



Universidad del
Rosario

**ENFRENTARSE EXITOSAMENTE A LA ESCUELA.
EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DE UN
COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ**

**Trabajo de grado para optar por el título de
Magíster en Estudios Sociales**

JORDI MAURICIO ROMERO CASTILLO

**Directora
NATHALIA URBANO CANAL
PhD. Ciencias Sociales**

**Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario
Escuela de Ciencias Humanas
Bogotá D.C.
2020**

*A Jessica Pérez, mi compañera de vida, cuya sola presencia me impulsó
a teclear cada una de las letras que componen este trabajo.*

*A las decenas de estudiantes de bajos recursos con los cuales he tenido la
fortuna de compartir un aula de clase, que muchas veces luchan contra
la corriente impuesta por condiciones de vida adversas. Ojalá algún día
esos y esas estudiantes encuentren en el sistema educativo un aliado,
y no un viento que parece golpear de frente.*

Tía Eloísa prefería dejar esa cuestión de lado: no era que negara la importancia de llegar al mundo con la cuna rodeada de las mejores hadas, pero herederas consentidas había visto arrolladas por la vida como cualquier sirvienta

Marvel Moreno, *En diciembre llegaban las brisas*

Agradecimientos

A mi padre y a mi madre, que desde siempre han llenado mi existencia de felicidad y amor, con sacrificios de por medio y sin esperar absolutamente nada a cambio.

A Marina, Catalina, Samantha y Kakarotto¹, los cuatro estudiantes que protagonizan esta investigación. Gracias infinitas por dejarme ser confidente de sus vidas y por el entusiasmo que mostraron a lo largo de todo el trabajo; muchas veces ese entusiasmo se convirtió, en sí mismo, en uno de los motores de todo el proceso investigativo. También a sus familias, por abrirme la puerta de sus casas y brindarme su confianza.

A cada uno de los maestros y las maestras que en medio de la exploración me ayudaron a enriquecer la tesis. Al profesor Carlos Charry que me guió a encaminar la primera parte del proceso, cuando no había más que un par de hojas escritas con ideas incipientes; al profesor Bastien Bosa, cuyas observaciones fueron invaluable y a quien le adeudo el acercamiento con fuentes y autores que resultaron imprescindibles en el andamiaje de la investigación; a la profesora Johanna Parra, porque el seminario de Sociología que tuvo a cargo, en el que tuve la suerte de ser su estudiante, resultó ser una bonita coincidencia para robustecer la indagación; y a la profesora Jenniffer Lopera, con quien comparto una pasión por la educación en torno de la cual sucedieron discusiones que me fueron muy útiles.

Y por supuesto, a la profesora Nathalia Urbano Canal. Cada uno de sus aportes, en su papel como directora, terminó siendo una luz que me iba alumbrando a lo largo de toda la artesanía del trabajo. He llegado al final del camino, profesora, quedó esta tesis y mi eterno agradecimiento hacia usted, hacia su entera disposición, su gran compromiso y un interés que siempre supe sincero de su parte.

¹ Las tres estudiantes y el estudiante sobre quienes recaen las principales reflexiones de esta investigación decidieron llevar estos nombres.

Índice

PRIMERA PARTE	2
Introducción	2
Justificación	4
Marco teórico	5
Los estudiantes como “actores plurales”	5
La escuela como desafío social.....	6
La experiencia	7
Condiciones de educabilidad y soportes	8
Aspectos metodológicos	10
Enfoque metodológico	10
Etapas y herramientas.....	11
Estado del arte	13
SEGUNDA PARTE	17
Caracterización del curso	17
Ventajas y limitaciones de una lectura cuantitativa para hablar de rendimiento escolar	22
El éxito en la escuela	27
TERCERA PARTE	33
Perfiles	33
Marina	33
Samantha.....	38
Catalina	42
Kakarotto	45
CUARTA PARTE	51
Soportes y condiciones de educabilidad	51
Marina: entre la distracción y la disrupción.....	51
Samantha: armonía entre el mundo familiar y el mundo escolar	60
Catalina: el éxito desde lo excepcional.....	69
Kakarotto: la familia como factor fundamental	80
Discusión	89
Sobre los rasgos en común	89
El capital económico	91
El capital cultural	92

El soporte socioemocional y la estabilidad familiar.....	95
La percepción sobre la educación en el grupo familiar.....	98
Hacerse mujer como soporte	101
Las tres lógicas de acción	104
¿Los adonacientes de esta investigación son actores plurales?.....	107
Reflexiones finales	109
La familia como un soporte fundamental.....	109
Un acercamiento al sistema educativo público	110
La importancia de escuchar voces de individuos más pequeños	111
Mi rol como docente investigador	112
El poder de agencia de la escuela	112
Sobre la disciplina y las habilidades en la escuela	113
Bibliografía.....	115
Anexos.....	120

PRIMERA PARTE

Introducción

Cuarenta estudiantes por salón, en promedio, se encuentran y se reencuentran a diario en las aulas de clase de los colegios públicos de Bogotá. Esos cuarenta estudiantes vestidos con el mismo traje, reunidos por edades similares en los diferentes cursos, provenientes de los mismos estratos socioeconómicos², llamados a realizar actividades académicas iguales y a cumplir normas de comportamiento semejantes son, más allá de esos factores de uniformidad propios de las escuelas, cada una y cada uno un individuo singular. Todos y todas actúan con actitudes particulares, con formas peculiares de ver el mundo y de comportarse en él.

Este trabajo exploró esa singularidad. Las principales reflexiones recayeron sobre tres niñas y un niño cuyas edades oscilan entre los 12 y los 13 años, que habitan un sector popular de Bogotá y estudian en un colegio público ubicado en la localidad de Tunjuelito. Indagar por sus opiniones, por sus emociones y sentimientos, por sus formas de ser, de pensar y de actuar; rastrear las características de su contexto social más inmediato por medio de entrevistas a familiares, padres, madres y hermanos; y conocer los puntos de vista de sus maestras y sus maestros fueron las claves para intentar tejer esta investigación hacia un propósito claro: comprender cómo enfrentan el desafío de vivir la escuela y los soportes en que se apoyan para hacerlo, sabiendo que se trata de las tres estudiantes y el estudiante con el mejor rendimiento del curso; esto es, son las tres estudiantes y el estudiante que alcanzaron los primeros puestos y las mejores calificaciones periódicamente y por ende puede decirse que se ajustan de manera satisfactoria al mundo de la escuela. **Cómo influyen y confluyen elementos sociales e individuales en la vida de cuatro estudiantes, de un colegio público de Bogotá, para que lleven experiencias escolares exitosas al momento de enfrentarse al desafío del mundo escolar**, fue el cuestionamiento más importante que pretendí resolver con la investigación.

Que haya una diferenciación entre elementos sociales e individuales en la pregunta de investigación se debe a que, pese a su corta edad, los individuos de estudio no fueron entendidos

² Que en Bogotá los ricos y los pobres envíen a sus hijos a colegios diferentes, y que el colegio de los primeros sea generalmente de mejor calidad que el de los segundos es un hecho desafortunado como generalizado. A propósito véase: García Villegas, Mauricio y Quiroz López, Laura. (2011). Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. En: *Revista de Economía Institucional*, vol. 13, núm. 25, 2011, pp. 137-162.

como simples receptores que viven en función de lo que la sociedad les provee. Por supuesto que hay fuertes influencias del tejido social dentro del cual los estudiantes están inmersos y sus condiciones de vida sociales, económicas y culturales son elementos imprescindibles para dar cuenta de su buen rendimiento en las clases, pero la pretensión no fue la de reducir la explicación de las experiencias escolares exitosas, hasta donde fue posible, a tales determinismos. Los escolares que protagonizan esta investigación no fueron asumidos como simples productos terminados de la “máquina social”, sino como individuos que tienen un arraigo social pero que responden, actúan y piensan de manera singular.

Por consiguiente, los elementos a partir de los cuales se hizo la aproximación a la manera en la que se configuran las experiencias escolares de estos estudiantes y que la “soportan” fueron: **1)** las condiciones de educabilidad, a saber, las condiciones de vida derivadas del entorno familiar y que se manifiestan tanto en un compendio de capitales económico, cultural y escolar, como en un plano socioafectivo, **2)** las dinámicas cotidianas propias de cada una y cada uno en los diferentes escenarios de socialización, y **3)** las formas más íntimas y personales de pensar que nutren una “construcción de sí”.

El objetivo general consistió en explorar la forma en la que este grupo de estudiantes emprende el desafío que significa estudiar en la escuela e indagar por los elementos, sociales e individuales que soportan ese desafío para hablar de ellos como los más destacados académica y convivencialmente. Para tal efecto se plantearon como objetivos específicos los siguientes: **a)** realizar una descripción sociodemográfica del curso del que forman parte los estudiantes, para situar el contexto en el que se desenvuelven, activando una especie de lectura en zoom hasta llegar a las coordenadas de sus propias vidas; **b)** establecer una relación entre las variables que conforman la descripción sociodemográfica con el rendimiento académico de los estudiantes con el fin de demostrar tanto las ventajas como las limitaciones de un estudio de tipo cuantitativo en el marco de experiencias escolares exitosas; **c)** reflexionar en torno a lo que significa el éxito en la escuela, criterio desde el cual se seleccionó a los estudiantes que, como espero mostrarlo, es un elemento cuestionable; **d)** ofrecer un perfil de cada una y cada uno de los estudiantes sobre los que recaen las principales miradas de la investigación, **e)** explorar las maneras singulares en las que cuatro estudiantes se enfrentan al desafío de la escuela, los principales soportes y condiciones de educabilidad sobre los que se apoyan para salir airoso de ese enfrentamiento, hasta el punto de representar a los más exitosos de la clase.

Justificación

En la literatura que se ha dedicado al tema educativo distrital, por lo menos desde las ciencias sociales, las miradas se han centrado en otros lugares no menos importantes: los currículos, los planes de estudio, el profesorado o las políticas educativas, por ejemplo. El estudiantado, si bien es acogido en esas investigaciones pues es uno de los elementos que le da sentido al ámbito educativo, recibe una atención apenas superficial o bastante general, esta última como si se tratara de un conglomerado homogéneo. De modo que este trabajo debe valorarse, por una parte, por ofrecer una reflexión sobre el universo educativo pero desde la voz, las emociones y la vida de cuatro estudiantes de secundaria. Saber como principales protagonistas a cuatro *adonacientes* (la explicación del concepto y el porqué de su elección se encuentra más adelante en el marco teórico), a cuatro estudiantes que estudian en un colegio distrital y viven en sectores populares de la ciudad hace de la iniciativa un intento de investigación de evidente interés. La experiencia escolar de las niñas, de los niños y/o jóvenes de los sectores populares de Bogotá no ha sido un tema central ni recurrente en la esfera de producción académica de la ciudad. Los estudiantes -en términos de su particularidad o singularidad- han pasado desapercibidos y el presente trabajo pretende en algo llenar ese vacío. Su apuesta de exploración puede verse como una valiosa oportunidad para acercarse a la realidad escolar desde las personas que, junto con los otros miembros de la comunidad educativa, le dan vida.

De otro lado, rastrear el éxito en la escuela pública con el ánimo de reflexionar sobre los aspectos que explican por qué a ciertos estudiantes les va muy bien en el colegio y sobresalen por encima de compañeros con los que pueden compartir condiciones sociales y/o materiales semejantes (en pocos casos mejores o peores, por el carácter del sector educativo bogotano “uniclasista” al que ya se hizo referencia³) trascendiendo el simple reporte bimestral de notas y calificaciones obtenidas en un boletín de calificaciones, para adentrarse en el análisis de lugares que pueden ser más enriquecedores (las prácticas familiares, las trayectorias de vida, el aprovechamiento del tiempo libre, la concepción personal como familiar de la educación, entre otros), también hace de la presente tesis una propuesta interesante. Suele decirse al respecto que “el estudiante es bueno cuando se lo propone”, que “el estudiante es malo por el contexto en que vive”, o que “lo que más importa es el capital cultural de la familia”, entre otras cosas; pues bien, desvirtuar o mostrar hasta qué punto encuentran razón estas y otras apreciaciones estuvo al alcance de las intenciones de este

³ Ver nota número 1.

trabajo, y para ello había que ir más lejos de un papel que reciben los acudientes bimestralmente y rastrear otros escenarios posibles que pueden revelar en gran parte explicaciones para el éxito en la escuela.

