoyar a sus hijos quienes a su vez se ven "comprometidos" en responder a esa ayuda asumiendo comportamientos y actitudes favorables para su desempeño en la escuela; se generan así vínculos de confianza y cooperación entre sus miembros, que parecen responder a las expectativas escolares y al compromiso asumido con su familia por los apoyos que estos han ofrecido; de este modo, los padres se perciben como agentes sensibles a las necesidades educativas de su hijo ayudándolos a comprender la importancia de la educación y a desenvolverse dentro de ella.

En esta lógica, la noción de capital social nos permite dimensionar la participación corresponsable de la familia a la que pertenece cada estudiante, como condición favorable para promover el éxito escolar donde las normas de convivencia, la confianza mutua, las redes de reciprocidad entre los padres e hijos facilitan a estos estudiantes responder exitosamente en su tránsito por el sistema escolar. Por lo tanto, podemos decir que en el desempeño académico la participación de la familia es decisiva como espacio privilegiado en la toma de decisiones educativas desde el momento en que la familia decide el ingreso de su hijo a la escuela, el tipo de escuela al que ha de asistir, las actitudes que asumirá ante aspectos educativos, las condiciones que ha de ofrecer para un mejor desempeño académico, pero también por la capacidad de perfilar y construir imágenes positivas sobre la educación; de este modo la familia se constituye en una condición entre otras, para construir el éxito escolar de sus hijos.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> <sup>49</sup> En lo comentado hasta aquí, coincidimos en el planteamiento de Teresa Bracho en sus estudios sobre exclusión de la educación, en los que sostiene que son las familias más que los individuos las que otorgan el valor de exclusión o incorporación al sistema educativo, siendo las características de orden individual agregadas por la estructura familiar. En palabras de Teresa Bracho: "(...) *si bien la asistencia a la escuela es un fenómeno individual, las decisiones fundamentales sobre la educación — inicialmente la relativa a incorporar o no al sistema escolar a los miembros menores- no tiene el mismo carácter sino que son mejor comprendidas en el espacio de la familia*". (Bracho, 1997a: 2)

### 3. La capacidad de la familia para afianzar el éxito escolar de sus hijos

En la definición del logro escolar teóricamente se ha insistido en la relevancia explicativa del capital cultural y del origen social de pertenencia del alumno, siendo los sectores más pobres y aquellos poseedores de un capital cultural diferente al que la escuela privilegia los que resultan más afectados en su logro escolar, pues en estos sectores se concentran los más altos índices de deserción, reprobación y bajo aprovechamiento.

La pobreza y el capital cultural son vistos como determinismos sociales porque funcionan determinando el acceso al sistema educativo, a la posesión de medios de conocimiento, a una cultura particular, y donde a mayor pobreza tanto económica como de capital cultural mayor es la probabilidad de tropezar en su desempeño escolar colocándose en la fila del fracaso, contrariamente, a mayor posesión de capital cultural y capital económico mayor probabilidad de lograr el éxito escolar. Y si bien, la realidad de nuestras escuelas y de nuestros alumnos corrobora esta situación, no es una explicación que nos deje totalmente satisfechos en tanto existen alumnos con un origen social y con un capital cultural poco favorable para su desempeño en la escuela, y sin embargo son alumnos exitosos.

Los estudiantes pobres, aquí estudiados con el perfil de éxito, nos muestran que ser pobre no es una condición para que el éxito escolar no este presente, al contrario, a pesar de la situación de pobreza y de las reducidas posibilidades de enriquecimiento cultural, estos niños enfrentan, resisten y superan un desempeño escolar escolar donde la orientación o reforzamiento cultural y económico que pueda ofrecer la familia se sustituye en estos casos, en una serie de situaciones de mutuo compromiso padre - hijo, en un acompañamiento e interés por lo que su hijo haga o pueda lograr en la escuela. Mismo que puede ser entendido como una forma de capital social que se construye entre los

integrantes de la familia teniendo como base fundamental la confianza y la participación.

En esta lógica, el éxito del estudiante depende en parte de la capacidad de la familia para proveer a sus hijos de ciertas condiciones sin las cuales sería casi imposible hablar de éxito escolar. Capacidades que se combinan con una serie de activos, de salud, material, emocional, de conocimiento, cultural, de hábitos y social según el concepto que utiliza R. Kaztman:

Las capacidades de cada individuo resultan de una combinación de sus activos biológicos (discapacidades, estado de salud), de conocimientos (nivel y calidad de la educación recibida, experiencia profesional), sociales (contactos y posibilidades de movilizar voluntades ajenas en beneficio propio), materiales (capital fijo y móvil), culturales (creencias, ética de trabajo, etc.) y motivacionales (motivación de logro, autoestima). Cada uno de estos activos se forma y madura en edades específicas y, por ende, tiene distinta relevancia en distintos momentos del ciclo de vida individual. (Kaztman, 1999:117)

Esto nos sugiere asumir que para ser educado se requiere cumplir con ciertas condiciones de salud, vivienda, alimentación, de interés, de tiempo; sin las cuales el niño vería reducidas sus posibilidades para utilizar las oportunidades educativas existentes, pero también porque la familia como primer instancia socializadora inculca un habitus que se ve objetivado en hábitos, actitudes, comportamientos y percepciones congruentes con la productividad específica que requiere el trabajo escolar.

Este aprendizaje previo a la escuela se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación basado en una pedagogía no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento. La transmisión doméstica de este conjunto de disposiciones, de este capital cultural incorporado, es el resultado de un trabajo físico y mental por parte del niño, de un esfuerzo que involucra su cuerpo, de una exposición a un trabajo de inculcación y asimilación, un trabajo del sujeto sobre sí mismo, caracterizado además por tener una inmensa carga emocional. (Tenti, en Tedesco, 1994)

Entonces, la familia es importante por la condición emocional que provoca e importa por ser en primer lugar nuestro primer y más cercano entorno social, en gran parte la calidad de vida de una persona depende de si la persona consigue que sea agradable la interacción con sus parientes. Como nos dice Cszincenmihly, *"algunas de las experiencias más intensas y significativas en las vidas de muchas personas son resultado de las relaciones familiares."* (Cszincenmihaly, 2000: 264)

La familia, puede entonces provocar que sus miembros se sientan felices y satisfechos, o lo contrario, resulte una relación frustrante y desagradable. Aquí el afecto es importante, porque el acercamiento e identificación que se siente entre los miembros de la familia contribuye a compartir metas de autorrealización, y por lo tanto, estar más o menos dispuestos a compartir los riesgos que implica el logro de dicha meta; entonces, lo que hace la familia es ofrecer entre otras cosas, una red de protección que provee al alumno de una motivación de logro, de una autoestima, de percepciones, actitudes y valoraciones que le hacen adoptar actitudes congruentes con la cultura escolar, definir metas y en general, participar en la definición de su logro académico. En este sentido, cada uno de estos alumnos exitosos se va construyendo como tales, requiriendo de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia. Como dicen Berger y Luckman: *"En efecto, el proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial es un proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de la misma, y que requiere de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia. El proceso de construcción de identidad presupone una identificación previa con otros, cargado de una fuerte base afectiva"*. (Berger y Luckman, 1995) Pero también estas disposiciones que además requieren de tiempo:

La adquisición de estas aptitudes resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga,

de exposición de determinados consumos culturales, de habituación a una cotidianeidad pautada por determinadas normas y valores, etc. Cabe aquí adelantar que uno de los factores que operan en el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela, o para luego acceder a determinada calidad de vida (laboral, social, etc.) es precisamente la disponibilidad del tiempo necesario para la adquisición de este último: el tiempo en que el niño puede estar expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de estas capacidades básicas, el tiempo en que puede permanecer en la escuela, etc. (Bourdieu, citado por Tedesco, 1994,10)

Por ello la familia importa porque va a garantizar condiciones económicas, pero sobre todo porque participa en un aprendizaje constante, permanente de aptitudes y disposiciones sobre una base afectiva que los preparan para vivir la experiencia escolar. La familia provee de aptitudes cognitivas, sociales y emocionales que le preparan para su desenvolvimiento en otros contextos y de los cuales depende en gran parte su éxito, dice Tedesco, *"este conjunto de aptitudes y predisposiciones adquiridas en el seno de la familia conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes posteriores"*. (Tedesco, 1994,11)

Todo esto es una forma de capital social en tanto estos niños con su familia han construido una red a nivel interpersonal, como una forma de capital de la cual dispone cada sujeto para obtener ciertos beneficios; constituyéndose así en un grupo de personas que tienen confianza entre sí y múltiples relaciones de reciprocidad y compromiso. Hay pues, un interés en el bienestar educativo de sus hijos, que puede servir como una red de seguridad cotidiana importante con lo cual la familia influye de manera decisiva en el alumno, no solo mediante la interacción directa, sino por la organización de su entorno.

Por lo tanto, la capacidad de la familia para proveer este conjunto de condiciones es relevante en la medida en que provoca que estos alumnos ingresen, se promuevan y tengan altos desempeños en la escuela a pesar de su pobreza, de modo que aspectos como confianza, responsabilidad, compromiso, disposición, afecto; se movilizan mutuamente entre padres e hijos, conformando

un marco de relaciones que tienen el efecto de generar aceptación, comprensión y apoyo; y con esto respaldar al niño para asistir a la escuela y mantener un buen desempeño en ella.<sup>50</sup>

De este modo, nuestro argumento coincide con lo que Michael Woolcock y Deepa Narayan nos plantean:

La idea básica del capital social es que la familia, los amigos y los compañeros de una persona constituyen un valor importante al que recurrir en una crisis, del que disfrutar por sí mismo y del que servirse para conseguir ventajas materiales. Además, esto que es cierto para los individuos, vale también para los grupos. Las comunidades con recursos variados de redes sociales y asociaciones cívicas se encuentran en una posición más sólida para hacer frente a la pobreza y la vulnerabilidad, resolver disputas y sacar partido a oportunidades nuevas. (Woolcock y Narayan, en Putnam, 2003: 12)

La cultura de participación se perfila así como fuerza creciente en la formación del capital social de un grupo; en los casos en que los niños se han visto apoyados por ese capital social, han generado formas de participación y colaboración que les ha permitido mejorar su calidad en la escuela y sus competencias.

El capital social puede en esta lógica, ser asumido como un factor para mejorar la autoestima de las familias pobres, en tanto le es reconocida su existencia y se les da el espacio para que puedan volcar sus esfuerzos personales, participando activamente. Son, valorados como agentes educativos, reconociendo su capacidad de asumir un rol protagónico y ser corresponsable en la tarea de educar.

El que se permita esta participación hace suponer un nivel de confianza mutua entre la escuela y la familia, pero además guarda relación con un

---

<sup>50</sup> Subyace en este planteamiento la noción de capital social individual. Al respecto la CEPAL (2002) hace una distinción entre el capital social individual y el capital social comunitario, siendo el capital social individual aquel que posee el individuo y el capital social comunitario el que es propiedad de un conjunto. El Capital social individual se define como la confianza y la reciprocidad que se extienden a través de redes ego - centradas, este tipo de capital consta del crédito que ha acumulado la persona en la forma de reciprocidad difusa que puede reclamar en momentos de necesidad, a otras personas a las cuales le ha ofrecido servicios o favores en el pasado. Por su parte, el capital social comunitario se expresa en instituciones complejas a contenido y gestión; en este caso, el capital social reside no en las relaciones interpersonales sino en las estructuras normativas, gestionarias y sancionarias. En ambos casos, sin embargo, la noción de red (como sustrato de la asociatividad) juega un rol significativo.

sentimiento de eficacia por parte de los padres, alumnos y maestros, en tanto que la confianza se basa en un sentimiento de reciprocidad. Esta idea nos alerta sobre la necesaria colaboración y participación de los distintos agentes educativos, donde se debe comprender que no todo depende de la escuela, que le corresponde sobre todo promover la confianza más que imponer.

Kliksberg nos habla de los argumentos a favor y de los efectos positivos que puede traer la participación de la sociedad en los proyectos en que sean involucrados:

La justificación de la participación popular en el desarrollo tiene su origen en varios preceptos -en primer lugar está la afirmación de que las personas constituyen el objetivo central de desarrollo, siendo la voluntad y capacidad humanas el recurso más crítico de una nación. La participación fortalece la capacidad de la población y su esfuerzo por crear y mantener su crecimiento y desarrollo colectivos, cualidades inherentes a su verdadero desarrollo. Segundo, una población motivada para enfrentarse a sus propios problemas, inicialmente a nivel comunitario, puede organizarse en forma más efectiva a fin de alcanzar este objetivo. Es más probable que se movilicen para planificar juntos, fijen prioridades que tomen en consideración a los grupos de menores recursos, tomen medidas y supervisen continuamente los resultados, a fin de asegurar la eficacia de los mismos, y evalúen los resultados de modo de dar nueva forma y revitalizar el plan inicial. (...) Más aún la involucración de la población en una empresa desde el principio significa una mayor probabilidad de que consideren a la actividad o proyecto como suyo propio, asegurando, a su vez, un mejor seguimiento, un interés sostenido y una disposición a enfrentarse y solucionar los problemas nuevos a medida que surjan.

Tercero, la creación y sostenimiento de una planificación y acción afectivas a nivel comunitario, lleva a la formación de redes entre grupos que piensan igual, lo cual a su vez da origen a movimientos a favor del cambio o reforma abarcando distritos o provincias completas, o hasta la nación entera. Esta forma de desarrollo autosuficiente, ayudado por esfuerzos externos constructivos diseñados de acuerdo a las perspectivas de la población, crea ese tipo de voluntad y capacidad humanas que marcan los cimientos de una buena sociedad."(Kliksberg, 1997)

Este planteamiento nos sugiere que la participación de la sociedad en cualquier ámbito necesariamente traerá ventajas, para el caso de la escuela parece igualmente potencial, como se ha podido apreciar en estos 24 padres quienes se han involucrado y han logrado beneficios para sus hijos; por lo tanto,

nos parece hasta cierto punto deseable la posibilidad de que realmente los maestros y las escuelas abran canales de comunicación y ofrezcan opciones de participación dentro del marco de un proyecto escolar que les de sentido y direccionalidad.

El acercamiento familia escuela se vuelve así una necesidad para apoyar el logro escolar de los niños, pero también por los beneficios colaterales al fortalecimiento de la escuela en beneficio de sus hijos. Entonces incorporar el punto de vista de los padres como cooperadores de un proceso que también les genera beneficios, es importante por varias razones: por su efecto en la motivación escolar a sus hijos, en la generación de una cultura de colaboración y compromiso común, por los beneficios que ello implica en términos de acercamiento a la escuela, a sus necesidades, a sus objetivos, pero también por la participación que pueda tener en el control y la eficiencia de la escuela.<sup>51</sup>

Con esto no queremos presentar un cuadro donde la situación de pobreza familiar y el capital cultural no tengan relevancia alguna, al contrario se reconoce su existencia y su impacto en la definición del logro escolar de los estudiantes, sin embargo, creemos que constituyen una explicación parcial en la definición del éxito escolar, puesto que al tratarse de un hecho social en él intervienen un conjunto de factores individuales, sociales, políticos, económicos, culturales e históricos.

---

<sup>51</sup> Los padres pueden complementar y ampliar la labor de la escuela, desde la cultura familiar puede ayudarse a apoyar las opciones educativas existentes, además de mejorar aspectos importantes como el interés y actitudes hacia la educación. La participación de los padres, tendría tres características:

- El compromiso voluntario de trabajo, tiempo y recursos para respaldar la trayectoria de sus hijos.
- La organización, dado que la participación no debe ser fortuita sino que involucra la formación de organizaciones como consejos, cooperativas, comités a través de los cuales es posible canalizar móviles de participación

- La participación tiene una obtención de poder, lo que implica la liberación de controles externos y la toma de decisiones relativa a sus prioridades, también implica el surgimiento de actitudes y destrezas necesarias para negociar con miras a metas.

Lógicamente, para que se pueda dar una participación en tales términos se necesita que los padres adquieran y desarrollen su habilidad participativa a través de un proceso de toma de conciencia, deberán conocer su situación y aprender las técnicas de confrontación para exigir servicios y asegurar el apoyo adecuado; estar involucrados con el proyecto académico de las escuela hace posible ofrecer aportes que pueden resultar relevantes.

A este respecto Sánchez Azcona nos dice:

El hombre se mueve en muchos niveles sociales, su interacción lo lleva a pertenecer a diversos grupos sociales, y él debe desempeñar estos roles en tal forma que quede integrado a esos diferentes grupos en los cuales se desenvuelve, lo cual logra adecuando su conducta a las expectativas que los demás tienen de ella y, por tanto, su capitación y conformidad a los diferentes órdenes normativos está basada en esto. El interés motivacional puede ser de diversos contenidos pero es, en última instancia, la necesidad de aceptación, la fuerza síquica que configura a su conducta una proyección normativa social. (Sánchez Azcona, 1975: 28)

Esto nos lleva a pensar que el sujeto que asiste a la escuela es un sujeto alienado y a la vez un sujeto que busca su propia identidad. De acuerdo con Heller (1977), el hombre particular al nacer en su mundo social que ya está construido y al apropiarse de él, se apropia al mismo tiempo de la alienación, en la medida en que se apropia de los modos de usar al mundo y de los sistemas de usos y expectativas, entonces la apropiación de la alineación permite al sujeto particular una nueva elaboración que a la vez la incluye y la niega.<sup>52</sup>

En este marco, cabe referirnos al estudiante exitoso como un ser social, que participa activamente en los contextos en que se ve inserto: la familia, su localidad y más tarde la escuela; si bien, en primera instancia se inserta en un mundo ya hecho paulatinamente va logrando mayor participación al brindarle esos contextos oportunidades de significar su mundo, que le hace oponerse, apoyar o acomodar, según sea el caso, eso que ya está construido; esto significa que en ocasiones los sujetos comparten significaciones de su mundo pero también se distinguen por su capacidad reflexiva y por determinaciones que asuma y reconstruya, a pesar de que formen parte del mismo grupo social se van constituyendo al relacionarse con los otros, generando visiones, compartiendo significados, construyendo conocimientos.

---

<sup>52</sup> En este sentido, la alienación contribuye a la construcción del sujeto que busca permanentemente su superación, "No se puede lograr la conciencia sino a partir de la alienación o no se puede apropiarse de lo genérico sino a partir de lo particular. A su vez la superación de la alienación no es un estado absoluto al que se llega de una vez y para siempre; es una conquista permanente, y es desigual respecto de las distintas dimensiones del sujeto: por ejemplo, política, personal, de trabajo, etc."

De modo que podemos asumir que los condicionamientos sociales importan pero no son determinantes en la definición de su desempeño, puesto que no son las únicas fuerzas que están en juego, condiciones de educabilidad y emocionales que la familia promueve conforman un capital social que hacen posible plantear nuevas alternativas y contar con recursos que les permiten posicionarse exitosamente; entonces se puede decir que ser pobre no es sinónimo de fracaso, cuando se cuenta con un respaldo social y afectivo, que lo predispone a relacionarse favorablemente con el ambiente escolar. En este sentido, se retoma la importancia de las emociones, de los afectos, de las sensibilidades, del sentirse aceptado, como elementos que conforman un marco protector a las situaciones adversas económicas y culturales que vive el niño; aquellos quienes, por el contrario, carecen de un capital económico y cultural pero también de un respaldo social y afectivo familiar, es más posible que mantengan una tendencia a la marginalidad y exclusión.

## CONCLUSIONES

Determinar las condiciones que influyen en los estudiantes pobres para que logren el éxito escolar, fue la principal inquietud que orientó la investigación, misma que nos exigió comprender el contexto social que rodeaba a cada uno de los alumnos considerados en el marco de nuestro estudio como estudiantes exitosos; en este sentido adquirió relevancia acercarnos a la serie de procesos, factores y situaciones que pudieran afectar su desempeño escolar.