Marco teórico

Los estudiantes como adonacientes

El concepto de adonacientes, que claramente no está en el Diccionario de la Real Academia Española es el resultado de una traducción directa del francés de una categoría sugerida por los trabajos sociológicos de François De Singly (2014). El término (*adonnaissant* en su versión original) nace de dos palabras: *adolescent/e* (adolescente) y *naissant* (naciente), y hace alusión a un periodo de la vida infantil que coincide con el que a mí personalmente me interesó, alrededor de los once-trece años. Según De Singly, en esta etapa de *adonacencia* el individuo se separa de su mundo más familiar e innato para volcarse hacia otras identidades propias de su mundo generacional -todo mediado por su participación en otros escenarios de socialización, como la escuela, por ejemplo- lo que desemboca, en unos casos con más notoriedad que en otros, en un proceso de construcción de sí mismos. Durante esta época de la vida en la que se encuentran los protagonistas de esta investigación -época de la *adonnaissance*- comienza a aparecer una especie de originalidad: el reconocerse y presentarse como “hija de, hijo de” va cediendo lugar a una afirmación de sí. Mirar esa construcción, esa separación del mundo más familiar en cuatro estudiantes, con miras a experiencias escolares exitosas estuvo dentro de las apuestas de esta investigación.

Los estudiantes como “actores plurales”

De acuerdo con Bernard Lahire (2004), los individuos son “actores plurales”, es decir, son producto de la experiencia -a menudo precoz- de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos, y han participado durante su trayectoria, o simultáneamente, durante un mismo periodo de tiempo en universos sociales variados y en posiciones diferentes dentro de los mismos. Lo cual quiere decir que los individuos no están sujetos o influenciados por un único entorno de socialización sino que nutren sus experiencias, constante y cotidianamente, de diferentes realidades sociales, familiares, culturales y económicas, y pueden llegar a frecuentar diferentes entornos que los influyen en su día a día. Los *adonacientes* objeto de esta investigación pueden construir una afirmación de sí y con ella experiencias escolares exitosas ya no solamente a partir de elementos provenientes de sus familias, sino de otros lugares dentro de los cuales pueden movilizarse por su carácter de actores plurales. Los individuos atraviesan y se desplazan en medio de diferentes

contextos de interacción social y, por mínimos que sean los movimientos, adquieren e interiorizan pequeñas disposiciones que pueden, digamos, alterar los *habitus* (Duvaux, 2009, Noviembre 24, entrevista a Bernard Lahire).

Entonces, con base en la propuesta teórica de Lahire esta investigación apostó por identificar esa “pluralidad” en los estudiantes que fueron tomados como casos de estudio y esas posibles “distancias” con los *habitus* que se incuban e inculcan en los hogares, en un proceso de afirmación de sí como *adonacientes* que son. ¿Viven ellas y él realidades sociales, económicas, familiares y culturales diferentes y frecuentan en su cotidianidad varios entornos de socialización que puedan influirlos? , ¿hay realmente una distancia en relación con los *habitus* de su mundo familiar? Son inquietudes que espero hayan sido resueltas con el desarrollo de la investigación.

La escuela como desafío social

Las y el *adonaciente*, actores plurales protagonistas de esta monografía enfrentan una prueba o desafío social común: la escuela. En palabras de Araujo y Martuccelli (2012) las pruebas son desafíos históricos y estructurales, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos –todos y cada uno de ellos–están obligados a enfrentar en el seno de una sociedad. Que la escuela sea entendida como un desafío social que no individual, obedece al hecho que se trata de un reto que nos impone el sistema, la estructura social en la cual estamos inmersos y cuyo enfrentamiento es común e inevitable para la mayoría de nosotros en un momento particular de nuestra existencia, algunos haciéndolo con mayor éxito que otros. La escuela corresponde a una prueba de carácter institucional fundamental de nuestros días, particularmente, en vista de que los años de estudio no cesan en incrementar y, por otro lado, porque su significado en términos de trayectoria social y destino es decisivo, según el mismo Martuccelli (Jacintho y Pontes, 2013, entrevista a Martuccelli).

Estos retos, pruebas o desafíos estructurales -pues se les llama indistintamente- constan de cuatro elementos, a saber: una narrativa que hace que la vida se “narre” y se viva como una aventura permanente; una concepción particular del actor puesto que exige prestar una atención particular a lo que el individuo experimenta; un proceso de evaluación que da cuenta del grado de satisfacción con que se encara tal prueba; y por último un peso estructural, es decir, la prueba debe ser entendida no como un reto existencial o vivencial de cada uno, sino como un reto común a la sociedad a la que se pertenece -de ahí que no sean los mismos para todas las sociedades y cada una, a partir de

un estudio sociológico e histórico que así lo establezca, tiene retos particulares- (Martuccelli y Santiago, 2017).

La riqueza de los desafíos como unidad de análisis reside en que, si bien tienen un carácter común, son enfrentados siempre desde contextos sociales disímiles, con recursos variados y disponiendo de un conjunto de elementos diferentes que dan cuenta de procesos de individuación pero que, finalmente, ofrecen luces para entender los fenómenos a nivel social. De suerte que asumir teóricamente la escuela como un desafío común para cuatro estudiantes, como acá se hizo, permitió poner en evidencia, más allá de aspectos de la existencia de cada una y cada uno con la puesta en marcha de diferentes elementos y con soluciones particulares, rasgos propios del mundo educativo distrital, del estudiantado y sus universos familiares: “Es en este sentido que las pruebas —o desafíos— proponen una cartografía particular de la vida social” (Martuccelli y Santiago, 2017, p. 92).

La experiencia

Hablaba al comienzo de este marco teórico que este proyecto investigativo giró alrededor de cuatro estudiantes que en su manera de enfrentarse al desafío de la escuela llevan a cabo experiencias singulares como exitosas. Desde la perspectiva de François Dubet (2010), de quien me valí como referente teórico para entender este concepto, la experiencia que surge desde la singularidad de ese enfrentamiento, producto de diferentes contextos, recursos y disposiciones con que cuentan los escolares puede ser vista como la forma en la que ellas y él construyen su mundo. Construcción que desde luego tiene una fuerte influencia social sabiendo que se trata de individuos *adonacientes*, de edades tempranas. Sin embargo, en la afirmación de sí y en la construcción de sus mundos operan otras lógicas diferentes a lo que su contexto social/familiar les provee; la influencia de la familia es solo una de las tres partes en la que se descompone la experiencia, llamada por el mismo Dubet como la lógica de integración, mediante la cual el individuo se integra -de ahí su nombre- con su entorno, sus normas y sus símbolos, “convirtiéndose en miembro de una comunidad e identificándose con un rol al interiorizar los valores allí institucionalizados” (p. 101). Las otras dos lógicas de acción son la estrategia y la subjetivación.

La lógica de la estrategia tiene que ver con la capacidad racional de cada actor para ajustar “sus acciones en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (Dubet y Martuccelli, 1997, p. 15). Según esta lógica el actor es pragmático ya que de manera más o menos consciente debe resolver problemas y dominar la participación en una actividad (Dubet, 2013). Lo cual quiere decir

que aun cuando el actor se integre al sistema, participa en este racionalmente y se procura de medios para alcanzar sus fines. Ya no solamente interioriza los códigos institucionalizados de una comunidad, incorporando sus valores y sus normas, sino que también actúa estratégicamente en ella. La lógica de acción de la subjetivación, se caracteriza por una “distancia con el orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción, de crítica y de acción autónoma [y revelando] intereses, pasiones, entusiasmos, o por el contrario, fastidios o disgustos” (Dubet y Martuccelli, 1997, pp. 82-83). No es en este caso una subjetividad definida como la mera interiorización de la exterioridad, sino como un movimiento de distanciamiento crítico con las diferentes fuerzas sociales (Dubet, 2013, 214) que configura una autenticidad en el sujeto, una construcción de un “yo” diferente a los “yoes” sociales que la integración demanda. Sin embargo, no todas las experiencias tienen el mismo grado de integración como de estrategia o de subjetivación, de manera que indagar por el peso de cada una de estas en las experiencias de los cuatro estudiantes fue una motivación más que acompañó el proceso investigativo.

Condiciones de educabilidad y soportes

Señalaba más arriba que en cada enfrentamiento en el desafío que representa la escuela -como ante cualquier prueba- entran en juego ciertos recursos y disposiciones que funcionan a manera de soportes. Pues bien, esos recursos y disposiciones fueron asumidos acá como condiciones de educabilidad, como elementos que condicionan el nivel de educabilidad (de ahí el nombre) de cada niño y cada niña de cara al mundo educativo, de acuerdo con Néstor López y Juan Carlos Tedesco quienes han sido los principales referentes y pioneros del concepto (2002). Para López y Tedesco el escenario familiar es el lugar, por excelencia, en donde comienzan a suscitarse, inculcarse, aprenderse y aprehenderse estas condiciones, traducidas en un conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que se configuran cotidianamente en el contexto social inmediato por medio de la crianza y que, inconscientemente, “predisponen o preparan al estudiante para que se ajuste a las diferentes exigencias de las instituciones educativas” (p.7). Esto lo que quiere decir es que un estudiante es educable en tal o cual medida y estará propenso a un fracaso o estará favorecido hacia el éxito, de acuerdo a las condiciones de educabilidad que le provea su entorno familiar. Por lo tanto, “la familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hacen posible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender. Dicha preparación apela a una gran variedad de

recursos por parte de ella” (p.11). Recursos, pues, que van desde lo económico hasta lo emocional, que se reflejan no solo en sustentos materiales sino también de corte simbólico y social.

Por su parte, entiendo que esas condiciones de educabilidad se traducen de dos formas: primero, en un conjunto de capitales que poseen sus familias; segundo, en aspectos propiamente socioemocionales. En sentido estricto, el capital es algo que, como anota Philippe Perrenoud (1990) “se posee, resultado de una acumulación. Se trata de algo más que un simple bien porque se puede *poner en acción*, hacerlo ‘trabajar’ para asegurarse nuevas ventajas sin que merme la cantidad inicial” (p. 49). Por consiguiente se hizo referencia a los capitales económico, cultural y escolar. El primero está relacionado con las condiciones materiales de existencia de los estudiantes, los bienes y recursos de sus familias y no necesita mayor dilucidación teórica. El capital cultural, cuya definición es más compleja, se representa de acuerdo con Bourdieu (1979) en tres formas diferentes: en un estado incorporado, cuando se vuelve parte integrante de la persona en forma de *habitus* y se evidencia en sus conocimientos o sus capacidades; en un estado objetivo, cuando el capital es transmisible en su materialidad física (libros en las bibliotecas personales o familiares, pinturas que cuelgan de la pared, guitarras, enciclopedias, diccionarios, etc.); y, en un estado institucionalizado capaz de percibirse en títulos escolares que tienen una validez jurídica (diplomas, certificados de estudios o de talleres, actas de grado, constancias de estudio, etc.). El capital cultural es un capital que se hereda pero que, a diferencia del capital económico, su proceso de inculcación se nos presenta muchas veces de manera desapercibida, sin darnos cuenta, “de forma discreta e indirecta con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 36). Se transmite cotidianamente desde el mismo momento de nacer, consciente, pero inconscientemente la mayoría de las veces de los padres o las madres a sus hijos, o de forma generacional (de un tío a un sobrino o de una abuela a su nieto, por ejemplo) y todos estamos dotados o provistos de él, en grados diferentes.

Dentro de la constelación teórica bourdesiana el capital cultural resulta tener un peso considerable y máxime en el campo educativo. No solo en el sentido en que lo refiere Perrenoud (1990) cuando anota que “es el capital menos desligable de su propietario pues se lleva consigo en su ser biológico, en su cerebro y sistema nervioso” (p. 53), sino también porque para Bourdieu (1979) este capital se convierte en “la hipótesis indispensable para rendir cuenta de la desigualdad en los *performances* escolares” (p. 2). Es decir, cuando se trata de abordar el desenvolvimiento de los estudiantes en la escuela deviene en el capital cuya presencia es la más importante, el de mayor

distinción y que concede más ventajas y desventajas, convirtiéndose, una vez es legitimado y calificado por la institución educativa en capital escolar: “el éxito escolar depende principalmente del capital cultural heredado y de la propensión a invertir en el sistema escolar” (Bourdieu, 1998, p.119).

Para concluir este apartado teórico resta resaltar que uno de los propósitos estuvo en rastrear las condiciones de educabilidad que en cada una de los cuatro estudiantes “soportan” las experiencias exitosas que surgen en medio de la prueba escolar. Diciéndolo sencillamente, dar con los capitales y elementos socioemocionales que en cada caso funcionan a manera de soportes. Parafraseando a Martuccelli (2002), los soportes son ese conjunto de elementos, materiales e inmateriales, reales e imaginarios, cercanos o lejanos, conscientes o inconscientes, activamente estructurados o pasivamente sufridos, que son tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, gracias a los cuales el individuo se tiene y es tenido dentro de la vida social y organiza su dominio sobre el mundo. La idea estuvo entonces en analizar esos soportes desde los cuales los individuos se tienen o son tenidos -en este caso particular de manera exitosa- en su travesía por el terreno educativo.

Aspectos metodológicos

Enfoque metodológico

Esta disertación puede resultar novedosa en la medida en que es una sociología de la experiencia social y de los desafíos y, por ende, tiene una perspectiva microsociológica: es un intento por hacer sociología desde el individuo. La forma en la que han dado respuesta al desafío de la escuela, que tiene como efecto la singularización de sus experiencias, y de la que han salido airoso y se han forjado como las tres estudiantes y el estudiante con las mejores notas del curso al que pertenecen es la piedra angular de análisis de esta investigación con la que pretendí atender al llamado de esta nueva sociología que considera que la comprensión de lo social debe hacerse a la luz de los individuos (Martuccelli, 2010). No obstante, como podrá verse y espero que haya sido deducido hasta ahora, la perspectiva individual en ningún momento se ofrece como una opción de investigación en detrimento de una mirada social. Todo lo contrario: se trata de partir de lo individual para comprender la sociedad. Y aunque sean cuatro individuos sobre quienes recae la atención, sus escenarios sociales son imprescindibles (de ahí las condiciones de educabilidad, los capitales familiares y los escenarios de socialización que están en el radar de exploración de este trabajo). No se puede hablar de individuos sin hablar de lo social y viceversa: “los individuos se

construyen, sino siempre en reflejo, al menos en estrecha relación con las estructuras sociales” (Martuccelli y Santiago, 2017, p.48).

Etapas y herramientas

La artesanía de esta sociología de la experiencia social e individual tuvo diferentes etapas e incluyó varias herramientas metodológicas, tanto cualitativas como cuantitativas. A continuación hago una correlación de los instrumentos de exploración con cada uno de los objetivos específicos:

1. Realizar una descripción sociodemográfica del curso (grado séptimo) del que forman parte los estudiantes.

Para la consecución de este objetivo se realizó una estadística descriptiva a partir de una encuesta que recogió la siguiente información por parte de los familiares:

- Estado civil de los padres y madres
- Cantidad de hermanos
- Composición del hogar
- Ocupación de los familiares
- Tipo de vivienda
- Estrato socioeconómico
- Tiempo de residencia en la vivienda actual
- Nivel de escolaridad de los familiares
- Monto de ingresos domésticos
- Servicio de internet en la casa
- Asistencia a escuelas de formación complementaria
- Asistencia a teatros, museos, conciertos, cines y bibliotecas
- Cantidad de libros en la casa
- Existencia o no de un cuarto estudio

2. Establecer una relación entre las variables que conforman la descripción sociodemográfica con el rendimiento académico de los estudiantes con el fin de demostrar tanto las ventajas como las limitaciones de un estudio de tipo cuantitativo en el marco de experiencias escolares exitosas.

En este apartado el énfasis estuvo puesto en el análisis del registro bimestral de notas donde aparece consignada la calificación promedio de los estudiantes en todas las asignaturas, durante el año lectivo 2019. El análisis se hizo en relación a las variables exploradas en la descripción sociodemográfica por medio de la herramienta de correlación de Pearson, herramienta estadística

que permite identificar la relación entre dos variables (la nota promedio final y cada una de las variables de la descripción).

3. Reflexionar en torno a lo que significa el éxito en la escuela, criterio a partir del cual se seleccionó a los estudiantes.

Para el desarrollo de este objetivo se realizó un análisis de la realidad escolar a partir de la lectura de bibliografía secundaria y de una mirada crítica del éxito escolar, elemento que fue la base de escogencia del grupo de estudiantes.

4. Ofrecer un perfil de cada una y cada uno de los estudiantes sobre los que recaen las principales miradas de la investigación, y

5. Explorar las maneras singulares en las que cuatro estudiantes se enfrentan al desafío de la escuela y los principales soportes sobre los que se apoyan.

Para efectos de estos dos últimos objetivos se realizaron entrevistas a profundidad con cada una de los estudiantes, se llevó a cabo un grupo focal y se aplicaron entrevistas estructuradas a cada grupo familiar (parientes más cercanos: padres, madres y hermanos, de acuerdo a cada unidad doméstica). En las entrevistas a profundidad se indagó por la composición del hogar y las características de la vivienda, los hábitos y la cotidianidad en la casa, los lugares de socialización, el consumo cultural y la cultura escrita en el hogar, las relaciones intrafamiliares, la percepción del mundo educativo, las actividades escolares en casa, el proceso de retroalimentación de las actividades realizadas en la escuela y las vivencias y trayectorias escolares. El grupo focal, que funciona a manera de una entrevista grupal estructurada, consistió en una sola sesión de dos horas de duración y su fin principal fue, como lo plantean Escobar y Bonilla (2009) el de “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52) que permitieran profundizar en algunos temas resultantes de las entrevistas individuales. En las entrevistas estructuradas a cada grupo familiar se rastrearon los siguientes elementos:

- Las trayectorias de vida, laborales y educativas, familiares y personales
- Las Experiencias escolares
- Los oficios domésticos
- Las reglas y normas en el hogar
- Las actividades en familia
- Los pasatiempos y uso del tiempo libre

- La percepción sobre los *adonacientes* en cuestión y su desempeño escolar
- La percepción en torno a la infancia
- La percepción en torno a la escuela
- La percepción en torno a la educación
- El conocimiento sobre elementos escolares de los *adonacientes*
- El seguimiento y control de las actividades escolares
- La percepción sobre las redes sociales

El trabajo de campo tardó cerca de dos años, entre visitas y entrevistas. En total fueron dos visitas a cada vivienda y, con los estudiantes, aparte de las innumerables conversaciones que en medio de la cotidianidad sucedieron (en la mía como docente de ellos y en la de ellos como estudiantes) y que se prestaban como una ocasión afortunada para enriquecer el trabajo, fueron seis sesiones las que se llevaron a cabo para sacar adelante las entrevistas a profundidad. Mientras estas últimas y el grupo focal se realizaron en la misma institución educativa, con el ánimo de no indisponer a los estudiantes, posiblemente, en torno a preguntas por la presencia de familiares u otras personas y de intentar suscitar en ellos una mayor honestidad, las entrevistas con los grupos familiares se hicieron en las viviendas, de manera intencionada, también: no solo en pro de desenvolvimiento más natural, sino en procura de una oportunidad para hacerme con una idea del universo material y mobiliario de las viviendas en las que viven los propios estudiantes.

Estado del arte

Un balance de la literatura que se ha hecho sobre el tema del que trata esta investigación arroja varias conclusiones: la primera es que los documentos que dan cuenta de experiencias de estudiantes lo hacen para analizar casos de estudiantes cuyos rendimientos en la escuela no son exitosos y viven en contextos vulnerables, mas no a la luz de experiencias educativas exitosas; la segunda, como ya se anticipó, es que son escasas las obras que se han hecho en torno a sociologías de la experiencia y sociologías desde el individuo, por lo menos en la esfera de la academia nacional; la tercera es que son muy pocos los estudios, en el marco de las ciencias sociales, que tienen como eje de observación a los propios estudiantes de bachillerato y, además, de instituciones públicas.

En lo que tiene que ver con la primera afirmación, con el hecho de que los estudios que rastrean experiencias lo hacen enfocados en estudiantes a quienes no les va muy bien en la escuela y provienen de sectores de bajos recursos, esto se debe a una de las premisas que más hace carrera

en la bibliografía sobre el tema: los estudiantes que viven en escenarios de pobreza acarrean, consigo, toda una serie de factores que los ponen en desventaja respecto a las exigencias propias del mundo educativo. En palabras de López y Tedesco, (2002) cuando hablan del concepto de condiciones de educabilidad:

“el nivel y la estabilidad de los ingresos de las familias es un factor que opera claramente como condición de posibilidad u obstáculo a un desarrollo adecuado de los niños y su posterior éxito en el paso por las instituciones educativas” (p.12).

De forma tal que en la literatura sobre el tema, y hasta donde llegó el radio del presente balance bibliográfico no sobresalen estudios que analicen experiencias exitosas. Luego, hay dos maneras de hacer la lectura por parte de las investigaciones que estudian procesos educativos no exitosos. En la primera hay una sugestión muy evidente del término en su explicación teórica y por ende se adolece de una mirada muy determinista: las condiciones de vida, sociales, materiales y culturales de los estudiantes son las que condicionan en gran medida los desenvolvimientos en la escuela; no hay éxito en la escuela por el desajuste entre las condiciones de educabilidad con las que llegan los estudiantes, producto de un contexto social y económico desalentador, y lo que las escuelas demandan de ellos. Dentro de esta lectura se encuentran dos textos que integran una obra dirigida por los mismos Néstor López y Juan Carlos Tedesco: el primero de Elsa Castañeda Bernal titulado *Equidad social y educación en los años 90* (2002), donde la autora hace un análisis a nivel nacional; y el segundo realizado también por Castañeda junto a Ana María Convers y Miledy Galeano que lleva por título *Equidad, desplazamiento y educabilidad* (2004) sobre las zonas marginales de Cartagena de Indias; una investigación desarrollada por Rosa Elena Espitia Carrascal y Marivel Montes Rotela denominada “Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo” (2009), en la que se analiza el impacto del contexto familiar en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo; y un texto que analiza la educación primaria en las zonas pobres de Brasil denominado “*Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial*” (2016) realizado por Mauro Mediavilla y Liliana Gallego, que evalúa el efecto de las condiciones materiales e inmateriales en el rendimiento educativo de los alumnos del nivel primario en Brasil calificados con nivel insuficiente. A grandes rasgos, podría decirse que los anteriores trabajos coinciden en aseverar que a pesar de los avances significativos en la expansión del sistema educativo, la exclusión y la desigualdad en la sociedad afectan notablemente cualquier proceso educativo; el

bajo desempeño en el rendimiento académico se explica en virtud de dimensiones asociadas a la educabilidad, relativas a la estructura social y económica de la población.

La segunda forma de hacer la lectura de experiencias escolares no tiene esos rasgos de determinismo tan evidentes. Destaco acá, por ejemplo, el artículo de Aina Tarabini y Xavier Bonal “*Being poor at school: exploring conditions of educability in the favela*” (2016) (*Ser pobre en la escuela: explorando condiciones de educabilidad en la favela*) que explora la manera en la que las condiciones de “educabilidad” afectan el proceso de aprendizaje de estudiantes en situación de pobreza en las favelas de Belo Horizonte, capital del estado de Mina Gerais. En palabras de Tarabini y Bonal, “si las condiciones de educabilidad son claves para que la educación sea posible, se debe reconocer que existen obstáculos que impiden la construcción de esas condiciones; es decir, de la misma forma en que hay condiciones de educabilidad, las circunstancias materiales, sociales y emocionales pueden generar condiciones de “uneducability” (no educabilidad). En condiciones de no-educabilidad los estudiantes pobres difícilmente pueden aprender; no por atributos personales, sino por sus problemáticas condiciones diarias de vida”. No obstante, de ninguna forma esas condiciones de educabilidad son suficientes: es necesario explorar el vínculo que existe entre esas condiciones objetivas de vida, las experiencias sociales y las disposiciones singulares hacia la escuela y el proceso de aprendizaje. El trabajo de Bonal y Tarabini tiene otro agravante y es el de realizar el análisis a partir de dos casos de estudio de dos niños habitantes de las Favelas: Néstor y Joao. Con base en este análisis los autores concluyen que las condiciones materiales de pobreza constituyen una variable importante para entender las condiciones de educabilidad.