Inquietud que de entrada nos planteó un marco de discusión con la explicación teórica y con la realidad misma que coinciden en mostrar que el progreso al interior del sistema educativo esta determinado por el origen de clase, con lo que nos llevaría a pensar que por el hecho de ser pobre está condenado al fracaso escolar; pero no nos logran explicar cómo es que estudiantes pobres logran afianzar un desempeño escolar exitoso

La realidad nos dice que el éxito se concentra en los grupos sociales más favorecidos económica, geográfica y culturalmente; mientras que el fracaso escolar se asocia a los grupos sociales más pobres y marginados; sin embargo, también se advierte que el éxito escolar no es exclusivo de alumnos en situaciones económicas y sociales favorables, dentro de los alumnos exitosos hay algunos, aunque son los menos, que enfrentan una situación desfavorable económica, social y culturalmente de pobreza, pero comparados con otros alumnos de un nivel económico más alto, alcanzan desempeños dignos de destacarse, lo cual nos dice que el medio es una condición entre otras que

influye, más no puede considerarse determinante en la definición de su desempeño escolar.

No existe entonces un factor único que explique porque algunos alumnos son escolarmente exitosos, más bien, el éxito se puede atribuir a una constelación de factores que comprende desde los recursos personales, apoyos y decisiones familiares, así como ciertos ambientes y prácticas que se promueven en la familia, en la escuela e incluso, hasta algunas medidas dispuestas por política educativa. Influyen factores propios del sujeto que se educa, como de aquellos que se vinculan con los sujetos que los rodean, la familia en este caso, se constituye en un factor importante para fortalecer su desempeño con actitudes, expectativas y vínculos afectivos y no sólo económicos que les permiten delinear un logro académico satisfactorio.

El planteamiento central que a manera de hipótesis general ha orientado el trabajo, sostiene que el éxito escolar es una construcción social que articula espacios, actores, fuerzas y que admite diversas posibilidades no sujetas a condicionantes definidos e impuestos por fuerzas externas, en esta lógica admite la capacidad del sujeto de decidir e influir en su vida académica, mismo que cuenta con la fortaleza de un tejido social que lo sostiene y abre alternativas para posicionarlo como constructor de su propio desempeño; de ahí que el capital económico y el capital cultural familiar aunque importantes vean diluir su fuerza como factores predictivos únicos en la determinación del éxito escolar, ante ciertas condiciones movilizadas desde el propio sujeto y de su familia, que le permiten lograr reconocimiento, aceptación, posición y a la vez, estructurar acciones, tomar decisiones y asumir compromisos favoreciendo con ello una tendencia satisfactoria en su desempeño escolar.

Algunas de las reflexiones que surgen a partir del análisis de nuestra inquietud de investigación, se presentan a continuación:

## 1. El éxito en el marco de un entramado social

La construcción del éxito escolar se podría pensar como una actividad individual llevada por los impulsos y voluntades del propio sujeto, pero que dimensionada desde la óptica de Bourdieu se refiere a una cultura, a momentos y situaciones que remiten a una estructura desde la cual miran al mundo, es decir, los sujetos en sus actos hacen referencia a su contexto social de pertenencia, desde donde asumen percepciones, actitudes, valoraciones o desvaloraciones sobre la educación, la escuela y sobre sí mismos, desde ahí dirigen y construyen su desempeño escolar, asumen e interpretan las prácticas educativas y al hacerlo dan sentido y objetivan sus inquietudes, intereses y concepciones inherentes; es decir, su relación con la escuela y la construcción de asumirse como estudiante exitoso.

En consecuencia, estos alumnos los podemos considerar sujetos sociales, en tanto se constituyen en una relación de mutua afectación con lo social, el sujeto desde que nace, va conformándose en relación con otros y con significaciones sociales de su mundo; su conciencia no es producto de lo inmediato o respuesta de sus instintos, sino de asumir y compartir ideas e inquietudes con otros, por ello el sujeto no se va a constituir sólo, como tampoco la sociedad se puede constituir con independencia del sujeto, ambos son interdependientes, se afectan y se constituyen. Esto supone un sujeto activo, que es capaz de oponerse, resistir y reelaborar lo que su medio le proporciona, un sujeto que a pesar de enfrentar una situación difícil de pobreza se piensa como profesionalista y se asume como estudiante capaz de sacar ventaja de la escolarización.

En esta lógica, para estos niños la experiencia escolar pasa por una gran cantidad de mediaciones socio culturales, donde la familia, los amigos, los maestros, los apoyos institucionales y del estado se entretajan para generar oportunidades e incrementar sus capacidades que le permitan asimilar e integrarse sin grandes dificultades en la dinámica escolar, es decir, su

desempeño académico se articula con decisiones y tomas de posición de los agentes educativos que ahí interactúan.

Por lo tanto, la experiencia escolar no define por sí misma la situación de éxito o fracaso del niño, sino que depende de diversas mediaciones que permiten a los estudiantes tener apoyos, negociar con condiciones externas, aprovechar espacios, construir vínculos; en este sentido los niños participan con su particularidad histórica, social, cultural; donde se acomodan y se integran o caso contrario se confrontan; evidenciando con todo esto su capacidad de elegir y construir su éxito escolar, a veces a pesar de las circunstancias sociales no tan favorables.

Se asume así que un alumno exitoso, es producto de una construcción social, susceptible a la definición de opciones y alternativas derivadas de su propia capacidad de definición de la situación, del aprovechamiento de distintas condiciones sociales, de la inserción en determinados ámbitos de relación y de las expectativas que son capaces de formar en su experiencia escolar, frente a las condiciones y opciones de los ambientes a los que pertenecen. Por lo tanto, cada niño responde a lógicas particulares dentro del entramado social en el que se ven inmersos, que dan nuevos significados a sus ventajas o desventajas, de modo que para cada alumno la construcción del éxito representa un espacio concreto de participación y apropiación del trabajo académico y de las relaciones necesarias para mantenerse y desempeñarse.

Al ubicar al éxito escolar como una construcción social, se asume que el logro escolar es definido por el conjunto de procesos, agentes y relaciones que interactúan en las distintas dinámicas donde participan los sujetos; en esta medida, influye el origen social del alumno que determina su situación de pobreza, pero también el tener o no acceso a un capital cultural congruente con el que la escuela promueve, igualmente influyen las condiciones, disposiciones y actitudes de los sujetos que cotidianamente rodean al niño; la interacción de estos diversos aspectos tienen el efecto de modificar el impacto de las condiciones sociales y culturales adversas, generando así nuevas posibilidades en su posicionamiento escolar.

El entramado social en que se ubican los niños es relevante porque constituye el vínculo entre el niño con otros sujetos, situaciones y contextos, donde, sobre la base de una empática emocional, de compromiso y confianza, se comparten metas de logro, se promueven actitudes, valoraciones y expectativas que los preparan para vivir la experiencia escolar; en este sentido, los lazos afectivos que se generan entre los sujetos y que particularmente son sentidos por los estudiantes, les hacen responder con un buen desempeño, como atención a los sentimientos positivos que son percibidos de los demás, pero también porque conforman un marco protector a las situaciones adversas económicas y culturales que pueda estar viviendo.

Esto nos permite asumir que el éxito no surge solo por disposición oficial, o sólo por la existencia de cierta estructura organizativa, más bien refleja una capacidad de los sujetos y de sus familias de pensarse, sentir y actuar permitiéndoles una relación adecuada con la escuela, con los maestros, con los contenidos y saberes que allí se movilizan.

Tendremos que asumir, en consecuencia, un sujeto activo, que se constituye en la interacción constante y permanente con su entorno y con otros sujetos, donde necesariamente se ve confrontado, donde él se resiste, se ajusta y se acomoda según percepciones e imágenes que tiene de su persona y de su mundo. Y aunque las condiciones sociales actúan sobre el sujeto marcando restricciones o abriendo posibilidades, no pueden ser considerados como inmutables y acabadas, al contrario sus efectos pueden ser alterados por las fuerzas que se ponen en juego entre los campos. Entonces los agentes e instituciones que allí intervienen, contribuyen a consolidar imágenes y actitudes que *tienen el efecto de actuar como mecanismos protectores dentro de un ambiente adverso*.

Lo anterior nos permite asumir que factores sociales y económicos de pertenencia del niño influyen pero no determinan su éxito o fracaso escolar, es decir, si bien el origen social influye en una manera particular de percibir y asumir la educación, el sujeto como tal también es portador de una capacidad de elegir, seleccionar y actuar conforme a intereses y necesidades particulares.

Por lo tanto, las condiciones sociales no actúan en el sujeto dentro de un patrón fijo y determinado socialmente, más bien, éstos van modificando y moldeando su efecto de acuerdo a su propia capacidad para intervenir y elegir lo que considere su proyecto de vida.

En esta lógica, es una relación que no puede considerarse acabada, más bien se establece una relación dinámica y abierta a la permanente modificación de circunstancias debido al juego de fuerzas que se dan entre los campos. En este juego de fuerzas se abren posibilidades de interacción entre sujetos, condiciones y situaciones, que por un lado, resultan sujetos a patrones sociales establecidos y simultáneamente son susceptibles a la construcción de nuevas y diversas alternativas.

Como proceso social, el éxito escolar da cuenta de movimiento, de dinamismo porque los sujetos, las condiciones y las fuerzas que en ello participan no responden sólo a patrones estáticos, más bien se confrontan, se corresponden, se acomodan, abriendo posibilidades nuevas para significar la vida académica, tomar decisiones y asumir una participación exitosa en su vida escolar.

## 2. La importancia de definir una postura personal

Ser un estudiante pobre exitoso, no es una posibilidad alcanzable por todos los alumnos pobres, ser un estudiante perteneciente a un medio social y cultural con desventajas y enfrentar la dinámica escolar con éxito, exige contar con ciertas condiciones que lo hagan posible y que en última instancia le permitan desarrollar su capacidad de influir en su desempeño escolar; en este sentido, adquiere relevancia referirnos al estudiante exitoso como poseedor de una fuerte capacidad - de decisión que funciona como mecanismo protector contra las adversidades y lo predispone favorablemente al éxito.

La capacidad del sujeto de asumir una postura ante la escuela y ante el hecho de ser estudiante, se han podido apreciar como muy relevantes en todos los casos estudiados, tanto de aquellos alumnos exitosos pobres, como de aquellos estudiantes exitosos no pobres, en la medida en que se constituyen en una posición individual donde la voluntad de ser del individuo orienta sus decisiones y acciones. Así, el estudiante como sujeto que busca permanentemente una identidad, asume el éxito sobre la base de ciertas percepciones, expectativas y experiencias que tienen el efecto de influir en su voluntad de ser.

De modo que, de entrada, se asocia el éxito escolar al propio sujeto, quien asume una actitud congruente con lo que la escuela le exige; son sujetos que se inclinan al estudio y actividades académicas con interés y curiosidad, respetan el valor del conocimiento, sienten simpatía por su maestro y compañeros, asumen un gusto por aprender y disfrutan su vida escolar, todos ellos perciben que asistir a la escuela y tener un buen desempeño es importante para su futuro tanto académico como laboral. La autoestima, la motivación, interés y dedicación que el sujeto sea capaz de imprimir hacia su aprendizaje funcionan como un motor para su participación en la escuela, mismo que los incentiva a dedicar tiempo y energía a formas instituidas de la acción educativa.

Asumir y construir el éxito escolar depende en parte de una postura personal, donde se entretajan altas expectativas académicas y laborales, un alto valor de la educación y un alto nivel de confianza en la definición de su vida escolar. Los niños involucran en sus decisiones y acciones, gustos, disgustos, entusiasmo, disposiciones, en fin, sus afectos junto con su intelecto entran en juego para delinear el éxito escolar; lo cual los ubica lejos de ser víctimas de un fatalismo determinado sólo por su contexto y en su lugar los coloca en una posición que los hace capaces de controlar su situación con afectos, disposiciones y actitudes que resultan congruentes con la escuela, pero que además les permiten marcar una dirección y dirigir sus esfuerzos hacia aquello que consideran valioso.

Con esto se admite el peso de las decisiones y acciones propias en la explicación del éxito escolar, que si bien no es la única condición, si tiene la

virtud de estar presente en todos los casos estudiados y, por lo mismo, adquiere relevancia para explicar porqué algunos alumnos, independientemente de su situación de pobreza cuentan con ciertas condiciones que les facilitan una construcción de éxito escolar. De modo que nos sugiere que un alumno pobre puede definir un desempeño escolar exitoso, cuando cuenta o ha desarrollado mecanismos protectores en la forma de afectos, actitudes y predisposiciones que hacen posible enfrentar la adversidad social o económica, y delinear nuevas opciones.

### 3. La relevancia de la familia

Los padres de familia, al participar estrechamente en la vida escolar de sus hijos, aseguran no sólo el ingreso oportuno a la escuela, sino la permanencia y continuidad de sus hijos en ella, pero también crean suficientes vínculos de solidaridad con la escuela, generando formas adecuadas de participar, además de un interés compartido; esto nos hace resaltar la importancia de la colaboración de la familia, en el entendido de que las posibilidades de los niños para participar con éxito en su vida académica no son dones venidos del cielo, son el producto de una situación y de una historia.

La participación decidida de padres de familia coadyuva al éxito, en la medida en que constituye un fuerte apoyo moral, que con compromiso y responsabilidad orientan el desempeño escolar de sus hijos, los impulsan, los orientan y dan una importancia primordial a la educación por sobre otras cuestiones; contribuyendo a generar altas expectativas, mantener motivaciones y ofrecer las condiciones materiales para que el éxito académico del niño se logre.

Es muy común, que los padres de estos niños ofrezcan un apoyo moral que se da en la forma de consejos que intentan convencer a sus hijos de las bondades de la educación, los consejos incluyen relatos de su propia vida, valoraciones acerca del aumento en la exigencia de la escolaridad para insertarse en el mercado laboral y una proyección a futuro sobre las

expectativas de una mejor calidad de vida; todo esto parece funcionar como potenciadores del desarrollo educativo posterior.

También es en la familia donde se movilizan afectos, apreciaciones, confianza mutua; lo que permite compartir entre padres e hijos metas de logro, sentimientos de apoyo, una elevada autoestima, compromiso por asumir las tareas, un interés por no defraudar las expectativas formadas, o por no defraudar los esfuerzos que sus padres o personas cercanas a ellos han hecho para que éstos estudien. Tener un buen desempeño en la escuela, es una forma de responder a la empatía emocional, a los apoyos materiales y de compromiso que reciben de parte de su familia.

La familia, en consecuencia se percibe como un ámbito de formación importante ya que proporciona a sus hijos un esquema de percepciones, ideas y actitudes respecto a *la importancia que otorgan a la educación*, mismas que influyen en una conformación de ver la educación, los estudios, la vida. Nos resulta claro, por un lado, que es el propio sujeto quien define su postura ante la escuela y ante el hecho de ser estudiante, pero para construir esta imagen requiere de la participación de otros sujetos que le ofrezcan modelos, imágenes, valoraciones y percepciones, mismas que le han permitido conformar altas expectativas sobre sí mismo y sobre la escuela.

Es decir, el niño puede decidir no ir a la escuela, no gustarle las actividades, no atraerle los contenidos, no asumir los patrones de comportamiento que la escuela exige; pero entonces la participación de la familia adquiere relevancia, al ser el grupo social más cercano y quien puede promover una socialización imprimiendo cierta obligatoriedad, despertando un interés por permanecer y transitar, promoviendo pautas de comportamiento, apreciaciones y valores que lo habilitaran en su inserción y su desempeño.

En la familia el niño aprende que si se esfuerza hoy tendrá beneficios mañana, que tendrá que dedicar un tiempo, asumir un compromiso, desarrollar actitudes y hábitos que le permitan más adelante obtener una buena nota, pesar de grado, concluir un nivel, proseguir en los niveles subsecuentes,

tener un profesión y mayores posibilidades laborales y económicas, aquí ha logrado desarrollar capacidades que le facilitan su experiencia académica.

En esta lógica, los vínculos familiares vienen a constituirse en un contexto de significación particularmente relevante para los niños, dado que contribuyen a definir condiciones emocionales y de aprendizaje constante que les permiten incorporarse, sostenerse y desempeñarse adecuadamente en la escuela.

De este modo, la orientación al logro educativo que ofrecen los padres, el afecto que les ofrecen y las situaciones que promueven congruentes a la escuela, vienen a diluir el impacto de condiciones externas poco favorables, pues aunque se carezca de un capital económico, se cuenta con un respaldo social y afectivo, que abre nuevas alternativas y los predispone a relacionarse favorablemente con el ambiente escolar. Estos niños nos han mostrado que alcanzar el éxito depende en gran parte de habilidades construidas socialmente donde percepciones, motivos, valores y actitudes asumidas, y por lo general, promovidas por la familia de pertenencia son las que le permiten enfrentar y definir exitosamente su experiencia académica. El éxito se constituye así, en un continuo de contextos de socialización, con ciertas maneras de percibir la realidad, de otorgar significados y de actuar, otorgando un sentido a la vida escolar.

En este sentido, enfrentar exitosamente al sistema escolar requiere del niño determinada socialización *que* lo predispone a tomar decisiones y acciones que le permiten vivir la experiencia escolar con la capacidad necesaria de adaptarse, de dialogar y de participar en un contexto que plantea pautas de conducta, normas y valores particulares. Su éxito entonces depende en parte de que como sujeto individual sea socializado de manera congruente con lo que la escuela solicita, lo cual no significa un sujeto pasivo que simplemente absorbe, por el contrario requiere de su constante negociación con una realidad que parecería impuesta y ajena, y lograr a cambio, un diálogo con una realidad que se moldea y se modifica permanentemente.

Dicha socialización le permite ir formando expectativas, valoraciones, actitudes, pautas de comportamiento que tienen el efecto de hacerlo participar

sin grandes dificultades en el contexto escolar y de este modo, amortiguar el impacto negativo de factores externos. Entonces una condición más para que los alumnos se posicionen exitosamente en la escuela, depende del contexto familiar donde se articulan relaciones de apoyo, de confianza, de compromiso y de disposición.

De este modo, si bien las condiciones sociales y económicas tienen una influencia para contribuir a lograr el éxito escolar, no son las únicas fuerzas que están en juego, el propio sujeto y la familia abren nuevas alternativas, pues aunque se carezca de un capital económico cuenta con un respaldo social y afectivo que lo predispone a relacionarse favorablemente con el ambiente escolar.

#### 4. El éxito requiere de un compromiso sostenido entre la familia y la escuela

La posibilidad de que un niño pueda participar exitosamente en el proceso educativo requiere de una serie de condiciones y disposiciones que les son aseguradas en su contexto familiar, como son: contar con materiales para el trabajo escolar, cumplir con rutinas de trabajo cotidianas dentro y fuera de la escuela, disponer de una estimulación adecuada por parte de su familia y de la escuela, contar con tiempo, con actitudes y disposiciones congruentes a la dinámica que el sistema educativo propone; entonces en la medida en que el conjunto de relaciones que se establecen en torno al proceso educativo sean comprometidas y responsables, se está en mejores posibilidades de incidir efectivamente en el desempeño del niño.

Esto nos alerta sobre la necesidad de establecer vínculos eficientes entre la familia y la escuela, puesto que el éxito en parte está justificado por la proximidad entre estos dos contextos. A manera de reflexión, creemos que cuando la familia asume el compromiso de proveer de ciertos patrones de interpretación en la forma de esquemas, ideas, hábitos y actitudes de los cuales los estudiantes disponen para dar sentido al conjunto de prácticas institucionales, e insertarse al ámbito escolar; y la escuela, por su parte logre

modificar su oferta de modo que permita compensar las deficientes capacidades de las familias cuando éstas no logran proveer de condiciones apropiadas; estaremos asegurando las posibilidades de que un niño se posicione exitosamente en su desempeño escolar, por el contrario, mientras se mantenga una relación marcada por la distancia e indiferencia entre ambos contextos, las posibilidades para construir el éxito escolar se restringen sólo a ciertos sectores sociales y el resto queda lamentablemente excluido.