Además de las contribuciones analíticas, sobresalen los estudios empíricos de los mismos referentes teóricos que tiene esta investigación: Dubet y Martuccelli (1997) para el primer caso, y Bernard Lahire (2012) para el segundo. *En la escuela* es una investigación que aparte de que aporta luces sobre la definición teórica de la experiencia escolar, es una descripción del mundo escolar a partir de la experiencia de los tres actores principales: los estudiantes, los padres y las madres, y los profesores. Entonces se describen los diferentes escenarios, situaciones y fenómenos que suceden en la escuela (por ejemplo, las normas, los castigos, la amistad, las burlas, la competencia, la relación estudiantes/maestros, los exámenes...) a partir de sus sensaciones y opiniones. Se hace sobre dos escenarios educativos diferentes, uno de las clases populares y otro de clase media-alta, y en los tres momentos básicos de la educación tradicional en Francia: la escuela, el colegio y el liceo.

En su obra *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (*Retratos de familia. Éxitos y fracasos escolares en medios populares*) Bernad Lahire hace 26 retratos familiares, sustentados en entrevistas a docentes y parientes, de estudiantes “exitosos” y de estudiantes “fracasados” provenientes de sectores populares en Francia. Propio de la crítica que postula la teoría del actor plural, el estudio de Lahire rechaza cualquier predisposición respecto a los capitales culturales para entender esos éxitos y fracasos. De modo que más allá de atribuirle total responsabilidad a los *habitus* en el momento de comprender buenos logros en la escuela, Lahire le concede importancia a otros elementos que bien pueden explicar ajustes educativos adecuados de individuos cuyos recursos económicos y culturales no son notorios: la armonía que puede darse entre el mundo familiar y el mundo escolar, eso que Lahire llama “ethos familiar coherente” (366); una organización familiar racional volcada hacia el éxito escolar (y, luego social) de los hijos; la concepción de la escuela como un medio de ascenso social y económico dentro de la familia; y, por último, la cultura escrita y la manera como esta es enriquecida en los hogares de los estudiantes.

De manera que las experiencias escolares exitosas en estudiantes de colegios públicos, y en la ciudad de Bogotá para ser precisos, no ha sido un elemento que haya movilizado investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales. Así como no han sobresalido los estudios microsociológicos que centran su atención en los estudiantes del sector oficial, donde el individuo, a partir de su propia voz, es el centro de análisis. Que sea esta investigación, con sus posibles desaciertos, una valiosa oportunidad para enriquecer temas y metodologías tan interesantes como desapercibidas.

SEGUNDA PARTE

Caracterización del curso

Este apartado funciona como una especie de primera presentación del contexto en que viven e interactúan los cuatro estudiantes protagonistas: he aquí, en aspectos generales, el curso que integran y que constituye un grado séptimo de bachillerato. Esta descripción demográfica, sin pretender ser una generalización, es un acercamiento que puede dar muchas luces y muy valiosas del estudiantado bogotano público, toda vez que las condiciones de vida que acá se reflejan no deben estar muy lejos de las condiciones generales en las que vive el grueso de niños, niñas y jóvenes que asisten a los colegios oficiales de Bogotá.

El curso está constituido por 37 estudiantes⁴, 21 niñas y 16 niños con edades entre los 12 y los 15 años, provenientes de varias ciudades del país pero en su gran mayoría nacidos en Bogotá. Integran este curso, además, dos niñas y un niño venezolanos, muestra de la fuerte migración del país vecino cuya crisis motiva de un tiempo para acá a miles de personas a pensarse su vida en otros países. Veintiséis estudiantes son antiguos y once son nuevos; treinta y uno cursan séptimo por primera vez, promovidos desde grado sexto, mientras que seis son repitentes. El colegio, como tal, está ubicado al sur de Bogotá, en la localidad de Tunjuelito y cuenta con un aproximado de 4800 estudiantes de primaria y secundaria distribuidos en tres jornadas (mañana, tarde y noche) y en dos sedes diferentes.

Hogar

De los 37 estudiantes 24 forman parte de hogares separados; solamente 13 viven con su padre y su madre biológicos. En 16 de esos 37 hogares separados hay una madre cabeza de hogar, además una estudiante está bajo el cuidado de su hermana mayor y otra de una tía. De suerte que, teniendo en cuenta el total de hogares, solamente 2 son presididos estrictamente por el padre (de hecho uno de ellos en compañía de su pareja femenina). Esto demuestra con creces que, por lo menos en este curso, la figura de la mujer y de la madre soltera se imponen con bastante fuerza; la mujer que sale adelante a cuestras con su familia es el sostén más común de esos hogares. Llama también la atención que el hogar más representativo ya no es el tradicional de papá y mamá, sino el de la mamá sola, sin un hombre como pareja (43 % del total del curso): el imaginario de la familia

⁴ Cuatro estudiantes desertaron a lo largo del año escolar 2019. Los datos se recogieron solamente con los estudiantes que terminaron su año escolar matriculados en el curso.

tradicional, compuesta por un varón, una mujer y sus hijos, se desdibuja. Por otro lado, de todos los estudiantes solamente ocho son hijas o hijos únicos. Ver gráficos 1 y 2 en la sección de anexos.

Vivienda

La mayoría de las familias (27 en total, equivalente al 73 %) vive en arriendo y casi todos los hogares registrados dicen vivir en estratos 2 y 3 (7 y 18, respectivamente). Indudablemente el primero de estos dos datos es muy revelador de las condiciones económicas del curso en sus aspectos más generales: muy pocas familias tienen los recursos suficientes para hacerse con una casa propia (solamente 5 porque el resto que no paga arriendo vive en una casa familiar). A juzgar por esta muestra, parece que «familia de estudiante de colegio público» y «casa propia» son dos variables que no van de la mano. No por nada Bogotá es una de las ciudades de Latinoamérica con mayor dificultad de acceso a vivienda⁵ y en localidades como la de Tunjuelito los habitantes tardan pagando su casa un tiempo promedio de 8 a 11 años⁶. El bajo índice de casa propia está aunado a la movilización de las familias, ya que casi la mitad del curso (46%) lleva un periodo menor al de dos años en su residencia actual. De modo que no son hogares en su mayoría con un lugar de permanencia significativamente estable. Ver gráfico 3.

Nivel educativo de las madres y los padres

Siendo que Bogotá tiene una tasa de alfabetismo mayor al 96 %⁷, la información recolectada apunta a que ningún padre ni ninguna madre es analfabeta, deducción que se hace del hecho de saber que todas y todas han cursado al menos un grado de escolaridad. Sin embargo, el espectro educativo no es para nada amplio. La cifra que más sobresale es la de bachilleres, con un aproximado de 60 % tanto para madres como para padres. Lo cual quiere decir que la gran mayoría de acudientes han terminado, a lo sumo, sus estudios en el colegio; muy pocos son profesionales (3 madres y 5 padres) y absolutamente ninguno tiene estudios de posgrado. Apreciación que permite asegurar que no hay en las estudiantes y los estudiantes una “herencia cultural” muy notoria en forma de capital institucionalizado, esto es, en forma de títulos académicos o diplomas conseguidos por sus padres y sus madres. Interpretando los resultados de estos 37 estudiantes que componen un curso se diría, pues, que una persona adulta con título profesional que sea padre o

⁵ <https://www.elspectador.com/noticias/bogota/las-dificultades-para-adquirir-vivienda-propia-en-bogota-articulo-867649>

⁶ <https://www.eltiempo.com/bogota/que-tan-difcil-es-tener-casa-propia-en-bogota-380024>

⁷ <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/censo-en-colombia-2018-datos-mas-relevantes-290698>

madre difícilmente se decanta por una educación pública de secundaria para su hija o su hijo. Ver gráfico 4.

Ocupación de las madres y los padres y monto de ingreso mensual por hogar

Por su parte, la ocupación laboral deja adivinar que los oficios que desempeñan las madres y los padres se da conforme a esas mismas trayectorias educativas. Además, se deduce de esta parte de la investigación que la labor de comerciante es la más común (6 casos, tres madres y tres padres); que si bien el ser “ama de casa” sin ningún tipo de entrada económica es una ocupación que pudo haber disminuido considerablemente en comparación con épocas anteriores sigue siendo la actividad más recurrente de las madres, aunque no en números muy descollantes (5 encuestadas); y del lado de los hombres que el oficio de conductor también es relevante (4 en total). Así mismo, con todo y lo variopinta que resultó la muestra, la conclusión más importante estaría en señalar que hay escasos empleos que puedan significar un alto reconocimiento económico. Conclusión que no es descabellada si se tiene en cuenta el monto de ingresos mensual por hogar: 30 % (11 hogares) de los encuestados reconoce vivir con un salario igual o inferior al mínimo legal vigente, y otro 46 % (15 familias) reconoce obtener ingresos mensuales menores a dos salarios mínimos, o sea, un monto apenas arriba de \$1.650.000. Esto incluyendo, cuando así sucede, los salarios de la pareja y/o de lo que devengan hijas o hijos mayores que ya están en edad de trabajar e integran el mismo hogar. Ver tabla 1 y gráficas 5 a 7.

Mundo cultural

En cuanto a la categoría que he denominado mundo cultural, la he llamado así atendiendo a aspectos que como la formación complementaria diferente a la que ofrece el colegio, la cantidad de libros en la casa, la presencia de un cuarto estudio o la asistencia a una biblioteca, cinemas, museos, conciertos o teatros, pueden ser reveladores de algún tipo de capital cultural o ser susceptibles de enriquecer el universo cultural de las y los estudiantes. En este caso, se puede concluir que el consumo cultural de los estudiantes del curso en cuestión no es propiamente el más alto ni el más deseable. No puede ser otra la conclusión al constatar que, por ejemplo: a) solamente 9 estudiantes asisten a un lugar de educación complementaria, es decir, cuentan con los recursos adicionales (económicos como de otro orden) y con las disposiciones, familiares y personales, para utilizar de manera útil su tiempo libre y reforzar algún saber; b) en 18 hogares no hay más de diez libros; c) 14 estudiantes no han ido más que dos veces a una biblioteca (y entre estos ocho no han asistido nunca); d) 8 estudiantes nunca han visto una película en una sala de cine; e) 14 desconocen

un museo; f) 20 nunca han estado en un teatro; y g) 31 nunca han experimentado un concierto. Si el panorama a nivel general en el sector oficial, o cuando menos, en el sector distrital⁸ no es muy distinto, estaríamos ante un estudiantado que, con edades que van de los 12 a los 15 años, es portador de un universo cultural demasiado limitado y cohibido (cohibido en la medida en que en muchos casos necesitan el consentimiento de sus madres o padres). Por supuesto que esa limitación también puede pasar por un tema económico: ¿tienen las familias los recursos suficientes para ir a una obra de teatro o a un concierto? Ver gráficas 8 a 10.

Asistencia a bibliotecas

Si bien la mayoría -15 estudiantes- señala haber ido más de cinco veces a una biblioteca, 8 estudiantes aseguran no haber ido nunca a un sitio como estos en su vida, 2 dicen haber asistido apenas una sola vez y 12 escolares solamente han estado en ella entre dos o cinco veces. Esta baja asistencia podría entenderse con el hecho de saber que hoy en día muchos hogares tienen la posibilidad de conectarse a la red (30 familias, en este caso). Si generaciones anteriores encontraban en el libro en físico la única fuente de información para realizar una tarea o una investigación, razón por la cual las bibliotecas eran lugares muy frecuentados, pues habían pocas alternativas, en la actualidad un clic sobre una pantalla subsana en cualquier momento y de forma inmediata tal necesidad. Los estudiantes pueden hallar en la internet lo suficiente para solucionar un deber académico, y eso los exime de ir hasta estos lugares que albergan libros. Ver gráfico 11.