Esto claro, en gran parte no es definido sólo por los padres sino también por parte de la escuela, cuando las escuelas provocan una falta de acceso de los padres a los procesos de participación y toma de decisiones relevantes es frecuente que las escuelas controlen, dirijan y tomen decisiones sin involucrarlos, incluso en algunas de ellas hay dos puertas y no una que sería lo usual, que separan a los padres de la vida que se desarrolla en su interior, para hablar con el maestro es difícil y para hablar con el director mucho más. En tal situación, los padres más que agentes responsables, comprometidos y con poder para influir en forma significativa sobre los acontecimientos que moldean la vida de sus hijos, se convierten en agentes externos sin mayor relevancia para la escuela, con poca voz y derecho a decidir.

De lo que se trata entonces es que la escuela, al igual que la familia, debe desarrollar su capacidad para garantizar que todos los alumnos y no sólo unos cuantos tengan las posibilidades para posicionarse exitosamente en el sistema escolar, independientemente de su origen social, lo cual implica por parte de la escuela, escuchar a la demanda y hacer una oferta congruente a las necesidades de la población demandante y del lado de la familia el asumir una nueva participación y nuevas responsabilidades.

Esto exige la necesidad de crear formalmente posibilidades de participación y compromiso y no dar por supuesto que se van a producir de manera espontánea, esta participación requiere de un tejido social fuerte y la creación de espacios que permitan dicha participación. Pero también, la escuela como institución al servicio de la sociedad tendrá que estar protegida y respaldada para dar cabida a la participación social (padres y ciudadanos en general)

en asuntos hasta ahora propios de la escuela, incrementando así un sentimiento de mutuo compromiso y solidaridad.

Nexo ya puesto en evidencia por algunos teóricos del capital social al concebir que las crisis compartidas generan intereses e identidades compartidas, no nos sorprende entonces que en el ámbito escolar, logros y éxitos compartidos generen intereses e identidades también compartidos; en este sentido se revalora la importancia de la proximidad de la familia y la escuela, que ha logrado retener y potencializar el desempeño de los alumnos, al desarrollar la reciprocidad entre los miembros y de las que obviamente se obtienen ventajas. Entonces, creemos que no basta con que se ofrezca una educación pública sino que además se debe garantizar una interacción entre ambos contextos y ser sensibles a escuchar y ser escuchados, logrando con ello aumentar la confianza social y el compromiso mutuo por la educación.

La imagen que se ha logrado delinear nos deja entrever la importancia del entramado social donde agentes, sujetos y procesos interactúan abriendo alternativas para construir y posicionarse del éxito escolar; la relevancia de un sujeto que piensa y decide, de unos padres interesados, de un maestro que siente empatía por su alumno, de una escuela que oferta; vemos que los casos dan cuenta de ayuda mutua entre padres y maestros, y entre éstos agentes y el niño formando redes sociales que los capacita para actuar en conjunto y atender problemas bajo un propósito común: el aprendizaje y desempeño del niño. Toda esta situación permite a los alumnos desarrollar capacidades para sentirse, pensarse y actuar de forma congruente con el ámbito escolar, funcionando como amortiguador al efecto negativo que pueda traer el origen social de pertenencia, la pobreza o incluso un capital cultural que se presenta muchas veces poco congruente con el del ámbito escolar.

Hasta aquí, la imagen que hemos logrado conformar sobre las distintas condiciones que influyen en el éxito escolar y cómo la pobreza aunque importante puede verse minimizada ante el impacto de otras condiciones; sin embargo la misma búsqueda y respuesta que encontramos a nuestra

pregunta de investigación, nos abre nuevas inquietudes, que bien pueden ser planteadas como posibles líneas de investigación futuras:

Una de las inquietudes que consideramos es continuar un estudio que permita contrastar a los estudiantes exitosos con los no exitosos, esto creemos nos permite tener una imagen todavía más completa de la situación educativa al permitir el contraste y en esa polaridad de casos, la posibilidad de encontrar similitudes y diferencias, pero sobre todo lograr una mayor comprensión del problema.

Otra línea que se abre la podemos perfilar como un estudio longitudinal que permita el seguimiento de estudiantes exitosos en su trayectoria escolar, esto permitirá conocer el desenvolvimiento de ciertos estudiantes en los subsecuentes niveles educativos, los factores que en determinado momento obstaculizan o minimizan su permanencia y buen desempeño, así como las posibilidades que se puedan abrir en su inserción laboral.

Otra más, es detectar casos de personas exitosas laboralmente y analizar la relación que se pueda dar entre el origen social, el éxito escolar y el éxito laboral. Las incongruencias, confrontaciones o correspondencias que se pueden dar, nos parecen por demás interesantes para avanzar en este complejo estudio de la realidad educativa, pero sobre todo, porque creemos que permite focalizar puntos débiles y puntos fuertes que mientras no se conozcan, no se identifiquen o se sigan omitiendo, ante la indiferencia de la sociedad y de la escuela misma, es poco probable que se logre afianzar un éxito escolar que no sea para unos cuantos sino para todos.

Nuestra contribución sabemos que es mínima en relación con la enorme y compleja problemática educativa, y a la vez mucha en relación con los sujetos que aquí se pueden ver retratados, por las situaciones olvidadas y que ahora por fugaces momentos son nuevamente pensadas, por el consentimiento de aceptar que pequeñas cosas en nuestras vidas han logrado a través de los años grandes cosas, por asumir que se pueden provocar cambios desde el lugar en que estemos, pero sobre todo por la confianza que tenemos de que

logre despertar la inquietud y curiosidad en todos aquellos quienes sean capaces de escucharnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baudelot Ch. y R. Establet (1975), "La escuela capitalista", en *Evaluación en la práctica docente*, UPN, México.
- Berger, P. y T. Luckmann (1995), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Argentina.
- Bemstein, Basil (1988), *Clases, códigos y control*, vol, 2, Akal, Madrid.
- Bertely, María (1996), *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana*. ISCEM, México.
- Bonal, Xavier (1998), *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós, España.
- Boudon, Raymond (1980), *Efectos perversos y orden social*, Premio editora de libros, S.A. México.
- Bourdieu, Pierre (1976), "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en De Leonardo, Patricia, *La Nueva Sociología de la Educación*, SEP: el Caballito, México.
- \_\_\_\_\_ (1978), "Reproducción cultural y reproducción social" en *Política, Igualdad social y educación*, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1987), "Los tres estados del capital cultural", en *Revista Sociológica explorando la Universidad*, UAM Atzacapozalco, año 2, no. 5, México.
- \_\_\_\_\_ (1988), *La distinción, Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus Humanidades, España.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI editores, México.

- Bourdieu, Pierre y Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1998), *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, 3ª. Edición, México.
- Bracho, Teresa (1997a), *La exclusión de la educación básica, Decisiones familiares sobre escolarización*, Documento de trabajo, no. 58, CIDE, México.
- \_\_\_\_\_ (1997b), *Educación Básica en México (1990-1996)*, Documento de trabajo del CIDE, México.
- Buber, Martin (2001), *Yo y tu*, Caparros Editores, Madrid.
- Castells, et al., (1997), "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en Castells, et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós Educador, España.
- Castro Inés (1994), "La igualdad de oportunidades en el Sistema Educativo Nacional", en *Revista Perspectivas docentes*, No. 15, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, septiembre - diciembre 1994, México.
- Cohén G.A. (1998), "¿Igualdad de qué?", en Sen Amartya y Nussbaum Martha, C. (comp.) *La calidad de vida*, Tre United Nations University y Fondo de Cultura Económica, México.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2002), *Hacia un paradigma emergente: el concepto de capital social*, Documento presentado en la Conferencia Regional "Capital social y Pobreza", CEPAL, Universidad del estado de Michigan, septiembre de 2001, Santiago de Chile.
- Congreso de la Unión (1993), *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, julio de 1993, México.
- CONAPO (2000), "Situación demográfica de México, 2000". Documento electrónico [www.conapo.gob.mx/index/htm](http://www.conapo.gob.mx/index/htm)
- Cszincenmihaly, Mihaly. (2000), *Fluir: Una psicología de la felicidad*, Editorial Kairos, Barcelona, España.

- Delval, Juan (1984), *Crecer y Pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*, Laia, Barcelona.
- Dirección General de Evaluación (2000), *Distribución de los planteles públicos de educación primaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de carrera magisterial*, SEP, Comisión de libros de texto gratuitos, México.
- \_\_\_\_\_ (2001a), *Bases y criterios para la interpretación de resultados*, SEP/DGE, México.
- \_\_\_\_\_ (2001b), *IDANIS: Nuestros nuevos alumnos en Secundaria: Habilidad verbal y principios teóricos*, SEP/DGE, México.
- \_\_\_\_\_ (2001c), *Nuestros nuevos alumnos en Secundaria, IDANIS 99, Secretaría de Educación Pública*, SEP/DGE, México.
- Doradowski, Mariano (1994), "Cuando la terminología se convierte en una estrategia de exclusión. La excusa de la educabilidad", *Revista La Capital*, año CXXXVII. No. 48333. Marzo de 1994, Documento electrónico.
- Durkheim, Emilio (1975), *Educación y Sociología*. Península. Barcelona.
- Escudero, Juan M. (1999), *Entre la seducción y las sospechas*. Departamento de didáctica y organización escolar, Universidad de Murcia, España.
- Eysenk, H. J. (1973), "Intelligence and social class", en *The Inequality of Man*, Temple, Gran Bretaña.
- Feres, Juan Carlos y Xavier Mancero (2000), *Enfoques para la medición de la pobreza, Breve revisión de la literatura*, CEPAL, Santiago de Chile.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio M. ((1985), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México.
- Friedman M. y Friedman R. (1993), *Libertad de elegir hacia un nuevo liberalismo económico*. Editorial planeta de De Agustini, S.A. Barcelona.
- Fuentes Molinar, Olac (1983), "Las condiciones de la Reforma Educativa", en *Perfil de la Jornada*, 7 de febrero de 1983. México.

- Gajardo, Marcela (1999), *Reformas Educativas en América Latina: Balance de una década*, Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile.
- Galeana, Rosaura (1994), "La infancia desertora", en *Revista Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano*, A.C. México.
- Galino, Angeles (1973), *Historia de la Educación: Edades Antigua y Media*, editorial Gredos, Madrid, España.
- Gardner, Howard (1993), *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. FCE, Colombia.
- Gil Villa, Fernando (1997), "El debate sobre igualdad de oportunidades: funcionalismo meritocrático", en *Teoría Sociológica de la Educación*, Amarú Ediciones, Salamanca, España.
- Goleman, Daniel (2000), *La inteligencia emocional*, Ediciones B México, S.A. de C.V. México.
- Gras, Alain (1985), *Sociología de la educación*, Textos fundamentales, Narcea, Madrid.
- Guevara Niebla, Gilberto (1991), "México: ¿un país de reprobados?", en *Revista Nexos*. No. 162, junio de 1991.
- \_\_\_\_\_ (1992), *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Guilford, J.P. (1991), *Creatividad y educación*, Paidós Ibérica, España.
- Gutiérrez, José y J. Manuel Delgado (1999), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis Psicología. Madrid, España.
- Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, editorial Península, España.
- Hernández Rojas (1999), *Paradigmas de la Psicología Educativa*, Alianza Universidad, España.
- Herrstein R. y Ch. Murray (1994). "The Bell Curve", en *Intelligence and class structure in American Life*. La prensa libre, Nueva York.

- Hopenhayn, Martin y Ernesto Ottone (2000), *El gran eslabón, Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE), (2003), *La calidad de la educación básica en México. Primer informe anual 2003*, SEP/Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.
- Jackson, P.H.W. (1991), "Los afanes cotidianos", en *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- Jaim Etcheverry, Guillermo (2000), *La tragedia educativa*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Argentina
- Jenks, Ch. y Bañe, M. (1972), "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en Alain Gras, (1985), *La sociología de la educación*. Textos fundamentales, Narcea, Madrid.
- Kaztman, Rubén (1999), "Marginalidad e integración social en Uruguay", en Jorge Carpió e Irene Novacovsky (comp), *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*, Editorial Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Desarrollo Social de la Nación, Argentina.
- Keddie N. (1971), "Classroom Knowledge", en Young FMD, *Knowledge and control*, Collier Macmillan, Londres.
- Kelly W.A. (1982), "Medida y evaluación", en *Psicología de la educación*, Morata, Madrid, 361-386.
- Kliksberg, Bernardo (comp), (1997), *Pobreza: un tema impostergable, nuevas respuestas a nivel mundial*, Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V. y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Caracas, Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (1999), "Inequidad y crecimiento: Nuevos hallazgos de investigación", en Carpió J. y Novacovsky (Comp) (1999), *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*, Editorial Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Desarrollo Social de la Nación, Brasil.

- Kuschick, Murilo (1987), "Nota sobre la Sociología de Pierre Bourdieu", en *Revista Sociológica*, Explorando la Universidad, UAM, Atzacapozalco, México.
- Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (2000), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre el Lenguaje, Matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica, 2º. Informe*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Lain Entralgo, Pedro (1985), "Notas para una teoría de la lectura", en Moisés Ladrón de Guevara, *La lectura*, El Caballito, México.
- Lewontin, Steven y Kamin (1991), *No está en los genes, Racismo, genética e ideología*, Tr, Enrique Torner, CONACULTA - Grijalbo, México.
- Martínez Rizo, Felipe (1992), "La desigualdad educativa en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, vol. XXII, num. 2, México.
- Mc Dermott, R.P. (1977), "Las relaciones interpersonales como contextos para el aprendizaje de la escuela", en *Grupo escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Morduchowicz, Roxana (2004), *El capital cultural de los jóvenes*. FCE, Argentina. Muñoz Izquierdo (1988), *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, Centro de Estudios Educativos, México.
- \_\_\_\_\_ y Manuel I. Ulloa (1992), "Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas: una reflexión apoyada en el caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, no. 2, segundo trimestre de 1992, México.
- \_\_\_\_\_ et al., (1994), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en Muñoz Izquierdo, C. (1994) *La contribución de la educación al cambio social, Reflexiones a partir de la investigación*, Centro de Estudio Educativos, México.
- Noya Miranda, Francisco (1999), Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo- cuantitativo en la investigación social", en Gutiérrez y

- Delgado, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias sociales*, Síntesis Psicología, Madrid, España.
- Offe Claus y S. Fuchs (2003), "¿Se halla en declive el capital social? El caso Alemán, en Putnam R.D. *El declive del capital social: Un estudio internacional sobre la sociedad y el sentido comunitario*. Galaxia Gutenberg/círculo de lectores, Barcelona.
- Olave, Patricia (2001), *La pobreza en América Latina, una asignatura pendiente*, Textos breves de economía, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002), *Conocimiento y actitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*. Edición en Español Aula XXI, Santillana, México.
- Órnelas, Carlos (2000), *El Sistema Educativo Mexicano, La transición de fin de siglo*, Fondo de Cultura Económica, CIDE, Nacional Financiera; 7a, reimpresión, 2000, México.
- Pasquier-Doumer, Lauren (2004), "La evolución de la movilidad escolar intergeneracional en el Perú a lo largo del siglo XX", *Ponencia presentada en el Congreso ALAS*, Paraguay.
- Penton, Evelio (1993), *Educación y Economía: El capital humano*, Colección Ciencias de la Educación, editorial Playor, Madrid.
- Perrenoud, Ph. (1996), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, 2ª. Ed. LóAn., Esjpafta.
- Piaget, Jean (1973), *El estudio de la Psicología genética*, Emece, Buenos Aires.  
 \_\_\_\_\_ (1974J), *A dónde va la educación*. Teide, Barcelona.
- Portes, A. (1999) "Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna", en Carpió y Novacovsky. *De igual a igual*, FCE y Secretaría de Desarrollo Social de la Nación, Brasil.
- Posner, Charles (1995), "Los profesores: ¿Agentes de la equidad escolar y social?", en Pieck Gochicoa y Aguado López (coord) *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, Institute of Education University of London, El colegio Mexiquense, UNICEF, México.

- Prawda, J. y Flores, G. (2001), *México educativo revisitado, Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*, Océano, México.
- Putnam, Rober D. (2003), *Un declive del capital social. Un estudio internaciona sobre las sociedades y el sentido comunitario*, Tr. José Luis Gil Aristu, Galaxia Gutenberg/círculo de lectores, Barcelona.
- Quinn Patton (1980), *Qualitative Evaluation and Research methods*. Sage publications, *The International Professional Publishers*, Newbury Park London, New Delhi.
- Ravallion, Martín (1999), "Las líneas de pobreza en la teoría y en la práctica", en Jorge Carpió e Irene Novacovsky (comp), *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*, Editorial Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Desarrollo Social de la Nación, Argentina. Reimers, Fernando (1999a), *Educación, Pobreza y Desigualdad en América Latina*, Mimeo, México.
- \_\_\_\_\_ (1999b), "El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol, XXIX, núm, 1, México.
- \_\_\_\_\_ (2000), "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, Vol, XXX, Núm, 2, México.
- Retha De Vries (1986), "La inteligencia educacional de la teoría de Piaget: consideraciones afectivas, sociomorales y cognitivas en la practica", en *Teorías del aprendizaje*, UPN, México.
- Ribolzi, Luisa (1988), *Sociología educacional y escolar*. Nárcea, S. A. de ediciones, Madrid, España.
- Rivero, José (1999), *Educación y exclusión en América Latina, Reformas en tiempos de Globalización*, Niño y Dávila Editores, Madrid, España.
- Rockwell, Elsie (coord) (1995), *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Rodríguez Rojo, Elsa (1983), "La sociología de la educación y el redimiendo escolar". En *Revista Perfiles Educativos* No.3, CISE, UNAM, México.

- Rogers, Cari R. (1986), *Libertad y Creatividad en la Educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- Rojas Rangel, Teresa (2001), "Los principios de las teorías igualitarias: La igualdad de oportunidades educativas", en *Revista Educ Acción*, UPN, abril-junio 2, México.
- Rosenthal y Jacobson (1968), "Pigmalion en clase", en Alian Gras (1985), *La sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid.
- Salomón, Magdalena (1987), "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno", en *Sociedad, Pensamiento y educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Sánchez, Azcona (1975), "Normatividad social", en *Sociedad, Pensamiento y Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Sartori Guiovanni y Leonardo Moruno (comp.) (2002), *La comparación en las Ciencias Sociales*, Ciencias Sociales, Alianza Editorial, Madrid.
- Saucedo Ramos, C. (2002), "Apoyo familiar para el esfuerzo individual: narrativas familiares sobre trayectorias escolares", en Pina y Pontón (coord), *Cultura y procesos educativos*, CESU/UNAM/Plaza y Valdés editores, México.
- Schmelkes, Sylvia (1994), *La calidad de la educación primaria: Estudio en cinco regiones del estado de Puebla*, Centro de Estudios Educativos, México.
- \_\_\_\_\_ (1997), *La calidad de la educación primaria: Un estudio de caso*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Schultz, Theodore W. (1968), *Valor económico de la educación*, Tr. Sonia Tancredi, UTEHA, México.
- Secretaría de Desarrollo Social (2003), *Comité técnico para la medición de la Pobreza. Medición de la pobreza, variantes metodológicas y estimación preliminar*, SEDESOL, México.
- Secretaría de Educación Pública (1993), *Plan y programas de estudio: Educación básica Primaria*, Fernández editores, México.
- \_\_\_\_\_ (2004), "Anexo estadístico", en *Informe de labores 2003-2004*, SEP, México.

- Secretaría de Educación Pública en el estado de Hidalgo (SEPH) y Sistema Estatal de Información y Evaluación Educativa (SEIEE), (2003), *IDANIS: Base de datos de los resultados obtenidos por los alumnos evaluados en la aplicación IDANIS-2003 en el estado de Hidalgo*, Documento de trabajo, SEPH/SEIEE, Hidalgo, México.
- Sen, Amartya (1997), *Capital humano y capacidad humana*, Cuadernos de Economía, Foro de Economía Política, World Development 25, 12 de diciembre de 1997, tr. Clara Ramírez.
- \_\_\_\_\_ (1998a), *Amartya Sen. Economía y Pobreza*, en Cuadernos en Marcha, no. 144, diciembre de 1998, Uruguay.
- \_\_\_\_\_ (1998b), "Capacidad y bienestar" en Sen y Nussbaum, Martha, *La calidad de vida*, The United Nations, University y FCE, México.
- Sen, Amartya y Gro Harlem Brundtland (1999), *Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia*. Banco Interamericano de Desarrollo, Conferencia dictada el 14 de marzo de 1999. Departamento de Desarrollo Sostenible y División de Desarrollo Social, París, Francia.
- Sonenblum, Lidia (2004), "La educabilidad en debate", *Revista Trómbana docente* no. 67, agosto de 2004. Documento electrónico.
- Subjefatura de Control Escolar (2003), *Plantilla de personal docente reportados por los directores a control escolar*, Subjefatura de Control Escolar/ Subdirección de Educación Primaria/ SEPH, Hidalgo, México.
- Taberner Guasp, José (1998), *Sociología y Educación, Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*, editorial tecnos, España.
- Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2003), "Condiciones de educabilidad", prensa regional Argentina, El Tiempo, 30 de agosto de 2003. Documento electrónico.
- Tezanos, José Félix (2001), *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Madrid, España.
- Thurow, Lester C. (1978), *Inversión en capital humano*, editorial Trillas, México.

- Toranzos, Lilia. (1998), *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*, Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación, doc. 2, Ministerio de Cultura y educación, Argentina.
- Torres, Rosa María (1998), *¿qué y cómo aprender?: Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, SEP, México.
- Woolfolk, Anita (1999), *Psicología Educativa*, Prentice Hall, México.

**ANEXO**

**ENCUESTA SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DE ALUMNOS  
DE PRIMARIA DEL ESTADO DE HIDALGO, 2003**

## 1. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

El propósito de la encuesta es conocer el ambiente familiar, social y económico que te rodea, así como tus percepciones y expectativas escolares; y con ello poder identificar las posibles situaciones y factores que cada uno de estos ambientes provee para contribuir al logro del éxito escolar.

Te pedimos que a cada pregunta que te hagamos nos respondas con absoluta honestidad, ten la confianza de que todo lo que nos digas aquí será solamente utilizado para el propósito del estudio.

### 1. Datos generales

1.1 ¿Cómo te llamas?

1.2 ¿Cuántos años tienes?

1.3 ¿Qué grado cursas?

( )

1. Primero
2. Segundo
3. Tercero
4. Cuarto
5. Quinto
6. Sexto

### II. Ambiente cultural de la familia

2.1 ¿Qué medios tienes en tu casa?

	Sí	No	No lo sé
1. Televisión por cable	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Teléfono	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Internet	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. video casetera	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Computadora	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Radio grabadora	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Reproductor de discos compactos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Discos y casetes	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Juegos de video	( 1 )	( 2 )	( 3 )
10. Videos documentales	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.2 ¿Qué materiales tienes para leer en tu casa?

	Sí	No	No lo sé
1. Libros de texto	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Revistas científicas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Revistas de deporte	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Revistas de artistas y musicales	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Revistas de salud y nutrición	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Periódicos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Novelas y cuentos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Historietas de muñequitos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Libros de arte	( 1 )	( 2 )	( 3 )
10. Libros de animales	( 1 )	( 2 )	( 3 )
11. Libros de poesía	( 1 )	( 2 )	( 3 )
12. Libros de filosofía	( 1 )	( 2 )	( 3 )
13. Libros de política	( 1 )	( 2 )	( 3 )
14. Libros de ciencia	( 1 )	( 2 )	( 3 )
15. Diccionarios	( 1 )	( 2 )	( 3 )
16. Biblia	( 1 )	( 2 )	( 3 )
17. Otros: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.3 ¿Qué actividades realizas en compañía de tu familia?

	Nunca	Una vez	A veces	Siempre
1. Ir a la iglesia	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Ir al cine	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Ir al teatro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Oír música	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Visitar museos	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Leer libros	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Ir al parque o a la plaza	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
8. Ir a espectáculos al aire libre	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
9. Ver televisión	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
10. Salir de vacaciones	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

2.4 ¿En tu familia quién es el encargado de hacer las siguientes actividades?

(Anotar en el paréntesis el número de código según corresponda a la respuesta del niño)

Papá	1
Mamá	2
Ambos padres	3
Tú	4
Hermanos	5
Algún amigo	6
Algún pariente	7

1. Mantener limpio y planchado el uniforme ( )
2. Dar dinero para comprar materiales escolares ( )
3. Asistir a juntas de padres de familia ( )
4. Llevarme a la escuela ( )
5. Ir por mí a la escuela ( )
6. Ayudarme a hacer la tarea ( )
7. Explicarte lo que no entiendes ( )
8. Revisar el trabajo que hago en la escuela ( )

2.5 ¿Con qué frecuencia lees en tu casa?

- |                                       | Nunca | A veces | Muy frecuente |
|---------------------------------------|-------|---------|---------------|
| 1. Solo                               | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 2. Acompañado con alguno de mis papás | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 3. Acompañado con algún hermano       | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 4. Acompañado de algún amigo          | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 5. Acompañado de algún familiar       | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |

2.6 ¿Con qué frecuencia ves televisión en tu casa?

- |                                       | Nunca | A veces | Muy frecuente |
|---------------------------------------|-------|---------|---------------|
| 1. Solo                               | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 2. Acompañado con alguno de mis papás | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 3. Acompañado con algún hermano       | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 4. Acompañado de algún amigo          | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 5. Acompañado de algún familiar       | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |

2.7 ¿Con qué frecuencia juegas en tu casa?

- |                                       | Nunca | A veces | Muy frecuente |
|---------------------------------------|-------|---------|---------------|
| 1. Solo                               | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 2. Acompañado con alguno de mis papás | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 3. Acompañado con algún hermano       | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 4. Acompañado de algún amigo          | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |
| 5. Acompañado de algún familiar       | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 )         |

2.8 ¿Qué normas de estudio se practican en tu casa?

- |   | Siempre | A veces | Nunca |
|---|---------|---------|-------|
| 1. Estudiar solo cuando quiero                | ( 1 )   | ( 2 )   | ( 3 ) |
| 2. Estudiar todos los días                    | ( 1 )   | ( 2 )   | ( 3 ) |
| 3. Hacer la tarea sin la televisión prendida  | ( 1 )   | ( 2 )   | ( 3 ) |
| 4. Hacer la tarea con limpieza                | ( 1 )   | ( 2 )   | ( 3 ) |
| 5. Tener un horario de estudio                | ( 1 )   | ( 2 )   | ( 3 ) |
| 6. Tener un horario de lectura                | ( 1 )   | ( 2 )   | ( 3 ) |
| 7. Tu eres quien decide cuándo y qué estudiar | ( 1 )   | ( 2 )   | ( 3 ) |
| 8. Otra: _____<br>(especificar)               | ( 1 )   | ( 2 )   | ( 3 ) |

2.9 Los crías que vas a clase, ¿cuántas horas dedicas aproximadamente a las siguientes actividades?

- |  | Horas | Minutos |
|--|-------|---------|
| 1. Estudiar en casa                    | ( )   | ( )     |
| 2. Hacer tareas                        | ( )   | ( )     |
| 3. Ver televisión                      | ( )   | ( )     |
| 4. Oír música                          | ( )   | ( )     |
| 5. Leer (periódicos, revistas, libros) | ( )   | ( )     |
| 6. Platicar con la familia             | ( )   | ( )     |
| 7. Videojuegos                         | ( )   | ( )     |
| 8. Hacer deporte                       | ( )   | ( )     |
| 9. Estar con amigos                    | ( )   | ( )     |
| 10. Juegos o entretenimientos          | ( )   | ( )     |

2.10 ¿Con quién compartes más tu tiempo fuera de la escuela?

- |                     | Nada  | Poco  | Regular | Mucho |
|---------------------|-------|-------|---------|-------|
| 1. Con tu papá      | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 2. Con tu mamá      | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 3. Con tus hermanos | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 4. Con tus amigos   | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| Con algún pariente  | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 5. Tu sólo          | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 6. Otro: _____      | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |

2.11 ¿Cómo te apoya tu familia en cuestiones escolares?

- |   | Si    | No    |
|---|-------|-------|
| 1. Con dinero                                     | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 2. Dejándome ir a la escuela                      | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 3. Me hablan de la importancia de ir a la escuela | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 4. Me dan las cosas que necesito                  | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 5. Se preocupan mucho por lo que hago             | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 6. Me ayudan a elaborar trabajos                  | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 7. Me ayudan a investigar                         | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 8. No me dicen nada                               | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 9. Otra: _____<br>(especificar)                   | ( 1 ) | ( 2 ) |

2.12 Cuando necesitas algún material ¿Qué actitud asume tu familia?

- |                                 | Si    | No    |
|---------------------------------|-------|-------|
| 1. No me dicen nada             | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 2. Se preocupan                 | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 3. Les disgusta                 | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 4. Tratan de adquirirlo         | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 5. Otra: _____<br>(especificar) | ( 1 ) | ( 2 ) |

2.13 ¿Has tenido dificultades en la escuela?

( )

1. Sí
2. No

2.14 ¿Qué tipo de dificultad es?

1.

2.15 ¿Qué hace tu familia cuando tienes problemas en la escuela?

	Siempre	A veces	Nunca
1. Me cuestionan	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Me dicen palabras de aliento	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Me abrazan	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Me insultan	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Me castigan	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Me golpean	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Otra: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.16 ¿Qué hace tu familia cuando sacas altas calificaciones?

	Siempre	A veces	Nunca
1. No me dicen nada	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Me dicen palabras de aliento	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Me abrazan	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Me dan un premio	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Me compran algo Me llevan de paseo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Otra: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.17 ¿Qué familiar o amigo te ha apoyado en cuestiones educativas?

	Nada	Poco	Regular	Mucho
1. Mi papá	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Mi mamá	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Mi hermano (a) mayor	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Mis hermanos (as)	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Un amigo	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Otro familiar	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Nadie	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

2.18 ¿Quién consideras te ha apoyado más en cuestiones educativas?

( )

1. Mi papá
2. Mi mamá
3. Mi hermano (a) mayor
4. Mis hermanos (as)
5. Un amigo
6. Otro familiar
7. Nadie

2.19 ¿En qué consisten los apoyos que recibes de esa persona?

	Nada	Poco	Regular	Mucho
1. Me presta libros	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Me enseña	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Compra materiales escolares	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Presta dinero a mi familia	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Platica conmigo de la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Me anima para que estudie	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Me lleva a bibliotecas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
8. Me orienta para investigar	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
9. Otro: _____	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

### III. Expectativas y percepciones escolares

3.1 ¿Te agrada la escuela?

( )

1. Sí
2. No
3. A veces

3.2 ¿Por qué?

1.

2.

3.

3.3 ¿Qué materia es la que más te gusta?

( )

1. Español
2. Matemáticas
3. Historia y Geografía
4. Civismo
5. Ciencias Naturales
6. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.4 ¿Te gustaría seguir estudiando? ( )

1. sí
2. No
3. No lo sé

3.5 En caso afirmativo, ¿Cuáles son tus razones?

	SI	NO
1. Para aprender más	( 1 )	( 2 )
2. Para ganar más dinero cuando sea grande	( 1 )	( 2 )
3. Para trabajar cuando sea grande	( 1 )	( 2 )
4. Para ser más importante	( 1 )	( 2 )
5. Para tener un certificado	( 1 )	( 2 )
6. Para entender muchas cosas	( 1 )	( 2 )
7. Para conocer	( 1 )	( 2 )
8. Para vivir mejor	( 1 )	( 2 )
9. Otra: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )

3.6 En caso de que ya no quieras seguir estudiando, ¿cuáles son tus razones?

1.
2.
3.

3.7 ¿Hasta que nivel te gustaría estudiar? ( )

1. Primaria
2. Secundada
3. Carrera técnica o comercial
4. Bachillerato
5. Licenciatura
6. Maestría
7. Doctorado
8. Otro:
9. No sabe

3.8 ¿Qué te gustaría estudiar?

1.
----

3.9 ¿tu familia qué quiere que estudies?

1.
----

3.10 ¿Qué te gustaría trabajar?

1.
----

3.11 ¿Qué puesto te gustaría desempeñar en tu trabajo? ( )

1. Jefe
2. Director
3. Ayudante
4. Empleado
5. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.12 ¿Cómo te sientes en esta escuela?

	Siempre	A veces	Nunca
1. Vengo contento a la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Siento que mi maestro (a) me quiere	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Me agrada estar con mis compañeros	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Me gustan las actividades que hacemos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Prefiero trabajar sólo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Me gusta trabajar en equipo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. El maestro dice que soy bien estudiante	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. El maestro me da confianza y seguridad	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Me gusta compartir lo que sé	( 1 )	( 2 )	( 3 )
10. Me agradan mis compañeros	( 1 )	( 2 )	( 3 )

3.13 ¿Di dos cosas que te agraden más de la escuela?

1.
2.

3.14 ¿Di dos cosas que no te gusten de la escuela?

1.
2.

3.15 ¿Cómo valoras tu desempeño académico? ( )

1. Muy alto
2. Alto
3. Regular
4. Bajo

3.16 ¿Por qué lo consideras así?

1.
2.

3.17 ¿Cómo te sientes con el desempeño que tienes en la escuela? ( )

1. Muy a gusto
2. No me preocupa
3. Quisiera mejorar
4. A veces a gusto y otras no tanto
5. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.18 ¿Cómo calificarías los siguientes aspectos de la escuela donde estudias?

	Bueno	Regular	Malo
1. El cuidado del edificio	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. El cuidado de las bancas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Materiales didácticos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. El trabajo del maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. El trabajo del Director	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Los contenidos que te enseñan	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Los libros	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. La asistencia del maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. La responsabilidad del maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )

3.19 ¿Cuál es la cualidad que mejor describe a tu maestro?  
(Selecciona en cada caso el número que más se acerque a tu opinión)

	1	2	3	4	5
1. Violento					Tranquilo
2. Alegre					Triste
3. Respetuoso					Abusivo
4. Solidario					Egoísta
5. Flojo					Trabajador
6. Honesto					Mentiroso
7. Irrespetuoso					Respetuoso
8. Inteligente					Torpe
9. Lee mucho					Lee poco
10. No sabe apreciar					Sabe apreciar
11. Agradable					Desagradable
12. Tiene preferencias					Es igual con todos
13. Inspira confianza					No inspira confianza
14. Sabe enseñar					No sabe enseñar

3.20 ¿Cuál es la frecuencia con que realizan las siguientes actividades en tu escuela?

	Nunca	Una vez	Pocas veces	Siempre
1. Cantar	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Resolver ejercicios del libro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Copiar textos	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Inventar cuentos	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Hacer teatro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Investigar algún tema	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Dibujar	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
8. Inventar canciones	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
9. Hablar de temas de ciencia	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
10. Hacer periódicos murales	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
11. Hacer revistas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

12. Hacer cuentas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
13. Resolver problemas de matemáticas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
14. Elaborar diálogos	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
15. Hacer maquetas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
16. Dar conferencias	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
17. Hacer cuadros sinópticos	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
18. Inventar problemas de matemáticas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
19. Concursos	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
20. Elaborar mapas conceptuales	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
21. Hablar de problemas de la comunidad	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

3.21 ¿Qué piensas sobre los trabajos y actividades que haces en la escuela?

Totamente de acuerdo  
De acuerdo sólo en parte  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo

2. Que son muy importantes	( )
3. Son interesantes	( )
4. Son útiles	( )
5. Son fastidiosas y aburridas	( )
6. No sirven de mucho	( )
7. Muchas no tienen sentido	( )
8. Otra: _____	( )
(especificar)	

3.22 ¿Qué características consideras que tienes?

	Si	A veces	No
1. Me agrada aprender cosas nuevas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. No estudio y aprendo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Hago mis tareas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Me agrada leer	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Platico temas que me interesan	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Investigo por mi cuenta	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Siento que hay muchas cosas que no sé	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Me fastidian algunas lecciones de la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Algunos textos me parecen sin sentido	( 1 )	( 2 )	( 3 )
10. Me gusta imaginar cosas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
11. Siempre quiero ser el mejor	( 1 )	( 2 )	( 3 )
12. Aprender me resulta agradable	( 1 )	( 2 )	( 3 )
13. Invento poesías y cuentos	( 1 )	( 2 )	( 3 )

**IV. Situación económica y social de la familia**

4.1 ¿Alguna vez dejaste de ir a la escuela? ( )

1. Sí
2. No

4.2 En caso afirmativo, ¿Cuál fue el motivo por el que la dejaste? ( )

1. Porque ya no quería ir
2. Porque reprobé
3. Porque mis papás no tenían dinero
4. Porque mis papás no quedan
5. Por tener que ir a trabajar
6. Por cambio de domicilio
7. Por enfermedad
8. Por problemas de conducta
9. Porque la escuela estaba muy lejos
10. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.3 ¿Después o antes de tu horario en la escuela, trabajas? ( )

1. Si
2. No \_\_\_\_\_ (Pasar a la pregunta 4.5)

4.4 En caso afirmativo ¿qué haces?

1. \_\_\_\_\_

¿Qué horario de trabajo tienes?

1. \_\_\_\_\_

4.5 ¿Alguna vez has ayudado a realizar alguna de las siguientes actividades en tu casa?

	Si	A veces	No
1. Ayudar en un negocio familiar	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Vender productos (alimentos, artesanías)	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Elaborar productos para vender	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Ayudar en actividades agrícolas o cría de animales	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Lavar o planchar para ganar dinero	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Cuidar niños	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. No has realizado ninguna de las actividades	( 1 )	( 2 )	( 3 )

4.6 ¿Quién da el dinero para que tu puedas ir a la escuela? ( )

1. TU papá
2. Tu mamá
3. Ambos padres
4. Algún hermano
5. Algún familiar
6. Algún amigo
7. Alguna institución (Beca)
8. Tu sólo
9. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.7 ¿Qué es lo que te agrada de tu familia? (Elige dos opciones)  
Primera opción ( )  
Segunda opción ( )

1. Que me ayudan para estudiar
2. Que tienen muchos amigos
3. Que son responsables
4. Que me dejan hacer lo que quiero
5. Que son cariñosos
6. Que me quieren
7. Que no me dejan solo
8. No me gusta nada de mi familia
9. Que platican mucho conmigo
10. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.8 ¿Con quién acostumbras hablar más de la escuela? ( )

1. Padres
2. Hermanos
3. Con algún pariente
4. Amigos de la escuela
5. Amigos de mi casa
6. No hablo

4.9 ¿En qué lugar oyes hablar más de la escuela? ( )

1. En la televisión
2. En el radio
3. En la calle
4. En la casa
5. En ninguna parte

4.10 ¿Qué tanto han influido en ti para querer estudiar?

	Nada	Poco	Regular	Mucho
1. Mi papá	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Mi mamá	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Algún hermano	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Algún familiar	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Algún maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Algún amigo	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Yo así lo quiero	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
8. Otro: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

4.11 ¿Estas en alguna organización social o grupo?

	SI	NO
1. Estudiantil	( 1 )	( 2 )
2. Deportivo	( 1 )	( 2 )
3. Bardal	( 1 )	( 2 )
4. Ecologista	( 1 )	( 2 )
5. Cultural / Artístico	( 1 )	( 2 )
6. Religioso	( 1 )	( 2 )
7. De ayuda comunitaria	( 1 )	( 2 )
8. Otra: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )

4.12 ¿Cómo calificas las siguientes relaciones?

	Buenas	Regulares	Malas	No conviven
1. Entre tus papás y el maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Entre tus papás y otros padres	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Entre tus papas y tú	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Entre tú y tu maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Entre tu y tus compañeros	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Entre el maestro y el director	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Entre el maestro y otros maestros	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

Datos reportados por el encuestador al finalizar la entrevista	
La entrevista se completó en su totalidad	(SI) (NO)
En caso negativo, diga los motivos por los cuales no se completó:	
_____	
_____	
En caso de haber existido situaciones que afectaran el buen desarrollo de la entrevista, puede señalar en qué consistieron éstas:	
_____	
_____	
_____	

Datos a llenar por el encuestador	
Fecha de llenado	_____
Estado	_____
Municipio	_____
Localidad	_____
Municipio	_____

## 2. CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO

El propósito de este documento es obtener datos contextuales sobre la organización y funcionamiento de la escuela, y los procesos instruccionales que se promueven en su práctica docente; además de conocer su opinión sobre dichos aspectos y la incidencia que puedan tener para el logro del alto rendimiento académico de los alumnos.