Cuarto estudio en la vivienda

En lo que corresponde al cuarto-estudio, la pregunta no fue producto de un capricho, por cuanto la existencia de uno de estos en la vivienda supone que la familia concede para el estudio un lugar exclusivo, un lugar para “consagrarse” y entregarse de manera especial; la presencia de uno de estos en una casa revela una alta estima del acto propio de estudiar. El estudio arrojó que únicamente 6 hogares contaban con un cuarto de estas características entre sus habitaciones. Sin embargo, que 31 estudiantes no cuenten con uno en su casa, no todas las veces pasa por un acto de voluntad de parte de las madres, los padres o las familias, y menos de menosprecio hacia el estudio. La indagación no llegó hasta allá, pero el deseo de dedicarle un lugar especial puede resultar siendo un anhelo irrealizable gracias a dificultades que provienen de las mismas condiciones de las viviendas, de la disposición del espacio o de recursos económicos. Ver gráfico 12

⁸ Estoy hablando de 780 mil estudiantes que conforman la matrícula en el sector público para el año 2018: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/conoce-nuestras-cifras

Con todo y lo anterior, ¿habrá variables que expliquen un buen o mal desempeño en la escuela?, ¿el estudiante que dedica menos horas para ver televisión, o el estudiante que vive en un hogar tradicional -con su madre y su padre- tendrá más chances de tener mejor desenvolvimiento en el colegio frente a un estudiante que dedica buenas horas del día para la televisión o que vive solamente con su madre? , ¿el estudiante cuya madre y/o padre es profesional, o el estudiante que tiene una cantidad considerable de libros en su casa tendrá más posibilidades de triunfar en la escuela respecto a su compañera cuya madre y/o padre solamente terminaron el bachillerato o aquel que tiene en su casa una suma insignificante de libros?, ¿el estudiante cuyo hogar tiene ingresos económicos altos, o que vive en una casa que no está rentada puede tener más éxito en lo escolar frente a una estudiante cuyos parientes devengan un bajo salario o vive en una casa en arriendo? El siguiente capítulo encuentra en este tipo de inquietudes su razón de estar; su apuesta es la de develar hasta qué punto las variables y la información estadística puede ser reveladora de una experiencia exitosa en la escuela, concretamente en el curso que me ocupa.

Ventajas y limitaciones de una lectura cuantitativa para hablar de rendimiento escolar

El objetivo que persigue este capítulo es el de analizar cada una de las variables que se utilizaron en la descripción sociodemográfica a la luz de las calificaciones. La idea es cotejar la información para intentar deducir qué factores indagados en la encuesta, a partir de un análisis cuantitativo, pueden resultar decisivos o influyentes para el rendimiento escolar. El eje de referencia es la nota final del año lectivo 2019 que engloba cada una de las calificaciones periódicas en todas las materias, que va de cero (0) a cinco (5) de forma decimal. La herramienta que se utiliza es la del Coeficiente de Pearson, herramienta estadística que permite identificar el grado de relación entre dos variables (en este caso la nota final y cada una de las variables de la encuesta) y arroja un resultado que oscila entre -1 (menos uno) y 1 (uno). Cuanto más fuerte es la relación, el coeficiente se acerca más a cada uno de esos extremos: si se trata de una relación positiva se acerca al 1(uno) ; si se trata de una relación negativa o en un sentido inverso se acerca al -1 (menos uno). Cuando refiere a una relación débil se acerca al 0 (cero). El coeficiente puede también leerse en términos de porcentaje e interpretarse en términos de probabilidad: si su valor es de 0,85, por ejemplo, se dice que hay una relación fuerte y un 85% de incidencia entre ambas variables. Si su valor es de 0,15, se dice que hay una relación débil y un 15% de incidencia.

Para tal propósito las dos variables, evidentemente, deben presentarse de manera numérica; razón por la cual se codificaron las respuestas de la encuesta con un valor que permitiera realizar la relación por medio del coeficiente. Así, por ejemplo, a las respuestas de preguntas cerradas como ¿hay internet en su casa?, o ¿ha reprobado algún año escolar? Se asignó un 1 (uno) cuando la respuesta fue negativa y un 2 (dos) cuando fue afirmativa. En el caso de preguntas con más opciones de respuestas se dio el valor en forma de escala; por ejemplo, ante la pregunta ¿cuántas veces ha frecuentado en su vida un museo?, o ¿cuántas veces en su vida ha estado en un teatro? Las respuestas se codificaron con el siguiente equivalente: nunca: 0 (cero); una o dos veces: 2 (dos); de tres a cinco veces: 4 (cuatro); más de cinco veces: 6 (seis). La única respuesta que no pudo codificarse fue la del oficio de la madre o del padre, por lo cual es la única que no se sometió en el ejercicio de correlación.

Hogar

¿Vivir con padre y madre, constituyendo así un hogar tradicional, garantiza mejores notas? Podría uno suponer que sí, en la medida en que, por un lado no ha habido un posible suceso de separación que a menudo puede perjudicar la estabilidad de un hogar o representar un malestar

emocional, y de otro lado porque se cuenta con el apoyo y/o la supervisión tanto de una figura paterna como materna para hacerle frente al desafío de la escuela. No obstante, el coeficiente de correlación de Pearson entre vivir con padre y madre y las calificaciones finales es igual a 0,003, lo que denota una relación demasiado débil, un mínimo 0,3 % de incidencia. En segundo lugar, de acuerdo al coeficiente, ser hijo o hija única no representa para nada alguna ventaja sino que, por el contrario, la relación es inversa y tener hermanas o hermanos parece ser ligeramente, en un 21 %, una característica más favorecedora (pues el resultado fue de - 0,21). Luego, no hay lugar para decir que, por tratarse de una alumna o alumno sin hermanos, y que por ende puede recibir toda la atención de sus padres responderá mejor en el colegio.

Tipo de vivienda

¿Será acaso que tener casa propia o un lugar estable de residencia guarda relación con un buen desempeño? En este sentido la relación es igualmente débil. Vivir en una casa en arriendo, propia o familiar, como llevar habitando una vivienda durante un mucho o poco tiempo son aspectos que para el curso en cuestión y a partir de la correlación de la herramienta utilizada no son claves para entender notas altas o bajas: - 0,02 es el coeficiente para el primer caso y 0,014 para el segundo. En conclusión, el capital económico que representa tener una vivienda propia resulta ser entonces insignificante, como ocupar una vivienda por mucho tiempo no significan mucho al momento de entender buenas o malas calificaciones en el colegio.

Nivel educativo de las madres y los padres

Una de las suposiciones que más fuerza puede tener para entender experiencias exitosas en la escuela es la relacionada con la escolaridad de la madre o del padre: cuanto más haya estudiado mi mamá o mi papá mejor pueden ser mis notas; “de tal palo tal astilla” y si mi madre y/o mi padre lograron hacerse con un nivel de educación alto eso se ve reflejado en mi propia trayectoria educativa, merced a un capital cultural que se me transmite. Fácilmente se puede hacer creer que un estudiante hijo de una persona que solamente terminó su primaria obtiene peores notas frente a su compañera cuya madre y/o padre son profesionales. Pues bien, en este estudio se desvirtúa tal apreciación. En lo que se refiere estrictamente al curso de la investigación las y los estudiantes que obtienen las mejores notas no son precisamente hijas o hijos de personas que hayan adelantado estudios superiores. De hecho, los estudios de las madres funcionan como una variable negativa o inversa: -0,298. Esto quiere decir que, contrario a lo que pueda pensarse, hay un 30 % más de probabilidades -haciendo la aproximación- para que las notas altas correspondan a estudiantes con

madres de niveles educativos bajos. Podría uno insinuar que en las hijas e hijos se proyectan los deseos de terminar trayectorias educativas inconclusas y la cifra guarda relación con esa idea generalizada de concebir la educación como un móvil de ascenso social. Para el caso de los padres el resultado también fue negativo pero mucho más débil: -0,037.

Monto de ingresos mensual por hogar

Si el capital económico que se traduce con una vivienda propia no es una variable de peso, el ingreso económico de cada hogar tampoco resulta ser trascendental. Los padres y madres de los estudiantes pueden recibir un muy buen pago por su trabajo como recibir un pago no tan alto, y ello no tiene un impacto notable en el desenvolvimiento escolar. El valor de correlación entre estas variables, la de los ingresos mensuales con la de las notas finales arroja un coeficiente de correlación de 0,06. Es decir que apenas hay un 6% de incidencia entre ingresos mensuales altos y calificaciones altas

Mundo cultural

Escuelas de formación complementaria

Asistir a una institución de formación diferente a la escuela, a saber, ocupar tiempo libre en las tardes o los fines de semana para actividades de educación complementaria tiene un grado de correlación positivo pero de ninguna forma sustancial con obtener notas altas en la escuela. El resultado fue de 0,230 lo que puede ser leído como que hay un 23 % más de probabilidades para que las notas altas correspondan a estudiantes que asisten a este tipo de espacios.

Libros en las viviendas

La cantidad de libros en casa resultó ser el coeficiente más alto al hacer la correlación con las notas finales. Aunque no se acerca de manera estrepitosa al 1 (uno), la cifra de 0,4 la posiciona como la variable más relevante. Lo cual quiere decir que existe un 40 % de probabilidades para que las calificaciones más altas hayan sido conseguidas por estudiantes que manifestaron tener en sus viviendas un buen número de libros y, por ende, los estudiantes que obtuvieron las notas más bajas son aquellas o aquellos que dicen no tener una cantidad aceptable de los mismos.

Existencia de un cuarto estudio

Contar con un espacio exclusivo para realizar las actividades propias de la escuela no es garantía para alcanzar notas altas. Los estudiantes que se enfrentan al desafío de la escuela con más éxito no son aquellos que tienen precisamente una habitación para consagrarse al estudio. La correlación

fue de tan solo 0,05; un 5 % de incidencia entre la existencia de un cuarto para estudiar y una nota final alta.

Asistencia a lugares de consumo y esparcimiento cultural

Biblioteca

No son las estudiantes o los estudiantes que van a una biblioteca de manera frecuente quienes tienden a conseguir mejores resultados académicos. En este caso el resultado en el coeficiente de correlación fue de 0,133, un 13 % de incidencia. Como lo decía en el anterior capítulo cuando tuvo lugar la descripción sociodemográfica, la conexión a la internet parece suplir hoy en día el requerimiento de buscar información para realizar compromisos académicos.

Cines, museos, teatros y conciertos

El único de estos sitios que marca cierta relevancia es el teatro, cuyo coeficiente de correlación es de 0,306. Los otros arrojan correlaciones débiles: el cine -0,02, los museos 0,041 y los conciertos 0,1. Esto lo que quiere decir es que no precisamente por ir a museos, a conciertos o de manera frecuente a cine se alcanzan mejores notas. Ligeramente, en un 30 % de probabilidades, las personas que han asistido a un teatro sí tienen mejores resultados.

Consideración final

Es fácil imaginar que una niña cuyos padres se han separado, que tiene cinco hermanos, cuya familia paga arriendo o recibe un salario insignificante al mes, que nunca ha asistido a un museo o hace sus tareas en la misma mesa en la que almuerza se encuentra en una posición de desventaja para ajustarse con éxito al universo de la escuela frente a un niño cuyos padres siguen conviviendo en el mismo hogar, es hijo único, vive en una casa propia o su familia devenga un buen sueldo, asiste a menudo a lugares de consumo cultural y tiene un lugar exclusivo para dedicarse a sus tareas en la casa. Pero este apartado tuvo la intención de cuestionar esas aseveraciones que pueden darse por sentadas e innegables, haciéndolo desde un estudio cuantitativo. Realizar análisis de este tipo supone problematizar estos argumentos, así como tesis que, como la de Pierre Bourdieu cuando habla del capital cultural como la hipótesis fundamental para entender la disparidad del performance educativo, parecen de difícil contradicción. Como pudo verse, no hay una sola variable que tenga un impacto trascendental, positivo o negativo, en la consecución de buenas notas. Evidentemente hay elementos más sugestivos que otros, como dedicar varias horas del día para revisar redes sociales o tener libros en la casa; pero ninguno resultó siendo decisivo. El hallazgo más importante puede ser, entonces, que desde lo estadístico no hay una sola variable que

funcione como un soporte trascendental para hacerle frente al desafío de la escuela. Lo verdaderos apoyos, las claves y los motivos a partir de los cuales se puede explicar la manera satisfactoria y exitosa en la que las tres *adonacientes* y el *adonaciente* seleccionado le hacen frente al reto educativo, trascienden lo que pueda indagarse por medio de un estudio cuantitativo y han de salir a la luz, inevitablemente, por medio de una exploración de tipo cualitativa que se adentre en las experiencias escolares de manera individual. Antes de eso, hay que reflexionar en torno a lo que significa el éxito en la escuela⁹.

⁹ Para efectos ilustrativos, en la tabla 2 de los anexos se ordenan, de mayor a menor incidencia, cada una de las variables descritas en este capítulo y su nivel de relación con el éxito en la escuela a lo largo del año lectivo 2019 en el curso.

El éxito en la escuela

¿Cómo se obtiene una buena nota? ¿Qué significa ser buena o buen estudiante? ¿Qué significa ser exitosa o exitoso en la escuela? La respuesta puede tener muchas interpretaciones. Puede obtenerse una buena nota cuando se es capaz de reflexionar con argumentos sobre las diferencias entre la colonización ibérica y la colonización británica en América, como puede obtenerse tomando atenta y fidedigna nota del dictado que hace una maestra de los principales conquistadores españoles sin cometer ningún error ortográfico. Puede obtenerse una buena nota analizando con una mirada crítica las consecuencias de las políticas fascistas en la Alemania de la Segunda Guerra Mundial, como puede obtenerse portando con respeto el uniforme escolar sin adicionarle ningún tipo de accesorio, o cantando con encomio el himno nacional durante una izada de bandera en el patio del colegio. De manera que conseguir buenas notas, ser buena o buen estudiante pasa por diversas situaciones, de índole muy distintas de acuerdo a los docentes, a las mismas asignaturas como a las directrices institucionales de cada colegio.

En últimas, lo ideal es que la calificación final de cada estudiante -esa cifra que traduce el cúmulo de notas de cada periodo académico- englobe tres componentes: un saber, un saber hacer y un saber ser. Esto lo que quiere decir es que el buen o la buena estudiante debe dar cuenta de conocimientos propios de las materias, de una competencia para producir cosas (escritas, manuales, artísticas, etc.) como de un buen y correcto comportamiento: una unión entre lo disciplinar y el disciplinamiento, en grados diferentes de acuerdo a la apreciación de la persona que oriente las clases. Identificar los estudiantes exitosos en la escuela es conocer esa cifra; es esta la que revela quiénes pueden ser llamados como tal, quiénes transitan en medio y quiénes están del otro lado del éxito, bajo la etiqueta del fracaso. Por lo menos en los planteles escolares públicos de Bogotá es un número decimal que va de 1,0 a 5,0 en escalas que van de un desempeño bajo a un desempeño superior, como sigue:

ESCALA	DESEMPEÑO
1.0 a 2.9	Bajo
3.0 a 3.9	Básico
4.0 a 4.5	Alto
4.6 a 5.0	Superior

Fue esta cifra, promedio de todas las materias, producida periódicamente y consignada en un boletín de calificaciones el elemento a partir del cual se hizo la selección de las estudiantes y el estudiante que protagonizan esta investigación. Junto a la nota -y gracias a esta- en el colegio se emite un listado de los integrantes del curso en orden conforme al puesto que ocupan. Los cuatro *adonacientes* sobre los que recaen las reflexiones de este trabajo han sido las personas que, de acuerdo a lo realizado en dos años (2018 y 2019), a lo largo de ocho periodos académicos (cuatro en grado sexto y cuatro en grado séptimo) han ocupado los primeros cuatro puestos de la clase. Entonces, puedo decir que son las tres estudiantes más exitosas y el estudiante más exitoso de un curso conformado por 37 individuos.

Sin embargo, vale la pena opinar que de lo que trata esta investigación es del éxito escolar, esto es, un éxito que se limita a lo que sucede en la escuela. No puede ser de otra forma: los números expedidos en los boletines se reducen a la valoración que las maestras y los maestros hacen del desenvolvimiento de sus estudiantes en sus clases, independientemente de que este conlleve actividades para hacer por fuera de la escuela. Diciéndolo con Claire Lapointe y Paulina Sirois (2011),

(...) el éxito escolar corresponde por definición a la escuela. Este éxito está muy fuertemente influenciado por factores exteriores a la escuela, pero hace específicamente referencia a la misión de educación ocupada por la escuela y a los diferentes aprendizajes que los estudiantes allí llevan a cabo¹⁰. (p.2)

La docente de Ética y Valores no califica con una nota mayor a un estudiante que en la calle ayuda a una anciana a pasar una avenida, como el de Matemáticas no valora más a una estudiante que realiza con rapidez las cuentas de su casa para dar con el valor exacto del pago de servicios que debe hacer su familia. Pretenderlo así es imposible. Las notas de una o un escolar, y el poco o mucho éxito al que aluden, conciernen estrictamente con lo que acontece en la escuela. De eso se trata el éxito escolar y de eso trata esta tesis.

De otro lado, en una sociedad justa, el éxito escolar se traduciría en un éxito en la vida misma, susceptible de encontrar una retribución en el mercado laboral o en el mundo universitario una vez se termina la secundaria, pero para el caso colombiano, por lo menos el que se refiere al sector público las cosas pueden suceder de otra forma. ¿Cuántos estudiantes que logran siempre los primeros puestos en su escuela pública no ven frustrados sus proyectos de vida cuando culminan

¹⁰ Traducción propia del francés.

sus estudios en la escuela y no pueden iniciar carreras universitarias por lo menos en instituciones de prestigio? Ante la masificación de la educación e inmersos en un sistema educativo injusto como el colombiano, no encuentran cómo legitimar el éxito que lograron en su colegio. Ser exitosos en la escuela pública no es una garantía para ser admitidos en las instituciones de educación superior del Estado, como a las del sector privado que gozan de cierta reputación. Y no estoy hablando de que lleguen con sus boletines de calificaciones o con las menciones de honor expedidas por el colegio y eso sea canjeable por cupos universitarios, sino de que, por ser quienes detentan las mejores notas posean, por lo tanto, las competencias mínimas para aprobar los exámenes de las universidades y/o de obtener puntajes altos en la prueba del Estado que les puedan abrir puertas a una educación superior de calidad.

Por ejemplo, a modo de ilustración, a cuatro meses de su graduación, el panorama de los 16 egresados que ocuparon los primeros puestos¹¹ a lo largo de su último año de secundaria -que de hecho sobresalieron desde más pequeños- en el colegio que trabajo como docente es el siguiente: 8 no han ingresado a ninguna institución; 3 estudiantes han ingresado a universidades que precisamente no sobresalen por su calidad educativa, de acuerdo al índice de calidad evaluado por el Ministerio de Educación; un estudiante consiguió cupo en el Sistema de Educación Nacional de Aprendizaje que no ofrece formación profesional sino formación en carreras técnicas, tecnológicas y complementarias; solamente 2 estudiantes lograron ingresar a universidades públicas; y apenas una estudiante tuvo la posibilidad de contar con una beca en la mejor universidad del país. Si este es el balance con los y las estudiantes que obtuvieron las mejores notas, al hacerlo extensivo al total de estudiantes egresados que ocuparon puestos más bajos, no es difícil adivinar conclusiones más preocupantes. Si el ejercicio se hace con todos los estudiantes que terminan su bachillerato en las escuelas oficiales en algunos casos se encontrarán mejores resultados, pero de seguro el diagnóstico no cambiará considerablemente. Cobra sentido el argumento que sugieren Araujo y Martuccelli (2012) cuando afirman que las oportunidades de ingreso al sistema universitario están relacionadas con el tipo de establecimiento educativo al que se concurre, siendo este público o privado; argumento que a pesar de estar centrado en la sociedad chilena, parece no serle esquivo al caso colombiano.

¹¹ Véanse las tabla 2 a 5 en la sección de anexos, en la que se hace la relación de esos estudiantes, su puntaje en la prueba del Estado y su situación educativa actual.

Se me podrá objetar al respecto que han habido políticas gubernamentales mediante las cuales se les ha dado la oportunidad a los estudiantes de bajos recursos de recibir una beca para la educación superior como los programas “Ser Pilo Paga” o “Generación E”, pero iniciativas de este tipo que tienen como principio de selección de “las y los favorecidos” el mismo examen del Estado no pueden contrarrestar de manera satisfactoria el problema. Y no solo por el puntaje exigido que es tan esquivo para la mayor parte de la población estudiantil del sector oficial¹² sino por las falencias que tiene el propio examen del Estado, que, entre otras cosas, no tiene en cuenta todas las inteligencias de los jóvenes -no hay lugar para la valoración de destrezas como la musical, la deportiva o la inteligencia interpersonal- y pretende evaluar a todos los estudiantes del país por igual, sin distingos de ninguna clase, como si las posibilidades de un puntaje alto fueran iguales para estudiantes del sector privado en ciudades capitales como para estudiantes de colegios públicos en zonas vulnerables. Entonces, el éxito en la prueba Saber al igual que cualquier política que parta de este son excluyentes y no están pensadas para el grueso del estudiantado en el país.

De manera que el éxito escolar en las escuelas públicas suele quedarse en la escuela: opera como una especie de burbuja la mayoría de las veces y no tiene un canal de comunicación, por la forma en la que está pensado el sistema educativo en cada uno de sus niveles, con las instituciones superiores. Como anotan Araujo y Martuccelli (2012): “las oportunidades para ingresar a la educación superior de calidad tienen menos que ver con las calificaciones obtenidas en la escuela que con los ingresos económicos con que cuenta cada familia (p. 101).

También hay que decir que el éxito escolar se sanciona y se construye notablemente a partir de un buen comportamiento en clase, del “saber ser” que se mencionó más arriba. Muy a menudo, la docilidad que las estudiantes y los estudiantes muestran en clase, en sociedades escolares enraizadas en una lógica de disciplinamiento es un elemento de distinción para saber quiénes pueden y quiénes no, deben ser definidos como estudiantes exitosos y capaces de recibir buenas notas. Ya lo remarcaba Perrenoud (1994) con ciertos años de distancia, cuando afirmaban que “en el estado actual de las prácticas pedagógicas, poco diferenciadas, las desigualdades de capital cultural o de desarrollo intelectual perturban menos la marcha de la clase que la negativa por trabajar o la indisciplina” (p. 111).

Por supuesto que la disciplina es un componente importante para llevar a buen puerto cualquier proyecto -finalmente es una destreza en sí misma- pero el aplomo, la conducta normal que no

¹² Superior a 318/500 en el programa Ser Pilo Paga y a 357/500 en el caso de Generación E.

desviada, la disciplina asumida con Michel Foucault (2003) como esos “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p.126), puede recibir tanta o más importancia que el grado de inteligencias que las asignaturas reclaman; inteligencias, parafraseando a Howard Gardner (1987), entendidas como “las competencias cognitivas que permiten la solución o la creación de un problema, que son valoradas por una cultura” (p. 78).

El mismo Manual de Convivencia del colegio al que hace referencia este trabajo, norma de normas desde la cual se sancionan las acciones de la comunidad educativa tiene un fuerte tufillo de ese disciplinamiento. Además, como no puede ser de otra forma, varias y varios de los docentes que imparten clase al grupo del que forman parte los estudiantes protagonistas, al momento de preguntárseles por los aspectos que más valoran en sus alumnas y alumnos señalan lo disciplinar como uno de ellos. Con esto, mi interés no es tanto el de criticar el fuerte papel que se le concede a este componente en el proceso de la evaluación, como el de aclarar qué factores definen -y la obediencia como puede verse es uno de ellos- ser buena o buen estudiante, ser un estudiante exitoso en el colegio en que estudian los *adonacientes* alrededor de los cuales se reflexiona en esta tesis. Con esto tampoco quiero desconocer, de ninguna forma, en ellas y en él las otras habilidades, las otras inteligencias por las que sobresalen: si bien son alumnas y un alumno obedientes en tanto que desempeñan satisfactoriamente el oficio de estudiantes con todo lo que este oficio significa, su “comportarse correctamente” no es el único elemento que los caracteriza; indudablemente han cultivado otro tipo de capacidades y habilidades que los sitúan como las mejores y el mejor del curso.

Dicho esto, los estudiantes seleccionados, cotejando la lista de los puestos de los dos años escolares (2018-2019) obtuvieron las siguientes notas finales, promediando las cifras de todas las asignaturas a lo largo de los diferentes periodos académicos:

Marina	4,24
Samantha	3,97
Catalina	3,96
Kakarotto	3,92

Entonces, a falta de otro indicador objetivo, saber quiénes son los “mejores” estudiantes significa conocer sus notas finales y el orden jerarquizado que ofrece la lista. Así funciona el sistema educativo público y no queda de otra que recurrir a elementos tan enquistados y arraigados. El siguiente será un apartado para describir en su singularidad, y con detalle, a las tres adonacientes y al adonaciente exitosos que protagonizan esta investigación; será la oportunidad de mostrar lo que esas notas altas y los mejores promedios no develan.