Los datos que proporcione serán utilizados exclusivamente para fines del estudio, por lo que considere que serán manejados con absoluta confidencialidad.

*Indicaciones:* Lea con atención cada uno de los reactivos que contiene este documento y conteste de acuerdo a lo que se le solicita en cada caso.

### I. Datos generales

1.1 ¿Cuál es su experiencia docente?

(Anote el número de años trabajados)

	Años
1. Como docente en el Sistema Educativo	( )
2. Como docente en escuelas públicas	( )
3. Como docente en escuela privada	( )
4. Como docente en el nivel preescolar	( )
5. Como docente en escuela primaria	( )
6. Como docente en escuela secundaria	( )
7. Como docente en Bachillerato	( )
8. Como docente en escuelas Normales	( )
9. Como docente en el nivel medio superior	( )
10. Como docente en otro nivel _____	( )
(especificar)	

1.2 ¿Qué ingreso percibe quincenalmente por su desempeño como docente en esta escuela?

1. \_\_\_\_\_

1.3 ¿Se desempeña actualmente en otra escuela?

1. sí (1)

2. No (2) → (pase a la pregunta 1.7)

1.4 ¿Cuál es la función que desempeña en esta otra escuela?

( )

1. Administrativo
2. Docente
3. Directivo
4. Apoyo técnico
5. Otro \_\_\_\_\_

(especificar)

1.5 ¿Cuál es el horario de trabajo en esta otra escuela?

1. \_\_\_\_\_

1.6 ¿Cuál es el ingreso que percibe por su trabajo en esta otra escuela?

1. \_\_\_\_\_

1.7 ¿Aparte de la docencia se desempeña en algún otro trabajo remunerado?

1. Sí ( )

2. No ( ) → (Pase a la pregunta 1.14 )

1.8 ¿A qué rama pertenece la actividad que realiza?

( )

11. Agricultura
12. Ganadería
20. Minería
30. Industria manufacturera
40. Construcción
50. Electricidad, gas o agua potable
61. Comercio al menudeo
62. Comercio al mayoreo
63. Comercio informal
64. Restaurantes o bares establecidos
65. Preparación y venta de alimentos en la vía pública
66. Hoteles
71. Transporte y servicios conexos
72. Comunicaciones
80. Servicios financieros, seguros y bienes inmuebles
91. Servicios profesionales y técnicos especializados
92. Servicios de educación y médicos
93. Servicios de esparcimiento
94. Gobierno y administración pública
95. Otros servicios comunales, sociales y personales
98. Otro: \_\_\_\_\_
- (especificar)
99. No sabe

1.9 ¿Cuál es el oficio o puesto que tiene en su trabajo?

( )

11. Profesionista
12. Técnico
14. Trabajadores del arte, espectáculos y deporte
21. Funcionarios y directivos
41. Trabajadores de actividades agrícolas, ganaderas, avícolas, de caza y pesca
51. Jefes, supervisores y trabajadores de control en la fabricación artesanal e industrial
52. Artesanos y trabajadores fabriles
53. Operadores de maquinaria fija
54. Ayudantes, peones y similares en el proceso de fabricación artesanal, industrial y de reparación y mantenimiento
55. Conductores y ayudantes de conductores de maquinaria móvil y medios de transporte
71. Comerciantes, empleados de comercio y agentes de venta
72. Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicio
81. Trabajadores en servicio personales en establecimientos
82. Trabajadores en servicios domésticos
98. Otros: \_\_\_\_\_  
(especificar)
99. No sabe

1.10 ¿Cuál es la situación que tiene en este otro trabajo?

( )

1. Empleado u obrero
2. Jornalero o peón
3. Patrón o empresario
4. Trabajador por su cuenta
5. Trabajador a destajo
6. Trabajador sin pago en el negocio familiar
7. Miembro de una cooperativa
8. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.11 ¿Cuál es el horario de trabajo en esta otra actividad?

1. \_\_\_\_\_

1.12 ¿Qué ingreso percibe en esta otra actividad?

1. \_\_\_\_\_

1.13 ¿Cuál es la razón principal por la que se dedica a otras actividades remuneradas diferentes a la docencia?

(Elija sólo una opción)

( )

1. Para completar el ingreso
2. Para ampliar sus perspectivas de desarrollo profesional
3. Por compromisos familiares
4. Por la percepción que obtengo
5. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.14 Indique el tiempo aproximado en horas que dedica a cada una de las siguientes actividades durante una semana

	Horas a la semana
1. Actividades deportivas	( )
2. Actividades vecinales	( )
3. Actividades culturales	( )
4. Actividades político – sindicales	( )
5. Ver televisión	( )
6. Lectura de esparcimiento	( )
7. De convivencia familiar	( )
8. De convivencia con amigos	( )
9. Actividades de formación académica	( )
10. Organización y planeación del trabajo docente	( )
11. Elaboración de materiales didácticos	( )

## II. Cursos de actualización

2.1 ¿En su trayectoria profesional ha asistido a cursos de actualización?

1. si ( 1 )
2. No ( 2 ) → (Pase a la pregunta 3.1 )

2.2 Podría decir tres nombres de cursos de actualización que ha tomado?

1.	_____
2.	_____
3.	_____

2.3 Actualmente, ¿asiste a algún curso de actualización?

1. si ( 1 )
2. No ( 2 ) (Pase a la pregunta 2.6 )

2.4 ¿Qué curso es?

1.	_____
----	-------

2.5 ¿Cuál es el horario del curso?

1. \_\_\_\_\_

2.6 ¿Cómo valora la utilidad de los cursos de actualización que ha tomado para su práctica?

(Anote en el paréntesis el número del código según corresponda a su opinión)

De acuerdo totalmente	1
De acuerdo sólo en parte	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

1. Sirven para tener puntos en carrera magisterial ( )
2. Dan elementos para mejorar el desempeño pedagógico ( )
3. Los contenidos son actuales ( )
4. Los contenidos son relevantes ( )
5. Las discusiones que se generan son productivas ( )
6. Me permiten reflexionar mi aduar docente ( )
7. Me quitan tiempo ( )
8. No me sirven ( )
9. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

2.7 ¿Asiste a algún programa de formación académica?

- ( )
1. sí (1)
  2. No (2)

2.8 ¿Cuál es?

1. \_\_\_\_\_

2.9 ¿Lo que sabe como docente se lo debe fundamentalmente a ...?

- ( )
1. Formación inicial
  2. Cursos de actualización
  3. Experiencia acumulada
  4. Superación académica
  5. Su esfuerzo personal
  6. A los apoyos institucionales
  7. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

### III. Organización y funcionamiento académico de la escuela

3.1 Es su escuela ¿Qué criterios se toman en cuenta para asignar el grupo?

(Anote en el paréntesis el número del código según corresponda a su respuesta)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Nunca	3
Lo desconozco	4

1. Lo decide el Director ( )
2. Lo decide cada maestro según preferencia ( )
3. Se rifa ( )
4. Se asigna de acuerdo al desempeño docente ( )
5. Se considera la experiencia de j maestro en el grupo ( )
6. Se considera la antigüedad de j servicio ( )
7. Se considera la antigüedad en la escuela ( )
8. Se asigna de acuerdo al género del maestro ( )
9. No hay criterios definidos ( )
10. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

3.2 ¿Cómo se aplica la norma en la escuela?

	Nunca	A veces	Siempre
1. Sin excepción, hay apego al reglamento	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. A veces se aplica el reglamento y otras no	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. El Director es quien tiene la última palabra	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Cada quien toma sus decisiones	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. No se aplica	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Desconozco cómo se aplica	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Otro: _____	( 1 )	( 2 )	( 3 )

(especificar)

3.3 ¿Qué criterios se toman en cuenta para asignar las comisiones? (Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su respuesta)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Casi nunca	3
Nunca	4

1. Las aptitudes de cada maestro ( )
2. Las necesidades de la escuela ( )
3. El género de los maestros ( )
4. Todos participamos en todas las comisiones ( )
5. Por afinidad o preferencia ( )
6. Lo decide el criterio del Director ( )
7. No hay comisiones ( )
8. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

3.4 ¿Qué opina sobre la capacidad de liderazgo del Director?  
(Anotar en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

De acuerdo	1
De acuerdo sólo en parte	2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

1. Es accesible y escucha al personal docente ( )
2. Es atento con los padres de familia ( )
3. Conoce a los alumnos ( )
4. Se preocupa por los problemas de aprendizaje ( )
5. Su prioridad es lo académico ( )
6. Su prioridad es lo administrativo ( )
7. Se involucra en la prevención y atención de problemas pedagógicos ( )
8. Involucra a los padres en actividades escolares ( )
9. Atiende a las necesidades de formación de los maestros ( )
10. Posibilita los medios didácticos para la enseñanza ( )
11. Promueve actividades que impliquen la manifestación de capacidades ( )
12. Expresa confianza en la capacidad académica de los estudiantes ( )
13. Maneja altas expectativas sobre la capacidad profesional de los maestros ( )
14. Premia el desempeño académico de los educandos ( )
15. Premia el compromiso y alto desempeño profesional de su personal ( )

3.5 ¿Qué características le atribuye al Director?  
(Seleccione en cada caso el número que más se acerque a su opinión)

	1	2	3	4	5	
1. Accesible						Inaccesible
2. Atento						Desatento
3. Indiferente						Comprometido
4. Responsable						Irresponsable
5. Flojo						Trabajador
6. Honesto						Mentiroso
7. Abusivo						Respetuoso
8. No sabe apreciar						Sabe apreciar
9. Agradable						Desagradable
10. Tiene preferencias						Es igual con todos
11. Inspira confianza						No inspira confianza

3.6 ¿A qué aspectos se les presta más atención en la escuela?  
(Elija los tres más significativos)

- Primera opción ( )  
Segunda opción ( )  
Tercera opción ( )

1. Desempeño de los maestros
2. Ambiente social entre el personal docente y directivo
3. Cuestiones administrativas
4. Conducta de los estudiantes
5. Aprendizaje de los alumnos
6. La infraestructura
7. El equipamiento de la escuela
8. Vinculación social con la comunidad
9. Vinculación con autoridades educativas
10. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.7 ¿Cuál es el principal problema académico que se presenta en la escuela?  
( )

1. La deficiente formación del personal
2. El aprendizaje de las matemáticas
3. La escasa comprensión lectora
4. La poca relevancia de contenidos escolares
5. La falta de materiales didácticos
6. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.8 ¿Qué instancias académicas funcionan en su escuela?

- |                                       | Si  | No  | No lo sé |
|---------------------------------------|-----|-----|----------|
| 1. Consejo Técnico                    | ( ) | ( ) | ( )      |
| 2. Grupo colegiado                    | ( ) | ( ) | ( )      |
| 3. Academias de Zona                  | ( ) | ( ) | ( )      |
| 4. Redes escolares con otras escuelas | ( ) | ( ) | ( )      |
| 5. Otra: _____                        | ( ) | ( ) | ( )      |
- (especificar)

3.9 ¿La escuela tiene algún proyecto escolar?  
( )

1. Si
2. No
3. No lo sé

3.10 ¿Cuál es el ámbito que pretende resolver?

	Si	No	Solo en parte
1. Curricular	( )	( )	( )
2. Pedagógico	( )	( )	( )
3. Infraestructura y equipamiento	( )	( )	( )
4. Formación docente	( )	( )	( )
5. Participación de padres	( )	( )	( )
6. Otro: _____ (especificar)	( )	( )	( )

3.11 ¿Quiénes han participado en su elaboración y desarrollo?

	SI	NO
1. Maestros	( )	( )
2. Director	( )	( )
3. Padres de familia	( )	( )
4. Alumnos	( )	( )
5. Ex alumnos	( )	( )
6. Autoridades educativas	( )	( )
7. Autoridades comunales	( )	( )
8. Población civil interesada	( )	( )
9. Otro: _____ (especificar)	( )	( )

3.12 ¿Hasta el momento, cómo valora los resultados obtenidos? ( )

1. Buenos
2. Regulares
3. Malos
4. No lo sé

3.13 ¿Existe un programa académico que enfatice el aprendizaje curricular en los alumnos? ( )

1. sí
2. No
3. No lo sé

3.14 ¿Cómo considera las relaciones entre ....? (Anote en el paréntesis el número del código según corresponda a su opinión)

Muy estrecha	1
Sólo para lo indispensable	2
Indiferente	3
Muy mala	4

1. Entre Usted y el Director ( )
2. Entre Usted y los padres de familia ( )
3. Entre usted y los demás maestros ( )
4. Entre usted y sus alumnos ( )
5. Entre usted y los padres ( )

3.15 ¿Qué temas acostumbra comentar con los compañeros docentes durante pláticas informales?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su respuesta)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Casi nunca	3
Nunca	4

1. Política ( )
2. Filosofía ( )
3. Religión ( )
4. Problemas sociales ( )
5. Últimas noticias del país ( )
6. Problemas de la zona escolar ( )
7. Clima social de la escuela ( )
8. Sobre los padres de familia ( )
9. Sobre el hogar ( )
10. Estrategias de enseñanza ( )
11. Materiales didácticos y educativos ( )
12. Sobre sus sentimientos ( )
13. Deporte ( )
14. Música ( )
15. Cocina ( )
16. Cuidados personales ( )
17. Temas de salud ( )
18. Logros en el desempeño con el grupo ( )
19. De ninguno ( )
20. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

3.16 ¿En qué espacio se siente más a gusto para exponer sus problemas académicos?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su respuesta)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Casi nunca	3
Nunca	4

1. En reuniones oficiales ( )
2. En cursos de actualización ( )
3. En espacios de formación académica ( )
4. En pláticas informales ( )
5. En ninguno ( )
6. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

3.17 ¿Cómo valora el clima que prevalece entre usted y los miembros de la escuela? ( )

1. Agradable, de apoyo mutuo
2. De competencia
3. De antipatía general
4. De indiferencia
5. Tenso
6. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.18 Diga tres cosas que más le agraden de la escuela  
(Elija tres opciones de acuerdo a su opinión)

- Primera opción ( )  
 Segunda opción ( )  
 Tercera opción ( )

1. El liderazgo del Director
2. La forma de organizarse
3. El clima de confianza que se da entre el personal
4. Mis alumnos
5. La atención de los padres de familia
6. Nada
7. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.19 Diga tres cosas que le disgustan de la escuela?

1.
2.
3.

#### IV. El trabajo con su grupo

4.1 En un día de clases ¿Qué tiempo aproximado destina a las siguientes actividades?

	Horas	Minutos
1. Explicar contenidos	( )	( )
2. Dar indicaciones	( )	( )
3. Distribuir materiales	( )	( )
4. Calificar	( )	( )
5. Revisar trabajos	( )	( )
6. Conversar con compañeros maestros	( )	( )
7. Atender a padres de familia	( )	( )
8. Limpieza del salón	( )	( )

9. Organización del grupo para entrar y salir de salón ( ) ( )
10. Organización del grupo para trabajar ( ) ( )
11. Platicar con los estudiantes ( ) ( )
12. Tiempos de descanso ( ) ( )
13. Atención a alguna comisión de la escuela ( ) ( )
14. Atención a cuestiones administrativas ( ) ( )
15. Reuniones con el Director ( ) ( )

4.2 ¿Qué recursos pedagógicos utiliza para la enseñanza y aprendizaje con su grupo?

Nunca	1
Ocasionalmente	2
Casi siempre	3
Siempre	4

1. Internet ( )
2. Computadora ( )
3. Libros de texto ( )
4. Libros de cuentos y novelas ( )
5. Televisión ( )
6. Videos educativos ( )
7. Gis y pizarrón ( )
8. Periódicos ( )
9. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.3 ¿Cómo valora la pertinencia de las prácticas sociales de los alumnos para enseñar contenidos escolares? (Anotar en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

De acuerdo	1
De acuerdo sólo en parte	2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

1. No todo lo que los estudiantes saben de su familia sirve para seguir aprendiendo en la escuela ( )
2. La cultura local es pobre por lo tanto, no es posible recuperada ( )
3. La cultura social es rica en experiencias que pueden utilizarse para abordar contenidos escolares ( )
4. Su grupo social nada productivo les enseña ( )
5. Es preciso recuperar su conocimiento social ( )
6. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.4 ¿En qué actividades solicita la participación de los padres?

Siempre	1
Casi siempre	2
Ocasionalmente	3
Nunca	4

1. Cumplimiento de tareas ( )
2. Limpieza y cuidado personal ( )
3. Limpieza del mobiliario ( )
4. Tareas compartidas niño-papá ( )
5. Adquisición de materiales ( )
6. Explicación de contenidos ( )
7. Pago de cuotas y cooperaciones ( )
8. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

4.5 ¿Qué acciones acostumbra realizar para apoyar el desempeño de sus alumnos?

Siempre	1
Casi siempre	2
Ocasionalmente	3
Nunca	4

1. Les obsequia o presta libros ( )
2. Les habla sobre la importancia de ir a la escuela ( )
3. Les anifiño a proseguir estudiando ( )
4. Estimula la lectura ( )
5. Los presiono en su desempeño ( )
6. Los elogió públicamente ( )
7. Asigno tareas extra ( )
8. Platíco con ellos ( )
9. No hago nada ( )
10. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

4.6 ¿Qué características le atribuye a su forma de enseñar? (Seleccione el número que más se acerque a la cualidad que considere en cada caso)

	1	2	3	4	5	
1. Divertida						Aburrída
2. Novedosa						Rutinaria
3. Rígida						Espontánea
4. Indiferente						Interesante
5. Común						Ingeniosa
6. Organizada						Desorganizada
7. Pasiva						Activa
8. Lenta						Rápida
9. Agradable						Desagradable
10. Homogénea						Heterogénea

4.7 ¿De qué temas acostumbra platicar con sus alumnos?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Casi nunca	3
Nunca	4

1. Sexualidad ( )
2. De lo que hacen en casa ( )
3. De sus sentimientos ( )
4. De tareas ( )
5. De la familia ( )
6. De noticias ( )
7. De la escuela ( )
8. Sobre estudios futuros ( )
9. De ninguno ( )
10. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

4.8 ¿Qué tipo de actividades escolares de las que se enlistan ha continuación, acostumbra realizar en su grupo?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Casi nunca	3
Nunca	4

1. Entrevistas a personas de la comunidad sobre temas de interés ( )
2. Investigaciones utilizando diversas fuentes ( )
3. Resolver problemas matemáticos ( )
4. Partir de los intereses de los niños ( )
5. Recuperar los saberes que el niño trae de su casa ( )
6. Criticar programas de televisión ( )
7. Leer y Comentar temas publicados en revistas científicas ( )
8. Discutir noticias de periódico ( )
9. Lectura de libros completos (cuentos, novelas, fábulas y leyendas) ( )
10. Exponer trabajos ( )
11. Crear poesía y cuentos ( )
12. Que ejerciten un contenido ( )
13. Memoricen conceptos y procedimientos ( )
14. Elaborar diálogos ( )
15. Dar conferencias ( )
16. Elaborar mapas conceptuales ( )
17. Hablar sobre problemas de la comunidad ( )

4.9 ¿Hay normas que orientan las decisiones y acciones del grupo? ( )

1. Sí
2. No
3. No lo sé

4.10 ¿En su grupo quién toma las decisiones? ( )

1. Yo como maestro
2. Todos los alumnos
3. Todos los alumnos y yo
4. Solo un grupo de alumnos y yo
5. Sólo un alumno y yo
6. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.11 ¿Qué criterios de evaluación están establecidos dentro del grupo?