TERCERA PARTE

Perfiles

Marina

Marina tiene doce años de edad, la misma edad que tenía su madre cuando llegó a Bogotá a rebuscarse la vida trabajando en casas de familia, pues la enviaron a la capital para que se hiciera con una mejor suerte de la que su padre y su madre creían poder asegurarle viviendo en un pueblo ubicado al norte del departamento de Boyacá llamado Aquitania. Marina vive con su madre, su hermana de siete años y sus dos hermanos de tres y cuatro años en una casa a pocas cuerdas del colegio, donde habitan en arriendo el tercer piso. La casa, por recovecos y vueltas del destino es la misma casa donde trabajó por primera vez la mamá de Marina cuando era una niña. La señora que entonces le dio la oportunidad de colaborar con los oficios del hogar para hacerse con algún dinero ahora tiene 87 años y da cuenta de una inactividad física que la constriñe a estar todo el tiempo sentada en una silla y a alimentarse todos los días de sopa aunque “a veces le da antojos de pollo asado”¹³, vive en el segundo piso y Marina, todas las tardes la cuida, le vigila su salud y le provee sus medicamentos para tratar el Parkinson mientras que su madre va a trabajar. Allí permanece junto a su hermana y adelantan parte de las tareas diarias en medio de un silencio que garantiza la tranquilidad reclamada por la anciana pero invita al sueño, hasta pasadas las tres de la tarde que llega su hija.

Su madre trabaja haciendo las labores domésticas de un hogar, en el mismo sector, integrado por personas que son también las dueñas de la casa en la que viven y que por lo tanto la conocen desde que llegó a buscar empleo a la capital. Allí llega luego de recoger a las dos hijas en el colegio al medio día, aunque el martes y el miércoles las acompaña antes a la biblioteca: son los días que acostumbra ir Marina a realizar talleres de su clase de Lengua Castellana. La madre de Marina trabaja hasta que comienza a cerrarse el atardecer y se devuelve a su vivienda en compañía de los dos niños que recibe de la ruta escolar del jardín que los deja cerca a su lugar de trabajo. Eso quiere decir que vuelven a estar todos en familia en horas de la noche. Marina no conoce nada de su padre,

¹³ Las frases que aparecen entre comillas y no son relacionadas con la debida cita fueron tomadas directamente de los testimonios de los entrevistados. En este apartado se refieren, puntualmente, a los testimonios de los cuatro estudiantes objeto de estudio.

tanto que al igual que su hermana y hermanos tiene ambos apellidos maternos: su madre nunca ha convivido con alguna pareja y la figura paterna ha estado siempre ausente. De cualquier forma, es una paternidad que no parece extrañar Marina: en ningún testimonio ni conversación manifiesta que haya querido tener a su papá consigo o deseado crecer al abrigo de un hombre adulto.

La vivienda en la que vive Marina está compuesta por dos dormitorios, uno para las niñas y otro para su mamá y sus hermanos, la cocina, un baño y un hall. De todos los rincones, el escritorio que está en su pieza ubicado debajo de una ventana es su lugar favorito; desde allí Marina ve la avenida pero, lo más importante, puede apreciar la luna en horas de la noche, acto contemplativo que la hace soñar con la posibilidad de tener algún día un balcón. El sitio en el que permanece más tiempo es el comedor de la cocina y no precisamente porque se la pase comiendo con frecuencia, sino porque a falta de un cuarto estudio es el espacio habitual para hacer buena parte de sus tareas y actividades escolares. La vivienda también conecta con la terraza que comparten con las otras personas que viven en la casa; allí crece desde hace algunos meses una planta de durazno que Marina sembró luego de ver un tutorial por internet. El barrio en el que viven, el mismo en que está situado el colegio es descrito por ella misma como inseguro y “de muchos ladrones”. Recuerda, con desagrado pero en medio de risas, el día en que entraron personas malintencionadas y hurtaron el televisor del primer piso, propiedad de la dueña de la casa y tan grande “como el tablero del salón”, aprovechando que la puerta de la calle había quedado abierta producto del olvido de su madre que había salido a comprar un jugo.

Durante buena parte de su vida Marina tuvo un hogar que va más allá de su mamá, hermana y hermanos. Hasta los diez años compartió el mismo piso con una familia compuesta por Irene, su esposo y sus tres hijas. Irene y su esposo conocieron a la mamá de Marina de niña cuando trabajaba haciendo oficios y desde entonces le brindaron mucho apoyo, circunstancia que ocasionó que Irene fuera vista como una segunda mamá y que, tiempo después, fuera vista por parte de Marina de la misma forma: debido a que su madre se ocupaba durante gran parte de la jornada diaria laborando, Irene asumió en gran medida su crianza y la recibió como una hija más; no es casualidad que Marina se dirija a ella como “mamá Irene” y aún, hoy en día, viviendo lejos, comparten periodos de vacaciones. El hecho de haber sido testigos de una niña “sin infancia”, como la misma mamá Irene lo reconoce cuando evoca a la madre de Marina, ha hecho que ella y su familia propendan porque nuestra *adonaciente* no tenga una existencia apartada de la educación y ligada al mundo laboral desde tan tempranas épocas, como ocurrió con su madre.

A Marina le gusta el dibujo, como le gusta bordar (se siente orgullosa de tres cuadros bordados que hizo y que una tarde, sin poder hacer nada por estar enferma terminó) y pintar cerámica, actividad esta última que lamenta no practicar desde hace mucho por la falta de pintura en su casa. Sus notas como la opinión de sus profesores -que vienen a ser lo mismo- sancionan asertivamente sus habilidades para el campo artístico: su profesor de artes visuales destaca su creatividad, su profesora de Lengua castellana afirma que “tiene gusto por las actividades manuales [y] se le facilita el dibujo” y su profesora de inglés dice que “dibuja muy bonito”. También es una *adonaciente* que gusta de la lectura. Le gusta leer pero lo hace, sobre todo, descargando los libros en el celular o el computador portátil que le regaló la misma señora que le enseñó a pintar y a bordar. Ahora mismo está leyendo *Metamorfosis*, de Kafka, y recuerda con cariño los libros de Roald Dahl a quien conoció por su profesor de Ciencias Sociales quien lleva a cabo controles de lectura mes a mes siempre de un libro de literatura infantil diferente, y en los cuales Marina es una de las estudiantes que obtiene las mejores notas, señal fehaciente de que los lee en su totalidad.

A veces desayuna en la casa y otras veces, la mayoría, lo hace en el colegio donde les dan a los estudiantes de la jornada diurna una porción de comida caliente en el día: a quienes estudian en la mañana desayuno, y para los que lo hacen en la tarde almuerzo; supliendo así las necesidades alimentarias que en muchos casos no pueden garantizar las familias, cuando no es que los recursos se desvían por obra y gracia del manejo de algunos funcionarios públicos para satisfacer intereses particulares. Su hermana y sus hermanos, por su parte siempre desayunan en la casa, y particularmente su hermana “desayuna todos los días vitamina para engordar, aunque pues (...) yo creo que ser delgada es su constitución”. Marina dice no cocinar más de lo básico. Cuando se le pregunta por aquello que considera básico responde que huevos o el tinto que le prepara a su mamá, quien gusta de él muy cargado “pero yo no se lo hago cargado porque a ella le hace daño”.

El día sábado Marina cuida de sus hermanos mientras que su madre va a su trabajo. Por fortuna para ella, según dice, los chiquitos duermen mucho y eso le permite enfocarse en otras cosas; cosas que se resuelven y se limitan, prácticamente, a sus tareas, las que siempre procura hacer con encomio y responsabilidad, como dejan ver las apreciaciones de sus profesores: la maestra de Biología dice que “sus trabajos [los] entrega a tiempo”, el de matemáticas afirma que es “responsable y muy juiciosa”, y la docente de Inglés señala que “sobresale con el cumplimiento de trabajos y (...) siempre llega con el deber cumplido”, por mencionar a algunos. Para responder a cabalidad con las dos obligaciones, las de cuidar a sus hermanitos y la de terminar las actividades

escolares, Marina, la estrategia, traslada el mismo comedor de la cocina -que quedó dicho que era su lugar de mayor permanencia- a la habitación en la que dormitan todavía los niños y hace allí las tareas con su hermana: “una mesa redonda de plástico, con tres sillas de plástico, ese es el comedor porque no hemos conseguido un comedor. Entonces lo llevamos hacia la habitación y ahí hacemos tareas, para vigilarlos”.

El día domingo está reservado para ir a visitar a sus tíos al barrio Santa Librada o, en su defecto, son dedicados para hacer oficio en la casa (un domingo de por medio para cada una de las dos actividades). Sus tíos, hermanos de su madre, viven todos muy cerca, en el mismo barrio y tienen un negocio familiar, una panadería que se convierte para Marina y sus hermanos en un fuerte aliciente y elemento motivador para hacer la visita, gracias a que: “mi tío Martín nos da pan o unas galletas de chocolate”. Allí no hay niños o niñas de su edad con quienes pueda interactuar, así que el día transcurre en medio de las conversaciones entre adultos en las que poco participa y en ver televisión, hasta las ocho de la noche que se regresan para su casa.

Marina no es una niña muy dada a relacionarse con los otros y las otras, le gusta muchas veces estar sola y es bastante introvertida. Incluso la misma Marina se reconoce así, como una persona que socializa poco con los demás: no tiene buenas amigas o buenos amigos sino “amigos simplemente”, y en relación con la Marina de hace cinco años, piensa de sí misma que “hoy en día no soy tan compinchera, si lo soy pero no tanto, cuando antes sí”. Llama la atención que ese mismo lazo de confianza no ha sido tejido ni siquiera con su propia madre, con quien discute con asiduidad, sobre todo, afirma, por falta de comunicación y de escucha. Eso sí, las discusiones nunca incluyen maltrato o agresiones físicas sino que se resuelven con el tiempo, con el paso de uno o dos días en medio de una indiferencia que queda entre ambas y de a poco se diluye: “digamos que peleamos un día, yo no le hablo y al otro día ahí si le hablo (risas) No la puedo ignorar”. A su madre muy pocas veces le cuenta sus cosas. Las conversaciones sobre lo que acontece en la escuela, por ejemplo, muy a menudo se reducen a una consulta poco exhaustiva. Así como no hay un seguimiento significativo con sus cuadernos y actividades; desde el año pasado que Marina ingresó a bachillerato no volvió a estar tan pendiente de sus compromisos y muy pocas veces le pregunta por los temas vistos en clases o por lo que haya podido aprender. Es más: el poco apoyo que puede recibir de parte de ella para hacerle frente a su vida en la escuela deviene tan problemático que Marina revela que en los momentos en que debe comprar materiales para alguna actividad, su madre se los consigue pero “me los echa en cara y me dice que solo la busco por plata”. Entonces,

la relación con su madre oscila entre el amor y la admiración (es una de las tres personas que admira en su vida al lado de dos profesores que actualmente le dan clase), y la hostilidad.

Lo que más hace Marina, al igual que hacer tareas es escuchar música. Muchas veces, de hecho, hace las dos cosas al mismo tiempo. El pop en inglés es su género preferido y sus artistas predilectos son el colombiano Andrés Cepeda y el DJ de música electrónica británico-noruego Allan Walker. Ve muy poca televisión y aunque tiene Instagram y Facebook no dedica para estas redes sociales más que media hora un único día a la semana. Contenido en YouTube sí ve con más frecuencia; lo hace para ver videos de artes, dibujos o en los que enseñan a arreglar cosas, así como los de la única youtuber que le llama la atención de nombre Kika Nieto. Fuera de la casa y su colegio los planes de Marina se limitan a las visitas quincenales que hacen a las casas de sus familiares y las que hacen dos días a la semana a la biblioteca junto a su madre de las que se habló más arriba. Solo ha ido una vez al cine y lo hizo para ver “*Pie pequeño*” hace un par de años; ha ido una sola vez a un teatro y dos veces a museos pero solamente por cuenta del colegio; y, las únicas veces que ha estado en un concierto fueron cuando una emisora, para promocionarse, llevó a la escuela a un cantante no muy reconocido y cuando la Alcaldía de Bogotá llevó un grupo de rock al patio de la institución y no cantaron más de dos canciones, en el marco de un programa de la Secretaría del Medio Ambiente. Entonces, aunque el plan en familia que más disfruta es el de salir a comer helado, no por nada Marina señala con mucha desazón que “nunca me sacan”.

Las materias que más le agradan son Sociales, Matemáticas y Artes, y las que menos son Informática, Biología e Inglés. Piensa que en el horario de clases la materia de informática debería tener menos tiempo y ese tiempo debería estar disponible más bien para Francés, asignatura que no forma parte del plan de estudios pero que le llama fuertemente la atención, al punto que actualmente aprende el idioma con una aplicación que descargo a su celular. Marina se describe como una persona inteligente, responsable, tolerante y amable; quiere estudiar contabilidad, artes, psicología o fotografía. En veinte años se vislumbra como una profesional, viviendo sola, sin pareja ni hijos y con perritos, pues es amante de los animales.