	Si	Algunas veces	No
1. Limpieza	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Cumplimiento	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Comprensión de lo realizado	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Calidad del contenido	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Dificultades en la elaboración	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Calidad de materiales	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Originalidad	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Otro: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )	( 3 )

4.12 ¿Sobre qué cuestiones se toman decisiones grupales?

	Siempre	A veces	Nunca
1. Calificaciones	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Formas de evaluación	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Tareas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Participación	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Trabajos en equipo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Desarrollo de trabajo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Contenidos a abordar	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Uso de materiales	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Selección de textos para leer	( 1 )	( 2 )	( 3 )
10. Otro: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )	( 3 )

4.13 ¿Qué tipo de tareas acostumbra dejar a sus alumnos?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su respuesta)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Casi nunca	3
Nunca	4

1. Ejercicios sobre el trabajo realizado en el salón ( )
2. Resolver un ejercicio del libro ( )
3. Investigar ( )
4. Elaborar un ensayo ( )
5. Cuentas ( )
6. Problemas matemáticos ( )
7. Lectura ( )
8. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar) ( )

4.14 ¿A qué aspectos atiende para seleccionar y presentar los contenidos?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su respuesta)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Casi nunca	3
Nunca	4

1. De acuerdo con el programa ( )
2. A su dificultad ( )
3. Coherencia ( )
4. Secuencia ( )
5. Familiaridad que muestren los niños ( )
6. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar) ( )

4.15 ¿Cuál considera que es la utilidad de los contenidos?

(Elija tres opciones de acuerdo a su opinión)

- |  |                |     |
|--|----------------|-----|
|  | Primera opción | ( ) |
|  | Segunda opción | ( ) |
|  | Tercera opción | ( ) |
1. Concienciar
  2. Crear e imaginar
  3. Repetir
  4. Ejercitar
  5. Resolver problemas
  6. Estimular nuevos aprendizajes
  7. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.16 ¿Cómo valora el dominio que tiene de los contenidos que imparte? (Elija una opción de acuerdo a su opinión) ( )

1. No todos los entiendo
2. Los domino en su totalidad
3. Los entiendo aunque no todos los domino de memoria
4. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.17 ¿Qué opinión tiene sobre la utilidad de los contenidos escolares?

Totalmente en desacuerdo	1
Parcialmente en desacuerdo	2
Parcialmente de acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

1. No sirven para el desenvolvimiento social de los niños ( )
2. Solo sirven para pasar de año ( )
3. Los alumnos aprenden en la escuela elementos importantes para su vida ( )
4. Son muy complejos ( )
5. Están alejados de la realidad de los niños ( )
6. Son pertinentes al nivel de desarrollo de los alumnos ( )
7. Otra \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

4.18 Señale los aspectos que toma en cuenta en la preparación de su clase...

	Siempre	Ocasionalmente	Nunca
1. La lógica interna del contenido	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Vinculando un contenido con otros	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Sigo la secuencia del programa oficial	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Los conocimientos previos de los alumnos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Experiencias obtenidas en otros grados	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Recomendaciones de otros maestros	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Los temas propuestos de los libros	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Otro: _____ (especificar)			

4.19 ¿Qué elementos considera más importantes para evaluar los avances de los alumnos? (Elija dos opciones de acuerdo a su opinión)

Primera opción ( )  
Segunda opción ( )

1. El esfuerzo que desarrollan independientemente de que no cumplan con los objetivos de aprendizaje
2. El nivel de dominio del contenido
3. El cumplimiento de tareas y trabajos extraescolares
4. La calidad de los trabajos realizados
5. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.20 ¿Cómo califica el dominio de cada una de las siguientes habilidades, según su situación propia?

Domino perfectamente	1
Domino medianamente	2
No domino	3

1. Generar situaciones de aprendizaje ( )
2. Dialogo académico con los compañeros profesores ( )
3. Estimular en los alumnos su capacidad de auto aprendizaje ( )
4. Diseño de estrategias de innovación ( )
5. Uso de materiales didácticos ( )
6. Diagnóstico de los niveles de desempeño de los alumnos ( )
7. Expresarse por escrito ( )
8. Capacidad de comprensión de textos ( )
9. Hábitos de estudio ( )
10. Conocimiento psicológico de los estudiantes ( )

4.21 ¿Califique cuál es su actitud ante las dificultades que puedan presentar sus alumnos?

Me agrada	1
Lo asumo como un desafío que tengo que superar	2
Me molesta, pues es un obstáculo para mi trabajo	3
Me resulta indiferente	4

1. Cuando el niño no trae tarea ( )
2. Ante la falta de interés ( )
3. La falta de apoyo de los padres ( )
4. La falta de hábitos de orden y disciplina ( )
5. Cuando el niño tiene miedo a expresarse ( )
6. Cuando el niño se siente incapaz para determinadas tareas ( )
7. La falta de comprensión de contenidos ( )
8. La falta de retención de información ( )
9. La incapacidad de resolver problemas ( )

4.22 ¿Cuál es su opinión sobre la influencia que puedan tener cada uno de los siguientes aspectos para garantizar el alto rendimiento de los alumnos?

Irrelevante	1
Poco relevante	2
Altamente relevante	3

1. Contar con una alimentación adecuada ( )
2. Tener padres profesionistas ( )
3. Contar con el apoyo moral y económico de los padres ( )
4. Tener un maestro comprometido con su trabajo ( )
5. Hacerle sentir que es buen estudiante ( )
6. Dedicar tiempo extra en la enseñanza ( )
7. Premiar los logros ( )
8. Castigar el fracaso ( )
9. No usar ni premios ni castigos ( )
10. Vincular los contenidos con la vida cotidiana ( )
11. Establecer una buena comunicación con los alumnos ( )
12. Fomentar competencias cognitivas ( )
13. Fomentar habilidades de aprendizaje ( )
14. Promover la memorización de conceptos ( )

4.23 ¿Cuál es su opinión sobre cada uno de los siguientes aspectos?

Totalmente de acuerdo	1
De acuerdo parcialmente	2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

1. La innovación pedagógica es indispensable ( )
2. Se deben de respetar los niveles de desarrollo ( )
3. El maestro es la figura principal en el desenvolvimiento académico de los alumnos ( )
4. El éxito escolar depende en gran medida del compromiso del maestro de grupo ( )
5. Se debe dar más atención al estudiante que más lo necesite ( )
6. Es más importante que los alumnos aprendan a pretender abarcar todo el programa ( )
7. Todas las asignaturas tienen una importancia equivalente para la formación de los estudiantes ( )
8. Es importante que los niños participen en la manipulación de objetos y materiales ( )
9. Es necesario permitirle al niño que se exprese ( )
10. Es fundamental que los estudiantes pongan atención y hagan sólo lo que yo les pido ( )

## V. Expectativas

5.1 En su trabajo, ¿Cuál es su prioridad?  
(Elija tres opciones de acuerdo a su opinión)

- Primera opción ( )  
Segunda opción ( )  
Tercera opción ( )

1. Enseñar lo básico
2. Estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento
3. Promover aprendizajes de conceptos y procedimientos
4. Formar alumnos exitosos en su desempeño académico
5. Enseñar a resolver problemas matemáticos
6. Estimular la imaginación de los alumnos
7. Resolver los problemas cotidianos que se presentan
8. Ganar la confianza de mis alumnos
9. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

5.2 ¿Le gusta su trabajo? ( )

1. Si
2. No → (Pase a la pregunta 4.4)
3. Algunas veces

5.3 ¿Qué es lo que más le agrada del trabajo con su grupo?  
(Elija tres opciones de acuerdo a su opinión)

- Primera opción ( )  
Segunda opción ( )  
Tercera opción ( )

1. Las satisfacciones que proporciona
2. La ayuda que se proporciona
3. El apoyo de los padres
4. El entusiasmo de los niños
5. El ingreso que se percibe
6. El horario de trabajo
7. Las actividades que realizo
8. La interacción con mis compañeros
9. Las fiestas y convivios
10. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

5.4 ¿Qué es lo que menos le agrada de su trabajo?  
(Elija tres opciones de acuerdo a su opinión)

- Primera opción ( )  
Segunda opción ( )  
Tercera opción ( )

1. Los resultados de aprendizaje que obtengo
2. La apatía de los maestros
3. La irresponsabilidad de los padres de familia
4. El desinterés de los alumnos
5. Los contenidos
6. La función que realizo
7. El horario de trabajo
8. Los ingresos que percibo
9. La cultura de la escuela
10. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

5.5 ¿Qué utilidad tiene para usted la educación?

Totalmente de acuerdo	1
De acuerdo parcialmente	2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

1. Para aprender ( )
2. Para entender mejor los problemas sociales ( )
3. Para vivir mejor ( )
4. Para ser seres humanos libres ( )
5. Para tener conciencia de nuestra función social( )
6. Para ganar más dinero ( )
7. Para ser más importante ( )
8. Para tener un certificado ( )
9. Para conocer ( )
10. Para vivir mejor ( )
11. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

5.6 ¿Qué función considera que debe cumplir la escuela primaria?

Totalmente de acuerdo	1
De acuerdo parcialmente	2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

1. Promover aprendizajes básicos ( )
2. Socializar al estudiante ( )
3. Desarrollar habilidades de pensamiento ( )
4. Preparados para acceder a secundada ( )
5. Motivados a seguir estudiando ( )
6. Promover hábitos, valores y actitudes ( )
7. Formar una disciplina en el trabajo académico ( )
8. Desarrollar el gusto por aprender ( )
9. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

5.7 ¿Qué función considera que debe cumplir el maestro?

Totalmente de acuerdo	1
De acuerdo parcialmente	2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

1. Acercar el conocimiento al niño ( )
2. Informar los saberes ( )
3. Depositar el saber científico ( )
4. Diseñar estrategias de enseñanza ( )
5. Promover la construcción del conocimiento ( )
6. Dedicar tiempo extra a sus alumnos ( )
7. Estar constantemente actualizado ( )
8. Hacer ver a los alumnos la importancia de la escuela para su vida ( )
9. Hacer que el alumno comprenda el lenguaje propio de la disciplina( )
10. Establecer una buena relación con los alumnos ( )
11. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

5.8 ¿Qué asignatura es la que más le gusta?

- ( )
1. Español
  2. Matemáticas
  3. Historia y Geografía
  4. Civismo
  5. Ciencias Naturales
  6. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

5.9 ¿Cómo valora la importancia de las siguientes habilidades para el desarrollo de sus alumnos?

Altamente relevante	1
Poco relevante	2
Irrelevante	3

1. Dominio de contenidos ( )
2. Memorización de información ( )
3. Termina primero sus trabajos ( )
4. Cuestiona ( )
5. Argumenta ( )
6. Manejo ortográfico correcto ( )
7. Habilidad de expresarse oralmente y por escrito ( )
8. Curioso ( )
9. Creativo ( )
10. Comprensión de textos ( )
11. Habilidades lógico matemáticas ( )
12. Gusto por la lectura ( )
13. Tener hábitos de orden, limpieza y disciplina ( )
14. Capacidad de resolución de problemas ( )
15. Otro \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

5.10 Cuándo un niño tiene éxito escolar, ¿cuál es la principal razón que le puede atribuir?

- ( )
1. Al compromiso que siente por el apoyo de padres, maestros o compañeros
  2. Cuenta con el apoyo moral, cultural y económico de los padres
  3. Al compromiso y responsabilidad moral de los maestros
  4. Al esfuerzo y capacidad laboral del maestro
  5. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

5.11 ¿Hasta qué nivel considera que pueden llegar la mayoría de sus alumnos?

- ( )
1. Primaria
  2. Secundada
  3. Carrera técnica o comercial
  4. Bachillerato
  5. Licenciatura
  6. Maestría
  7. Doctorado
  8. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

5.12 ¿Cómo se siente en su trabajo en esta escuela?

Siempre	1
A veces	2
Nunca	3

1. Me agrada mi trabajo ( )
2. Me agradan mis compañeros docente ( )
3. Me agrada estar con mis alumnos ( )
4. Me gustan el proyecto educativo que la escuela promueve ( )
5. No me preocupa ( )
6. Quisiera mejorar ( )
7. A veces a gusto y otras no tanto ( )
8. Se me reconoce como un buen maestro ( )
9. Comparto lo que se ( )
10. Otro: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

5.13 ¿Cómo valora su desempeño laboral?

1. Altamente eficiente
2. Eficiente sólo en parte
3. Deficiente
4. Muy deficiente
5. Otro \_\_\_\_\_  
(especificar)

5.14 Le gustaría que su alumno ("x") siguiera estudiando?  
(Nos referimos aquí al niño seleccionado en la muestra)

- ( )
1. Si
  2. No
  3. No lo sé

5.15 En caso afirmativo ¿Indique tres de sus razones?

1-
2-
3-

5.16 En caso de que crea que ya no seguirá estudiando, ¿cuáles son sus razones?

1-
2-
3-

5.17 ¿Hasta qué nivel considera que puede llegar a estudiar su alumno "x"?

( )

1. Primaria
2. Secundada
3. Carrera técnica o comercial
4. Bachillerato
5. Licenciatura
6. Maestría
7. Doctorado
8. Otro: \_\_\_\_\_

(especificar)

5.18 ¿Cuáles son las cualidades que mejor describen a su alumno "x"?

(Seleccione el número que más se acerque a la cualidad que considere en cada caso)

	1	2	3	4	5	
1. Ordenado						Desordenado
2. Inquieto intelectualmente						Pasivo intelectualmente
3. Imaginativo						Imitativo
4. Tolerante						Intolerante
5. Lee mucho						Lee poco
6. Comunicativo						Reservado
7. Inseguro						Seguro de sí mismo
8. Egoísta						Compartido
9. Agradable						Desagradable
10. Desinteresado						Interesado
11. Responsable						Irresponsable
12. Atento						Despistado

5.19 ¿Cómo son las relaciones en el grupo con el niño "x"?

Mal	1
Regular	2
Bueno	3
Muy bueno	4
No convive con el (ella)	5

1. El Director con el niño
2. El maestro con el niño
3. El niño con los demás niños del grupo
4. El niño con sus padres
5. Usted con los padres del niño

5.20 ¿Qué le agrada de la familia del niño?

(Elija dos opciones)

Primera opción ( )  
Segunda opción ( )

1. Que le ayuden a estudiar
2. Que son responsables
3. Que le dan libertad
4. Que son cariñosos
5. Que quieren a su hijo
6. Que lo animan
7. Que les gusta colaborar
8. No me agrada nada
9. Otra: \_\_\_\_\_

(especificar)

3.21 Señale tres cualidades que le agraden de su alumno

1-
2-
3-

Datos reportados por el encuestador al finalizar la entrevista

La entrevista se completó en su totalidad (SI) (NO)

En caso negativo, diga los motivos por los cuales no se completó:

En caso de haber existido situaciones que afectaran el buen desarrollo de la entrevista, puede señalar en qué consistieron éstas:

Datos a llenar por el encuestador

Lugar y fecha de llenado \_\_\_\_\_  
Sector \_\_\_\_\_  
Zona escolar \_\_\_\_\_  
Clave de la escuela \_\_\_\_\_  
Turno \_\_\_\_\_  
Municipio \_\_\_\_\_

### 3. CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS

El propósito de este documento es obtener datos contextuales sobre sus expectativas profesionales y laborales, así como sobre la organización y funcionamiento de la escuela; además de conocer su opinión sobre los factores que están asociados al éxito escolar de los estudiantes.

Los datos que proporcione serán utilizados exclusivamente para fines del estudio, por lo que considere que serán manejados con absoluta confidencialidad.

*Indicaciones:* Lea con atención cada uno de los reactivos que contiene este documento y conteste de acuerdo a lo que se le solicita en cada caso.

#### I. Datos generales

1.1 ¿Cuál es su experiencia como docente?  
(Anote el número de años trabajados)

- |  | Años |
|--|------|
| 1. Como docente en el Sistema Educativo    | ( )  |
| 2. Como docente en escuelas públicas       | ( )  |
| 3. Como docente en escuela privada         | ( )  |
| 4. Como docente en el nivel preescolar     | ( )  |
| 5. Como docente en escuela primaria        | ( )  |
| 6. Como docente en escuela secundaria      | ( )  |
| 7. Como docente en Bachillerato            | ( )  |
| 8. Como docente en escuelas Normales       | ( )  |
| 9. Como docente en el nivel medio superior | ( )  |
| 10. Como docente en otro nivel _____       | ( )  |
| (especificar)                              |      |

1.2 ¿Cuál es su experiencia como director?  
(Anote el número de años trabajados)

- |  | Años |
|--|------|
| 11. Como director en el Sistema Educativo    | ( )  |
| 12. Como director en escuelas públicas       | ( )  |
| 13. Como director en escuela privada         | ( )  |
| 14. Como director en el nivel preescolar     | ( )  |
| 15. Como director en escuela primaria        | ( )  |
| 16. Como director en escuela secundaria      | ( )  |
| 17. Como director en Bachillerato            | ( )  |
| 18. Como director en escuelas Normales       | ( )  |
| 19. Como director en el nivel medio superior | ( )  |
| 20. Como director en otro nivel _____        | ( )  |
| (especificar)                                |      |

1.3 ¿Qué ingreso percibe quincenalmente por su desempeño como director en esta escuela?

1. \_\_\_\_\_

1.4 ¿Se desempeña en otra escuela?

1. Si ( )  
2. No (←→) (Pase a la pregunta 1.7)

1.5 ¿Cuál es la función que desempeña en esta otra escuela?

1. Administrativo  
2. Docente  
3. Directivo  
4. Apoyo técnico  
5. Otro \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.6 ¿Cuál es el horario de trabajo en esta otra escuela?

1. \_\_\_\_\_

1.7 ¿Cuál es el ingreso que percibe por su trabajo en esta otra escuela?

1. \_\_\_\_\_

1.8 ¿Aparte de la docencia se desempeña en algún otro trabajo remunerado?

1. Si ( )  
2. No (←→) (Pase a la pregunta 2.1 )

1.9 ¿A qué tipo de actividad remunerada es a la que se dedica?

1. Venta de alguna cosa ( )  
2. Empresa o negocio propio ( )  
3. Dentro de una empresa privada ( )  
4. Otra: \_\_\_\_\_ ( )  
(Especificar)

1.10 ¿A qué rama pertenece la actividad que realiza?

( )

21. Agricultura  
22. Ganadería  
30. Industria manufacturera  
40. Construcción  
61. Comercio al menudeo  
62. Comercio al mayoreo  
63. Comercio informal  
64. Restaurantes o bares establecidos  
65. Preparación y venta de alimentos en la vía pública

- 66. Hoteles
- 71. Transporte y servicios conexos
- 72. Comunicaciones
- 80. Servicios financieros, seguros y bienes inmuebles
- 91. Servicios profesionales y técnicos especializados
- 92. Servicios de educación y médicos
- 93. Servicios de esparcimiento
- 94. Gobierno y administración pública
- 95. Otros servicios comunales, sociales y personales
- 98. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)
- 99. No sabe

1.11 ¿Cuál es el oficio o puesto que tiene en su trabajo?  
( )

- 11. Profesionista
- 12. Técnico
- 14. Trabajadores del arte, espectáculos y deporte
- 21. Funcionarios y directivos
- 41. Trabajadores de actividades agrícolas, ganaderas, avícolas, de caza y pesca
- 51. Jefes, supervisores y trabajadores de control en la fabricación artesanal e industrial
- 52. Artesanos y trabajadores fabriles
- 55. Conductores y ayudantes de conductores de maquinaria móvil y medios de transporte
- 71. Comerciantes, empleados de comercio y agentes de venta
- 81. Trabajadores en servicio personales en establecimientos
- 98. Otros: \_\_\_\_\_  
(especificar)
- 99. No sabe

1.12 ¿Cuál es la situación que tiene en este otro trabajo?  
( )

- 1. Empleado u obrero
- 2. Jornalero o peón
- 3. Patrón o empresario
- 4. Trabajador por su cuenta
- 5. Trabajador a destajo
- 6. Trabajador sin pago en el negocio familiar
- 7. Miembro de una cooperativa
- 8. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.13 ¿Cuál es su horario de trabajo en esta otra actividad?

1. \_\_\_\_\_

1.12 ¿Cuál es el ingreso que percibe por esta otra actividad?

1. \_\_\_\_\_

1.13 ¿Cuál es la razón principal por la que se dedica a otras actividades remuneradas diferentes a la docencia?

(Elija sólo una opción)

( )

- 1. Para completar el ingreso
- 2. Para ampliar sus perspectivas de desarrollo profesional
- 3. Por compromisos familiares
- 4. Por la percepción que obtengo
- 5. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

## II. Cursos de actualización

2.1 ¿Ha asistido a cursos de actualización?

- 1. Si ( )
- 2. No ( ) ----- (Pase a la pregunta 2.8)

2.1 ¿A cuántos cursos?

1. ( )

2.3 ¿Podría decir tres nombres que recuerde de los cursos que ha asistido?

1.
2.
3.

2.4 Actualmente, ¿Asiste a cursos de actualización?

- 1. Si ( )
- 2. No ( ) ----- (Pase a la pregunta 2.6)

2.5 ¿Cuál es el nombre del curso?

1.
----

2.6 ¿Considera que la relación entre el proceso de actualización que ha vivido y su labor directiva es:

(Elija sólo una opción)

- ( )
1. Totalmente congruente
  2. Parcialmente congruente
  3. Incongruente
  4. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

2.7 ¿Cómo valora el aporte que ofrecen los cursos de actualización a su práctica docente?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

En desacuerdo	1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2
Parcialmente de acuerdo	3
De acuerdo	4

1. Sirven para tener puntos en carrera magisterial ( )
2. Me dan elementos para tener un mejor desempeño pedagógico ( )
3. Los contenidos del curso son actuales ( )
4. Los contenidos del curso son relevantes ( )
5. La discusión que se genera es muy productiva ( )
6. Me permiten reflexionar mi actuar directivo ( )
7. Me estimulan para innovar y promover cambios en la escuela ( )
8. Me quitan tiempo ( )
9. No me sirven ( )
10. Otra: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

2.8 ¿Lo que sabe como director se lo debe fundamentalmente a....?

(Elija sólo una opción)

- ( )
1. Formación inicial
  2. Cursos de actualización
  3. Experiencia acumulada
  4. Su manera de ser
  5. Su esfuerzo personal
  6. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

### III. Expectativas profesionales y laborales

3.1 ¿Para usted la educación sirve ....?

(Elija dos opciones)

- |                |     |
|----------------|-----|
| Primer opción  | ( ) |
| Segunda opción | ( ) |
1. Para aprender nuevos conceptos
  2. Para entender mejor los problemas sociales
  3. Para vivir mejor
  4. Para ser seres humanos libres
  5. Para tener conciencia de nuestra función social
  6. No sirve para resolver problemas de la vida diaria
  7. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.2 ¿Qué función considera que debe cumplir la escuela?

(Seleccione tres opciones)

- |                |     |
|----------------|-----|
| Primer opción  | ( ) |
| Segunda opción | ( ) |
| Tercer opción  | ( ) |
1. Desarrollar habilidades de pensamiento
  2. Promover aprendizajes de contenidos básicos
  3. Socializar al estudiante
  4. Preparar a los alumnos para acceder a secundaria
  5. Motivar a los alumnos a seguir estudiando
  6. Promover hábitos, valores y actitudes
  7. Formar una disciplina en el trabajo
  8. Desarrollar el gusto por aprender
  9. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.3 Desde su punto de vista, ¿Por qué es importante asistir a la escuela primaria? (Seleccione dos opciones)

Primer opción	( )
Segunda opción	( )

1. Sirve para ir a la secundaria
2. Así lo determina la SEP
3. Sin ella las personas no podríamos comprender el presente
4. Permite tener una educación formal mínima
5. Se forman hábitos y valores para el futuro
6. Contribuye a sentar las bases para seguir aprendiendo
7. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.4 ¿Qué función considera que debe cumplir el maestro?

(Elija dos opciones)

Primer opción ( )  
Segunda opción ( )

1. Acercar el conocimiento al niño
2. Informar los saberes
3. Depositar el saber científico
4. Diseñar estrategias de enseñanza
5. Promover la construcción del conocimiento
6. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.5 Usted como profesionalista, ¿cuál es su máxima aspiración?

( )

1. Ascender a un puesto o jefatura de sector
2. Dirigir un área determinada de la SEP
3. Asumir un puesto importante en el Sindicato
4. Ayudar y orientar a los maestros de la escuela
5. Elevar el nivel de aprovechamiento de los alumnos de la escuela
6. Obtener premios y reconocimientos oficiales
7. Jubilarse
8. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.6

3.7 Utilice la siguiente escala para calificar cada uno de los enunciados de acuerdo a su situación:

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

Domino perfectamente	1
Domino medianamente	2
No domino	3

1. Diálogo académico con los docentes ( )
2. Habilidad de organización y dirección ( )
3. Hábitos de estudio ( )
4. Capacidades de resolución de problemas ( )
5. Capacidad de tomar decisiones ( )
6. Análisis de mi función ( )
7. Expresión lógica por escrito ( )
8. Lectura de comprensión ( )
9. Capacidad de liderazgo ( )
10. Orientar a los maestros en cuestiones pedagógicas ( )
11. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.7 Considera que el trabajo de administración que realiza es:

(Elija dos opciones)

Primer opción ( )  
Segunda opción ( )  
Tercer opción ( )

1. Innecesario absolutamente
2. Es necesario siempre que se planea
3. Debe distribuirse equitativamente
4. Debe realizarlo personal especializado
5. En necesario sólo en algunas ocasiones
6. Es absolutamente necesario
7. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.8 ¿Cómo considera la tarea de dirección que realiza?

(Elija una opción)

( )

1. Demasiado burocrática y política
2. Necesita mayor capacidad académica y de gestión
3. Adecuada a las condiciones institucionales
4. Sirven para controlar el trabajo y no para estimularlo
5. Responder a intereses creados
6. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

3.9 ¿Le gusta la función que realiza en su escuela?

(Elija una opción)

( )

1. Si
2. No
3. A veces si, y otras no

3.10 ¿Qué es lo que más le agrada de su función?

(Elija una opción)

( )

1. Contribuir a la calidad de la educación
2. La satisfacción que se obtiene
3. La ayuda que se proporciona
4. Tener el control de la situación
5. Dirigir mucha gente
6. Tomar decisiones
7. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

2.2 ¿A qué edad entró su hijo a la primaria?

( )

1. Menos de 6 años
2. A los 6 años
3. A los 7 años
4. A los 8 años
5. A los 9 años
6. Otra:
7. No lo sé

2.3 Cuáles son los cursos que a aprobado su hijo?

	Si	No
1. Primero	( 1 )	( 2 )
2. Segundo	( 1 )	( 2 )
3. Tercero	( 1 )	( 2 )
4. Cuarto	( 1 )	( 2 )
5. Quinto	( 1 )	( 2 )

2.4 En caso de haber reprobado algún curso ¿A que se debió la reprobación?

( )

1. Enfermedad
2. No asistencia a la escuela
3. Tenía que trabajar
4. No había dinero para comprar útiles escolares
5. No aprendía
6. No cumplía con tareas
7. Cambio de domicilio
8. Otra: \_\_\_\_\_

2.5 ¿con qué frecuencia asiste su hijo (a) a la escuela?

( )

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Eventualmente

2.6 ¿Cuando su hijo (a) no asiste a la escuela, cuál es el motivo?

	Si	A veces	No
1. Enfermedad	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Falta de dinero	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Cansancio físico	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Ayuda en trabajo a la familia	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. No hizo la tarea	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Así lo decidió el niño	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Decisión de los padres	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Falta de zapatos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Falta de útiles	( 1 )	( 2 )	( 3 )
10. Por cambio de domicilio	( 1 )	( 2 )	( 3 )
11. Por problemas de conducta	( 1 )	( 2 )	( 3 )
12. Por que la escuela estaba lejos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
13. Otra: _____	( 1 )	( 2 )	( 3 )

(especificar)

2.7 ¿Con que frecuencia asiste a la escuela de su hijo para hablar con su maestro?

( )

1. Diario
2. Ocasionalmente
3. Nunca

2.8 ¿Qué los dos motivos principales que tiene para asistir a la escuela de su hijo?

Primera opción ( )  
Segunda opción ( )

1. Espontáneamente, sin tener un motivo
  2. Sólo cuando mandan un citatorio de que me presente
  3. Cuando mi hijo no entiende algo
  4. Para plantear dudas al maestro
  5. Para conocer como trabaja el maestro
  6. Para conocer como va mi hijo
  7. Otra: \_\_\_\_\_
- (especificar)

4.3 ¿A qué problemas se le presta mayor atención en la escuela?

(Elija tres opciones)

Primera opción ( )  
 Segunda opción ( )  
 Tercera opción ( )

1. Desempeño de los maestros
2. Ambiente social entre los maestros y Director
3. Administrativos
4. Conducta de los estudiantes
5. Aprendizaje de los alumnos
6. Mejoramiento d de la infraestructura
7. Al equipamiento d de la escuela y las aulas
8. Vinculación social con la comunidad
9. Vinculación con autoridades educativas
10. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.4 ¿Cuál es el principal problema académico que se presenta en la escuela?

(Elija sólo una opción)

- ( )
1. La deficiente formación del personal
  2. El aprendizaje de las Matemáticas
  3. La escasa comprensión de la lectura
  4. La poca relevancia de contenidos escolares
  5. La falta de materiales didácticos
  6. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.5 ¿Cuál es el grado de participación de los docentes en eventos académicos?

- |   | Siempre | Ocasionalmente | Nunca |
|---|---------|----------------|-------|
| 1. Lo asumen como parte de una rutina   | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 2. Ofrecen ideas novedosas              | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 3. Imponen su criterio                  | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 4. Se incorporan en grupos y participan | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 5. Se niegan a participar               | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 6. Otra: _____<br>(especificar)         | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |

4.6 ¿En qué actividades solicita la participación de los padres?

- |  | Siempre | Ocasionalmente | Nunca |
|--|---------|----------------|-------|
| 1. Pago de cuotas y cooperación escolar            | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 2. Limpieza y mantenimiento del edificio escolar   | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 3. Compra de materiales didácticos                 | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 4. En festejos y convivios                         | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 5. Vigilancia del desempeño de los maestros        | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 6. Solucionar problemas de inasistencia, deserción | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 7. Apoyar el aprovechamiento de los alumnos        | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 8. Otra: _____<br>(especificar)                    | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |

4.7 ¿Cómo reconoce la calidad del trabajo de los docentes?

(Seleccione tres opciones en orden de importancia)

- Primera opción ( )  
 Segunda opción ( )  
 Tercera opción ( )
1. Otorgando estímulos económicos
  2. Con regalos
  3. Facilidades para permisos
  4. Concesiones especiales
  5. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

4.8 ¿Qué tipo de actividades ha promovido en la escuela para apoyar el desempeño de los estudiantes?

- |  | Siempre | Ocasionalmente | Nunca |
|--|---------|----------------|-------|
| 1. Equipamiento de las aulas                     | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 2. Equipamiento de una biblioteca                | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 3. Grupos de discusión entre maestros            | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 4. Planeación y jerarquización de contenidos     | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 5. Diseño y elaboración de materiales didácticos | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 6. Talleres colegiados                           | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 7. Concursos                                     | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 8. Exposiciones                                  | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 9. reconocimientos públicos                      | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 10. Conferencias                                 | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 11. Talleres para padres                         | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 12. Visitas a museos                             | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 13. Salidas a campo                              | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 14. Formación en temas de liderazgo y desarrollo | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 15. Manejo de estrategias de enseñanza           | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 16. Análisis curricular de las asignaturas       | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |
| 17. Otra: _____<br>(especificar)                 | ( 1 )   | ( 2 )          | ( 3 ) |

4.9 Sobre qué cuestiones se toman decisiones junto con su personal docente

	Siempre	Ocasionalmente	Nunca
1. Asignación de grupos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Organización y funcionamiento de la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Definición de prioridades	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Estrategias de enseñanza	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Eventos a realizar	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Gestión y control escolar	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Definición de proyectos escolares	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Otra: _____	( 1 )	( 2 )	( 3 )

(especificar)

4.10 ¿Qué criterios se toman en cuenta para asignar los grupos?

	Siempre	Ocasionalmente	Nunca
1. Disponibilidad de personal	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Conforme al perfil profesional	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. En reuniones colegiadas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. De acuerdo al prestigio laboral	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. De acuerdo a la antigüedad en la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Gusto y preferencia particular	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Otra: _____	( 1 )	( 2 )	( 3 )

(especificar)

4.11 ¿Sobre qué temas acostumbra platicar con sus compañeros maestros?  
(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

Siempre	1
Ocasionalmente	2
Casi nunca	3
Nunca	4

1. Política	( )
2. Filosofía	( )
3. Cuestiones administrativas	( )
4. Religión	( )
5. Problemas sociales	( )
6. Problemas de la zona escolar	( )
7. Cuestiones de los padres de familia	( )
8. Temas de salud	( )
9. Cuestiones particulares el hogar y la familia	( )
10. Estrategias de enseñanza	( )
11. Materiales didácticos	( )
12. Otra: _____	( )

(especificar)

13

4.12 ¿En qué aspectos considera que su labor influye en el desempeño laboral del maestro? (Elija dos opciones)

Primera opción ( )  
Segunda opción ( )

- Orientación pedagógica
  - Busca que los maestros resuelvan los problemas a los que se enfrentan
  - Oriento en el correcto llenado de la documentación
  - Los maestros no se prestan para poder intervenir
  - No se cómo influir en ellos
  - En nada
  - Otra: \_\_\_\_\_
- (especificar)

4.13 Considera que el alto desempeño laboral de los maestros, debe estar vinculado con: (Elija dos opciones)

Primera opción ( )  
Segunda opción ( )

- Facilidades de cambio de adscripción
  - Mejoramiento salarial
  - Reconocimiento académico
  - Becas para desarrollo profesional
  - Facilidades para seleccionar grupo y turno
  - Mejoramiento de la calidad de la docencia
  - Mejoramiento salarial
  - Otra: \_\_\_\_\_
- (especificar)

4.14 ¿Qué materias o programas extracurriculares ofrece la escuela?

	Si	No
1. Béisbol	( 1 )	( 2 )
2. Básquetbol	( 1 )	( 2 )
3. Fútbol	( 1 )	( 2 )
4. Tenis	( 1 )	( 2 )
5. Música	( 1 )	( 2 )
6. Danza	( 1 )	( 2 )
7. Pintura	( 1 )	( 2 )
8. Ajedrez	( 1 )	( 2 )
9. Inglés	( 1 )	( 2 )
10. Sexualidad	( 1 )	( 2 )
11. Talleres para padres	( 1 )	( 2 )
12. Talleres para maestros	( 1 )	( 2 )
13. Otra: _____	( 1 )	( 2 )

(especificar)

14

**V. Mi perspectiva sobre el maestro "x"**

(Considerar como "x" al maestro del alumno que está dentro de la muestra del estudio)

5.1 ¿Qué actividades acostumbra realizar el maestro para apoyar el aprendizaje de sus alumnos?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

Siempre	1
Muy frecuente	2
Pocas veces	3
Nunca	4

1. Informa a los padres sobre la metodología a trabajar ( )
2. Informa los avances y deficiencias de los alumnos ( )
3. Planea y organiza las actividades ( )
4. Utiliza material didáctico ( )
5. Dedicar tiempo extra para atender problemas de aprendizaje de sus alumnos ( )
6. Promueve y estimula los altos logros académicos de sus alumnos ( )
7. Busca estrategias para motivar a los estudiantes en su aprendizaje ( )
8. Otra: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

5.2 ¿Qué características considera posee el maestro "x"?

(Anote en el paréntesis el número de código según corresponda a su opinión)

De acuerdo	1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2
Absolutamente en desacuerdo	3

1. Tiene un alto sentido de responsabilidad ( )
2. Establece buenas relaciones con sus alumnos ( )
3. Se lleva bien con el personal docente ( )
4. Trata a los padres de familia con cortesía ( )
5. Tiene claro el enfoque de trabajo ( )
6. Domina los contenidos del programa ( )
7. Es entusiasta en su desempeño ( )
8. Utiliza palabras de aliento para apoyar a sus alumnos ( )
9. Otra: \_\_\_\_\_ ( )  
(especificar)

5.3 Señale tres aspectos que le agraden del maestro "x"

1.
2.
3.

5.4 Señale tres aspectos que le desagraden del maestro "x"

1.
2.
3.

5.5 ¿A qué razones atribuye usted el éxito escolar de su alumno?

(Elija tres opciones en orden de importancia, de acuerdo a una opción)

Primer opción ( )  
Segunda opción ( )  
Tercera opción ( )

1. Al alto desempeño laboral del maestro
2. A la disciplina de trabajo que promueve la escuela
3. A los apoyos institucionales que la escuela ha gestionado
4. A la capacidad innovadora del director
5. A la interacción entre maestro, padres y director
6. A la atención que brindan sus padres
7. A la beca con que cuenta
8. A la confianza que posee el niño
9. A la alta capacidad del niño
10. Al interés y constancia del niño
11. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

Datos reportados por el encuestador al finalizar la entrevista		
La entrevista se completó en su totalidad	(SI)	(NO)
En caso negativo, diga los motivos por los cuales no se completó:		
_____		
_____		
En caso de haber existido situaciones que afectaran el buen desarrollo de la entrevista, puede señalar en qué consistieron éstas:		
_____		
_____		

#### 4. CUESTIONARIO PARA PADRES

El propósito de este documento es conocer el ambiente familiar de su hijo, sus actividades, expectativas y formas de apoyarlo escolarmente; igualmente nos interesa tener su opinión sobre la labor educativa que llevan a cabo el maestro y el director de la escuela a la que asiste su hijo; y cual es la incidencia que estos aspectos en su conjunto puedan tener para el logro académico de los alumnos.

Los datos que proporcione serán utilizados exclusivamente para fines del estudio, por lo que considere que serán manejados con absoluta confidencialidad.

##### 1. Datos generales

1.1 ¿Su familia de qué lugar es originaria?

Estado	Municipio
--------	-----------

1.2 ¿Cuántos años tienen viviendo en este lugar?

1.3 ¿Cuál fue el motivo por el que vino a este lugar? ( )

1. En busca de trabajo
2. Cambio de lugar de trabajo
3. Buscar un nivel de vida distinto
4. Reunirse con la familia
5. La cercanía a otras ciudades
6. Los servicios de salud
7. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.4 ¿La vivienda en la que vive actualmente es? ( )

1. Rentada
2. Prestada
3. Propia y la está pagando
4. Propia totalmente
5. La cuidan
6. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.5 ¿Qué tipo de vivienda es? ( )

1. Casa sola
2. Departamento en edificio
3. Departamento en vecindad
4. Cuarto de azotea
5. Local no construido para habitación
6. Vivienda móvil
7. Refugio
8. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.6 ¿De qué materiales está hecha la mayor parte del techo de esta vivienda? ( )

9. Material de desecho
10. Lámina de cartón
11. Lámina de asbesto o metálica
12. Palma, tejamanil o madera
13. Teja
14. Losa de concreto, tabique, ladrillo o terrado con viguería
15. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.7 ¿De qué materiales está hecha la mayor parte del piso de esta vivienda? ( )

1. Tierra
2. Cemento o firme
3. Madera, mosaico u otros recubrimientos
4. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.8 ¿De qué materiales está hecha la mayor parte de las paredes de esta vivienda? ( )

1. Material de desecho
2. Lámina de cartón
3. Lámina de asbesto o metálica
4. Carrizo, bambú o palma
5. Embarro o bajareque
6. Madera
7. Adobe
8. Tabique, ladrillo, block, piedra, cantera, cemento o concreto
9. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.9 ¿En esta vivienda tienen.....? ( )

1. Agua entubada dentro de la vivienda
2. Agua entubada fuera de la vivienda pero dentro del terreno
3. Agua entubada de llave pública
4. Agua entubada que acarrear de otra vivienda
5. Agua de pipa
6. Agua de un pozo, río, lago, arroyo u otro
7. Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.10 ¿Esta vivienda tiene drenaje o desagüe de aguas sucias? ( )

1. A la red pública
2. A una fosa séptica
3. A una tubería que va a dar a una barranca o grieta
4. A una tubería que va a dar a un río, lago o mar
5. No tiene drenaje

1.11 ¿Hay luz eléctrica en esta vivienda? ( )

1. Si
2. No

1.12 ¿El combustible que más usan para cocinar es...? ( )

1. Gas
2. Leña
3. Carbón
4. Petróleo
5. Electricidad

1.13 ¿Cuántas habitaciones tiene la casa? ( )

1. Cocina
2. Estancia
3. Comedor
4. Recámaras
5. Baños
6. Patio de servicio
7. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.14 ¿Qué espacio de la casa se destina para el estudio?

- |                      | Si    | No    |
|----------------------|-------|-------|
| 1. Cocina            | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 2. Estancia          | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 3. Comedor           | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 4. Recámaras         | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 5. Baños             | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 6. Patio de servicio | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 7. Otra: _____       | ( 1 ) | ( 2 ) |
- (especificar)

1.15 ¿La familia posee automóvil propio? ( )

1. Si
2. No

1.16 ¿Cuáles son los servicios con que cuenta la colonia o localidad en que se ubica su casa?

- |                       | Si    | No    |
|-----------------------|-------|-------|
| 1. Pavimentación      | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 2. Alumbrado público  | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 3. Biblioteca pública | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 4. Museos             | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 5. Parques            | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 6. Casa de cultura    | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 7. Centro recreativo  | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 8. Cancha deportiva   | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 9. Centro de salud    | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 10. Otro: _____       | ( 1 ) | ( 2 ) |
- (especificar)

1.17 Diga tres cosas que le gustan del lugar en que vive:

- Primera opción ( )  
Segunda opción ( )  
Tercera opción ( )
1. El nivel de vida
  2. La forma de organizarse
  3. la cultura y tradiciones
  4. Su forma de vida
  5. Las oportunidades que ofrece para estudiar y trabajar
  6. La religión
  7. la gente
  8. Nada
  9. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

1.18 ¿Qué idioma conocen y utilizan en su familia?

- |                | Si    | No    |
|----------------|-------|-------|
| 1. Español     | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 2. Inglés      | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 3. Náhuatl     | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 4. Otomí       | ( 1 ) | ( 2 ) |
| 5. Otro: _____ | ( 1 ) | ( 2 ) |
- (especificar)

1.19 ¿Cuál es la religión de la familia?

- ( )
1. Ninguna
  2. Católica
  3. Otra religión : \_\_\_\_\_
- (especifique)

1.20 ¿Qué persona o asociación les han ayudado más para apoyar escolarmente a su hijo?

1. \_\_\_\_\_

1.21 ¿Qué relación hay entre esa persona o grupo de personas con usted?

1. \_\_\_\_\_

1.22 ¿En qué consisten los apoyos que han recibido de esa persona?

- ( )
1. Préstamo de dinero
  2. Donación o regalo de útiles escolares
  3. Costea los gastos de la escuela
  4. Animar a su hijo para el estudio
  5. Enseñan a su hijo
  6. Préstamo de materiales y equipo educativo
  7. Otro: \_\_\_\_\_
- (especificar)

1.23 ¿Su familia forma parte de alguna asociación o grupo social?

- ( )
- |                                    |                             |
|------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Sindicato                       | 7. Grupo de comercio        |
| 2. Comité vecinal                  | 8. Deportivo                |
| 3. Asociación de padres de familia | 9. Religioso                |
| 4. Grupo de autoayuda              | 10. Cultural o artístico    |
| 5. Partido político                | 11. De ayuda a la comunidad |
| 6. Grupo de comercio               | 12. Otro: _____             |
- (especificar)

1.24 ¿Qué apoyo recibe la familia con la pertenencia a este grupo?

- ( )
1. Préstamo
  2. Crédito
  3. Búsqueda de trabajo
  4. Clientes
  5. Orientación legal
  6. Donación de bienes
  7. Regalos (Despensas)
  8. Orientación académica
  9. Otro: \_\_\_\_\_
- (especificar)

1.25 ¿Qué porcentaje de sus ingresos destina a cada uno de los siguientes aspectos:

- |                                | Porcentaje |
|--------------------------------|------------|
| 1. Alimentación                | ( )        |
| 2. Cuidado personal            | ( )        |
| 3. Educación                   | ( )        |
| 4. Salud                       | ( )        |
| 5. Recreación                  | ( )        |
| 6. Vivienda (construcción)     | ( )        |
| 7. Mantenimiento del hogar     | ( )        |
| 8. Mantenimiento del automóvil | ( )        |
| 9. Herramientas de trabajo     | ( )        |
| 10. Otro: _____                | ( )        |
- (especificar)

1.26 ¿Cuál es la frecuencia de consumo de cada uno de los siguientes alimentos?

(Ponga en cada paréntesis el número que corresponda de acuerdo al código)

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| 1 | Nunca                        |
| 2 | Ocasionalmente               |
| 3 | Una vez a la semana          |
| 4 | Dos o tres veces a la semana |
| 5 | Todos los días               |

- |                         | Código |
|-------------------------|--------|
| 1. Pan                  | ( )    |
| 2. Pasteles             | ( )    |
| 3. Arroz                | ( )    |
| 4. Pastas               | ( )    |
| 5. Verduras frescas     | ( )    |
| 6. Verduras en conserva | ( )    |

- 7. frutas frescas ( )
- 8. Frutas en conserva o secos ( )
- 9. Carne de res ( )
- 10. Carne de cerdo ( )
- 11. Carne de pollo ( )
- 12. Pescados y mariscos ( )
- 13. Huevo ( )
- 14. leche ( )
- 15. Queso y yogures ( )
- 16. Mantequilla y margarina ( )
- 17. Aceite ( )
- 18. Manteca de cerdo ( )
- 19. Galletas ( )
- 20. Chocolates ( )
- 21. Dulces ( )
- 22. Vino ( )
- 23. Cerveza ( )
- 24. Licor ( )
- 25. Agua de fruta ( )
- 26. Café ( )
- 27. Té ( )

1.27 ¿De qué platica con su hijo?

- |                                  | Nada  | Poco  | Regular | Mucho |
|----------------------------------|-------|-------|---------|-------|
| 1. De la televisión o de cine    | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 2. De la familia                 | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 3. De noticias de actualidad     | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 4. De religión                   | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 5. De política                   | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 6. De la apariencia física       | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 7. De los estudios               | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 8. De la escuela                 | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 9. De sus amigos                 | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 10. De sus sentimientos          | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 11. De música                    | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |
| 12. Otro: _____<br>(especificar) | ( 1 ) | ( 2 ) | ( 3 )   | ( 4 ) |

1.28 ¿Cómo se lleva su hijo con?

- |                 | Bien  | Regular | Mal   | No convive |
|-----------------|-------|---------|-------|------------|
| 1. El papá      | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 ) | ( 4 )      |
| 2. La mamá      | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 ) | ( 4 )      |
| 3. Los hermanos | ( 1 ) | ( 2 )   | ( 3 ) | ( 4 )      |

1.29 ¿Cuántas horas al día dedica usted y su cónyuge a las siguientes actividades?

- |  | Horas |
|--|-------|
| 1. Leer (periódicos, revistas, libros) | ( )   |
| 2. Revisar libros y cuadernos          | ( )   |
| 3. Platicar con la familia             | ( )   |
| 4. Ver televisión                      | ( )   |
| 5. Ayudar a hacer la tarea             | ( )   |
| 6. Ver televisión                      | ( )   |
| 7. Oír música                          | ( )   |
| 8. Hacer deporte                       | ( )   |
| 9. Estar con amigos                    | ( )   |
| 10. Trabajar                           | ( )   |

1.30 ¿Señale tres cualidades que más le gusten de su hijo?

- Primera opción ( )  
 Segunda opción ( )  
 Tercera opción ( )

1. Que es solidario
2. Que es divertido
3. Que es responsable
4. Que tiene muchos amigos
5. Que es muy inteligente
6. Que es Independiente
7. Que es entusiasta
8. Que es obediente
9. Que es disciplinado
10. Que tiene hábitos de estudio
11. No me gusta nada
12. Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar)

## II. Educación

2.1 ¿Fue a preescolar su hijo?

- ( )
1. Sí
  2. No
  3. No lo sé

2.2 ¿A qué edad entró su hijo a la primaria?

( )

1. Menos de 6 años
2. A los 6 años
3. A los 7 años
4. A los 8 años
5. A los 9 años
6. Otra:
7. No lo sé

2.3 Cuáles son los cursos que a aprobado su hijo?

	Si	No
1. Primero	( 1 )	( 2 )
2. Segundo	( 1 )	( 2 )
3. Tercero	( 1 )	( 2 )
4. Cuarto	( 1 )	( 2 )
5. Quinto	( 1 )	( 2 )

2.4 En caso de haber reprobado algún curso ¿A que se debió la reprobación?

( )

1. Enfermedad
2. No asistencia a la escuela
3. Tenía que trabajar
4. No había dinero para comprar útiles escolares
5. No aprendía
6. No cumplía con tareas
7. Cambio de domicilio
8. Otra: \_\_\_\_\_

2.5 ¿con qué frecuencia asiste su hijo (a) a la escuela?

( )

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Eventualmente

2.6 ¿Cuando su hijo (a) no asiste a la escuela, cuál es el motivo?

	Si	A veces	No
1. Enfermedad	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Falta de dinero	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Cansancio físico	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Ayuda en trabajo a la familia	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. No hizo la tarea	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Así lo decidió el niño	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Decisión de los padres	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Falta de zapatos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Falta de útiles	( 1 )	( 2 )	( 3 )
10. Por cambio de domicilio	( 1 )	( 2 )	( 3 )
11. Por problemas de conducta	( 1 )	( 2 )	( 3 )
12. Por que la escuela estaba lejos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
13. Otra: _____	( 1 )	( 2 )	( 3 )

(especificar)

2.7 ¿Con que frecuencia asiste a la escuela de su hijo para hablar con su maestro?

( )

1. Diario
2. Ocasionalmente
3. Nunca

2.8 ¿Qué los dos motivos principales que tiene para asistir a la escuela de su hijo?

Primera opción ( )  
Segunda opción ( )

1. Espontáneamente, sin tener un motivo
  2. Sólo cuando mandan un citatorio de que me presente
  3. Cuando mi hijo no entiende algo
  4. Para plantear dudas al maestro
  5. Para conocer como trabaja el maestro
  6. Para conocer como va mi hijo
  7. Otra: \_\_\_\_\_
- (especificar)

2.9 ¿Qué tipo de apoyos da a su hijo para ayudarlo en su desempeño en la escuela?

	Nada	Poco	Regular	Mucho
1. Consigo o compro libros	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Le enseño	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Consigo dinero para comprar lo que necesite	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Platico con él de la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Lo animo para que estudie	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Lo llevo a bibliotecas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Le dedico tiempo	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
8. Le ayudo a hacer la tarea	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
9. Lo dejo que tome sus propias decisiones	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
10. No puedo hacer nada por él	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
11. Con dinero	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
12. Le enseño	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
13. Conversar temas que en la escuela no trabajan	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
14. Consigo apoyo profesional	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

2.10 ¿En qué aspectos invierte para apoyar escolarmente a su hijo?  
(Escriba en cada paréntesis el número de código que corresponda a lo que usted considera)

- |   |
|---|
| 1. Siempre, aunque no los pidan en la escuela     |
| 2. Solo ajando me es posible                      |
| 3. Sólo cuando es necesario                       |
| 4. Es muy difícil adquirido, pero hago lo posible |
| 5. Nunca  |

1. Comprar libros	( )
2. Adquirir material audiovisual educativo	( )
3. Pagar Internet	( )
4. Comprar material de papelería	( )
5. Comprara revistas de temas científicos	( )
6. Pagar cursos (danza, música, pintura, artes plásticas)	( )
7. Comprar computadora	( )
8. Comprar uniforme escolar	( )
9. Pagar cuotas y cooperaciones de la escuela	( )
10. Suscribirse a alguna revista científica	( )

2.11 ¿Qué tan importante considera los siguientes aspectos para la educación de su hijo?

	Nada	Poco	Regular	Muy importante
1. Tener libros de cuentos y novelas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Visitar la biblioteca	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Ir al cine	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Tener un maestro muy preparado	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Asistir a una buena escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Ser constante	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Ser inteligente	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
8. Tener un maestro comprometido	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
9. Ser un padre constante en la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
10. Decirle a mi hijo que puede	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
11. Ayudado cuando algo se le dificulta	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
12. Presionarlo en su empeño	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

2.12 ¿Qué normas de estudio se practican en su casa?

	Siempre	A veces	Nunca
1. Estudiar solo cuando quiera	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Estudiar todos los días	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Hacer la tarea sin la televisión prendida	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Hacer la tarea con limpieza	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Respetar un horario de estudio	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Respetar un horario de lectura	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Dejarlo que tome sus decisiones	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Otra:	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.13 ¿Cómo valora el desempeño académico de su hijo?

- ( )
- Muy alto
  - Alto
  - Regular
  - Bajo

2.14 ¿Atribuye a alguna situación particular el éxito escolar de su hijo?

1.
2.
3.

2.15 ¿Qué tipo de estímulos recibe su hijo de su parte, cuando muestra logros satisfactorios?

	Siempre	A veces	Nunca
1. No le digo nada	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Le digo palabras de aliento	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Lo abrazo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Lo premio	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Le concedo algo que él quiere	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Otra: _____	( 1 )	( 2 )	( 3 )
	(especificar)		

2.16 ¿Qué hace cuando el niño tiene dificultades o problemas en la escuela?

	Siempre	A veces	Nunca
1. No le digo nada	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Lo animo con palabras de aliento	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Lo abrazo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Lo castigo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Lo regaño	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Otra: _____	( 1 )	( 2 )	( 3 )
	(especificar)		

2.17 ¿Le gustaría que su hijo siguiera estudiando?

- ( )
1. sí
  2. No
  3. No lo sé

2.18 En caso afirmativo, ¿Cuáles son sus razones?

	SI	NO
1. Para que aprenda más	( 1 )	( 2 )
2. Para ganar más dinero	( 1 )	( 2 )
3. Para que pueda tener un buen trabajo	( 1 )	( 2 )
4. Para ser más importante	( 1 )	( 2 )
5. Para tener un certificado	( 1 )	( 2 )
6. Para entender muchas cosas	( 1 )	( 2 )
7. Para conocer	( 1 )	( 2 )
8. Para vivir mejor	( 1 )	( 2 )
9. Otra: _____	( 1 )	( 2 )
	(especificar)	

2.19 En caso de que no quiera que su hijo siga estudiando, ¿cuáles son sus razones?

1.	
2.	
3.	

2.20 ¿Hasta que nivel le gustaría que su hijo estudiara?

- ( )
1. Primaria
  2. Secundada
  3. Carrera técnica o comercial
  4. Bachillerato
  5. Licenciatura
  6. Maestría
  7. Doctorado
  9. No sabe

2.21 ¿Qué le gustaría que estudiara su hijo?

--

2.22 ¿En qué le gustaría que trabajara?

--

2.23 ¿Qué características considera tiene su hijo?

	SI	A veces	Nunca
1. Le agrada aprender cosas nuevas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Es inquieto	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Es disciplinado	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Le gusta leer	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Es inteligente	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Preguenta mucho	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Tiene mucha imaginación	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. No se le dificulta aprender	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Es desordenado	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.24 ¿Usted como padre con qué características se percibe?

	De Acuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
1. Consciente de la importancia de la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Comprometido con el avance de mi hijo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Satisfecho por lo que recibe mi hijo en la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Poco interesado por los problemas de la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Alejado de la experiencia escolar de mi hijo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Responsable de lo que sabe mi hijo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Insatisfecho por lo que la escuela ha ofrecido	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Entusiasta de j crecimiento intelectual de mi hijo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. A gusto por el compromiso laboral de j maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )
10. Satisfecho por el funcionamiento de la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )
11. Indiferente por lo que haga mi hijo en la escuela	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.25 ¿Qué piensa respecto al trabajo intelectual?

	De Acuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
1. No sirve	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Es útil	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Sirve para conseguir trabajo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Sirve para entender los problemas sociales	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Sirve para ser mejores personas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Otro _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.26 ¿Cómo se siente con el desempeño que tiene su hijo en la escuela?

- ( )
- Muy a gusto
  - No me preocupa
  - Quisiera que mejorara
  - A veces a gusto y otras no tanto
  - Otro \_\_\_\_\_  
(especificar)

2.27 ¿Esta a gusto con el maestro que tiene su hijo en la escuela?

- ( )
- Si
  - No
  - A veces

2.28 ¿Qué características le atribuye al maestro de su hijo?

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. Comprometido con su trabajo	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Responsable	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Ayuda a sus alumnos	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Consciente de los problemas	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Entusiasta	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Inteligente	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Agradable	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
8. Capaz	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
9. Cumplido	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
10. Honesto	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
11. Tolerante	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
12. Abusivo	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
13. Justo	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

2.29 ¿Cómo calificaría los siguientes aspectos de la escuela donde estudia su hijo?

	Bueno	Regular	Malo
1. El cuidado del edificio	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. El cuidado de las bancas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Materiales didácticos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. El trabajo del maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. El trabajo del Director	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. Los contenidos	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Los libros	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. La asistencia del maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. La responsabilidad del maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.30 ¿Cuál es su opinión sobre los contenidos escolares?

	De Acuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
1. Son necesarios para aprender más cosas	( 1 )	( 2 )	( 3 )
2. Sólo sirven para pasar de año	( 1 )	( 2 )	( 3 )
3. Lo que se aprende no tiene aplicabilidad	( 1 )	( 2 )	( 3 )
4. Básicos para entender cuestiones sociales	( 1 )	( 2 )	( 3 )
5. Son difíciles	( 1 )	( 2 )	( 3 )
6. No les entiendo	( 1 )	( 2 )	( 3 )
7. Son adecuados	( 1 )	( 2 )	( 3 )
8. Son insuficientes	( 1 )	( 2 )	( 3 )
9. Otra: _____ (especificar)	( 1 )	( 2 )	( 3 )

2.31 ¿Qué piensa sobre la importancia de asistir a la escuela?

- |                             |     |
|-----------------------------|-----|
| 1. Totalmente de acuerdo    | ( ) |
| 2. De acuerdo sólo en parte | ( ) |
| 3. Totalmente en desacuerdo | ( ) |
| 4. No lo sé                 | ( ) |
- Es necesaria para que aprenda más ( )
  - Para tener una profesión cuando sea grande ( )
  - Para saber enfrentar problemas de la vida ( )
  - Para que no lo engañen ( )
  - Para pasar a la secundaria ( )
  - Para poderse desenvolver ( )
  - Para conocer gente ( )
  - Para poder salir de pobre ( )
  - Para que me ayude a vivir mejor ( )
  - Para tener conocimientos ( )
  - Para comprender mejor la vida social y personal ( )
  - Otra: \_\_\_\_\_  
(especificar) ( )

2.32 ¿Cómo calificada las siguientes relaciones?

	Buenas	Regulares	Malas	No conviven
1. Entre usted y el maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. Entre su cónyuge y el maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3. Entre ustedes y otros padres	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Entre su hijo y el maestro	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Entre su hijo y sus compañeros	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Entre su hijo y usted	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Entre su hijo y su cónyuge	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

Datos reportados por el encuestador al finalizar la entrevista	
La entrevista se completó en su totalidad	(SI) (NO)
En caso negativo, diga los motivos por los cuales no se completó:	
_____	
_____	
En caso de haber existido situaciones que afectaran el buen desarrollo de la entrevista, puede señalar en qué consistieron éstas:	
_____	
_____	
_____	

Datos a llenar por el encuestador	
Fecha de llenado	_____
Estado	_____
Municipio	_____
Localidad	_____
Municipio	_____