Samantha

Samantha tiene doce años de edad, vive con su madre, su padrastro y su hermano de tres años. Su madre nació en San Bernardo del Viento, una vereda ubicada en el Departamento de Córdoba, donde vivió hasta los 13 años cuando su hermano que era militar fue asesinado y su asesinato desencadenó el mal estado de salud de su mamá. Ante el percance y el mal servicio de salud en la vereda se trasladaron a Cartagena donde vivió hasta los 18 años, edad en la que partió a Bogotá para encontrar mejores oportunidades económicas, persiguiendo los pasos de una hermana mayor que ya se encontraba en la capital. En su juventud realizó una carrera técnica en Pedagogía infantil y es por eso que desde muy temprana edad se ha dedicado fundamentalmente al cuidado de niños y niñas; en la actualidad trabaja al norte de la ciudad cuidando las hijas de un hogar muy prestante y, de paso, realiza allí las labores domésticas. El padrastro de Samantha, por su parte, trabaja en una empresa de tornos y prensas que lo mantiene ocupado durante largas jornadas. Su hermanito permanece al cuidado de un jardín infantil y al igual que Samantha está allí desde muy pequeño: ambos desde los tres meses. El padre de Samantha es militar y con él comparte apenas algunas semanas en el año, en temporadas de vacaciones y en la ciudad de Medellín donde tiene su residencia. La separación ocurrió cuando Samantha tenía cinco años de edad, evento que le afectó no tanto por saberse desde entonces sin su papá como por el enterneamiento que le causó la tristeza y el llanto de su madre, con quien mantiene un fuerte vínculo emocional y afectivo, solo comparable al vínculo que tiene con su hermanito, de quien se ve como su escudo y protectora.

Samantha, su madre, su padrastro y hermano viven en una casa a pocas cuadras del colegio, donde pagan el arriendo del apartamento ubicado en el segundo piso. El barrio, que es el mismo de la escuela es considerado por la *adonaciente* como un sector más o menos seguro. La vivienda está constituida por dos habitaciones, una únicamente para ella y la otra para los otros tres miembros del hogar, una sala-comedor, la cocina, un baño y un patio pequeño. De los lugares de la casa, sin lugar a dudas la sala es el preferido de Samantha “porque está el televisor grande para ver películas”. A ellas se entrega especialmente cuando llega del colegio y son su compañía a falta de otro miembro de la familia. Samantha las descarga ingeniosamente de la Internet a su celular y las proyecta en el televisor mientras almuerza lo que su madre siempre le deja en recipientes de plástico para que ella solamente utilice el horno microondas. Muchas veces se permite alargar el almuerzo hasta tanto no termine alguna película si es que está entretenida; luego lava los utensilios que empleó y hace las tareas escolares que tengan lugar, combinando la realización de los

compromisos escolares con la televisión o escuchando música en inglés, electrónica o champeta, sus géneros predilectos, con los audífonos sobre su cabeza para sentir más vivamente el sonido.

Si logra terminar con prontitud sus actividades de la escuela ve algo de televisión o videos en la Internet de algunos Youtubers, de los cuales su preferida se llama Katie Ángel. A las cinco de la tarde recoge a su hermano del jardín, lava los utensilios que él lleva al jardín y que siempre trae sucios, juega con él un poco y una hora y media después llega su madre del trabajo. Una vez están reunidas de nuevo, lo primero que hacen es preguntarse mutuamente por sus jornadas diarias mientras que Samantha le prepara un café a su madre que acostumbra a tomar con pan. Y es que la comunicación entre ambas es un elemento significativo y característico en su relación madre-hija. En diferentes momentos del día se hacen llamadas telefónicas: su mamá la llama durante el tiempo de recreo para saber cómo le ha ido en la escuela e indagar por lo que ha hecho en clases, y tan pronto Samantha llega a la casa se comunica con ella a la vivienda, por un lado para cerciorarse de que llegó bien dado que se regresa sin la compañía de algún adulto, y por otro lado para saber sobre las tareas dejadas en las materias del día. Luego del café, Samantha ayuda a su mamá a bañar y vestir a su hermano, comen la cena, ven televisión y después se va a su habitación a dormir a no ser que tenga tareas de matemáticas; entonces espera a su padrastro -quien arriba a la vivienda pasadas las 9 de la noche- para que le explique los temas que solo algunas veces logra entenderle a su profesor.

Los fines de semana la rutina es otra. Los sábados acostumbran hacer diligencias familiares como pagar servicios o ir a consultas médicas; cuando no, se hacen los oficios domésticos en los cuales Samantha participa activamente; la limpieza y el orden en la casa son un aspecto de suma importancia para su madre, especialmente. En la tarde ven televisión, pero debido a que no coinciden mucho en gustos televisivos lo hacen por separado: mientras que “mi mamá se encierra a ver cosas de fantasmas o sobrenaturales en su cuarto” que evita la *adonaciente* por miedo, ella ve canales infantiles en el televisor de la sala o de cuando en cuando algunas películas. Pocas veces lo hacen como un plan familiar. Los domingos están reservados para ir a visitar a la familia de su padrastro; allá almuerzan, toman onces y conversan hasta la noche. Dado que no hay otros personas de su edad con los cuales pueda interactuar, Samantha participa de las charlas familiares con el resto de adultos, actividad que no le cuesta: es poco tímida, muy sociable y tiene pocos reparos al momento de entablar o seguir una conversación; se expresa holgadamente, con facilidad y bastante naturalidad. Esos pocos asomos de timidez pueden verse en la manera activa y desenvuelta con que

participa en clase; le gusta pedir la palabra siempre que tiene la oportunidad para hacerlo y sobresale en las exposiciones precisamente por la facilidad con que se expresa; hablar en público no le intimida y pocas veces hay lugar para los nervios. Tanto que en la última celebración de cumpleaños de su madre, ante la solicitud de los *mariachis* -que fueron los llamados a amenizar la fiesta- para que alguien tomara el micrófono y concediera algunas palabras en honor a la homenajeada, y ante la evasión de todas y todos los que estaban presentes, fue Samantha la encargada de hacerlo por voluntad propia, conmoviendo a su mamá con su discurso.

En lo que tiene que ver con su esparcimiento cultural fuera de la casa, dice asistir a bibliotecas solamente un día en la semana y lo hace para solicitar prestado el libro que debe leer para Sociales o participar de los talleres que exige la docente de Lengua Castellana; de lo contrario, si se tratara de ir por voluntad propia, su madre no le da permiso: “si no fuera por tareas mi mamá no me dejaría ir porque yo tengo cosas que hacer en la casa”. En lo que tiene que ver con la lectura, no reconoce que sea una de sus actividades predilectas pero, cuando de un compromiso escolar se trata, lee sus libros en su totalidad. De ello dan cuenta los controles de lectura que se hacen mensualmente en la clase de Ciencias Sociales en los que siempre obtiene uno de los mejores resultados. A cine solamente ha ido un par de veces; la última vez fue hace tres años y lo hizo con su familia para ver “*El libro de la selva*”. Al teatro fue cuando tenía cuatro años a ver una obra de *Peter Pan*. Aunque manifiesta que siempre ha querido ir a un museo o al zoológico, nunca lo ha hecho; como tampoco ha ido nunca a un concierto, pese a que hace poco le insistió a su madre para que la llevara a uno en que se iba a presentar una youtuber y frente a lo cual se negó, arguyendo que “No, porque no me gusta que me estén apretando”.

Las asignaturas que más le agradan son las de Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Religión y Artes. Las que menos le despiertan interés son las de educación física y matemáticas, respecto a la cuales desearía que tuvieran menos horas en el horario del colegio para que fueran, por su parte, aprovechadas para una clase de danzas, de música, de coro infantil o en idiomas como el francés, el italiano, el portugués o más inglés. Su animadversión con las matemáticas y los números es tajante. A propósito, con risas recuerda una situación que en su momento le produjo mucha angustia pero de la que salió bien librada: estábamos practicando las tablas, yo todavía no me sabía las tablas y el profesor (...) preciso me pasó a decir la tabla del siete, y preciso sonó el timbre, entonces dijo: “mañana pasa”, y preciso volvió a sonar el timbre y nunca me pasó.

Si bien cumple con la mayoría de las tareas que le son asignadas para desarrollar en su casa, a Samantha le gustan principalmente aquellas que tratan de temas nuevos para averiguar, investigar cosas desconocidas, hacer manualidades, llevar evidencias, ir a lugares que no conoce o hacer trabajos en grupo. Su activa asistencia a los talleres de la Biblioteca que forman parte de las tareas propias de la materia de Lengua Castellana o las palabras de su profesor de matemáticas que refiere que “es responsable con trabajos y actividades de la clase”, dan cuenta de su grado de cumplimiento con ellas. De la misma manera en la que cumple con alta satisfacción los deberes escolares en su casa, Samantha es de las estudiantes que generalmente termina todas las actividades que le demandan dentro del aula de clase, en las cuales se exige no solamente para obtener buenos resultados, como para procurar el orgullo de su madre que puede florecer con buenas notas. De ahí que Samantha sea de esas estudiantes que con apremio busca que sus maestros y maestras asientan positivamente y con números altos a lo que ella presenta y realiza en la escuela. Conforme a esa apreciación, la docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental asegura que “le gusta cumplir con sus deberes, se interesa en terminarlas y que se las califiquen”; su docente de Tecnología e Informática arguye que una de sus características es que “se exige”; y su maestra de inglés afirma que “muestra empeño y energía en la realización de trabajos”, para mencionar algunos.

A Samantha le apasiona el baile y lo que más disfruta, como quedó demostrado, es ver televisión. De hecho, cuando se proyectan películas en las clases -por lo menos en las de Ciencias Sociales- es de los pocos estudiantes que asume con facilidad una actitud de espectadora, sin distraerse y enfocándose en la pantalla sin evidenciar problemas. No tiene redes sociales; tuvo durante un tiempo Instagram a escondidas de su madre, que es reacia a permitírselo, pero cerró la cuenta cuando la descubrió. Samantha se describe como una persona perseverante que cuando se propone algo lo cumple y no se rinde hasta hacerlo; se vislumbra como una profesional en Dibujo técnico o en pastelería, y, a diferencia de Marina, se proyecta con una familia y llevando un rol de madre.

Catalina

Catalina tiene doce años de edad. Vive con su madre, con su padre, su hermana de siete años y su mascota, una perra pincher. Toda su primaria la hizo en un colegio privado; en el colegio actual se encuentra matriculada desde el año pasado que comenzó su bachillerato. Su madre se dedica al comercio de ropa en un almacén que es de su propiedad ubicado en una zona comercial a 20 minutos caminando desde su casa. Su padre es mensajero de una empresa y trabaja a diario en una motocicleta. Su hermana estudia en el mismo colegio, en la sección de primaria donde cursa grado segundo. Su perra se llama Sasha y fue adoptada hace dos años. Catalina y su familia viven en un conjunto cerrado en un barrio aledaño al de la escuela, en medio de una zona industrial en la que sobresalen fábricas de condimentos, de refrescos y de lápices. Su vivienda queda en un octavo piso. Es un apartamento compuesto por dos habitaciones -una para las hijas y la otra para su madre y su padre-, un baño, una cocina pequeña, una sala, un cuarto estudio y un balcón. El dormitorio de Catalina lo conforman un camarote, cuyo piso superior -como a menudo ocurre- está reservado para la primogénita, única con derechos para dormir desafiando las alturas; dos clósets -uno para cada una-, unas máquinas de coser, “los juguetes y un estante con más juguetes”. Su cuarto estudio es el lugar preferido, “porque hay espacio para hacer manualidades y allá se guardan libros y todo eso”; y a veces también lo es el baño, lugar que hace las veces de refugio “cuando digamos estoy triste o me van a regañar”.

El día normal de Catalina, entre semana, sucede de la siguiente forma: se levanta luego del llamado de su madre que por lo general deviene en un “¡Le-ván-ta-te-Ca-ta-li-na-que-se-te-ha-ce-tar-de!” que se extiende cerca de media hora. Se alista con su hermana y salen hacia el colegio en compañía de su padre que aprovecha el recorrido para andar a la mascota. Cumple con su jornada de estudio y su madre las recoge. Llegan de vuelta a la casa, almuerzan la comida que su madre les sirve antes de salir a trabajar; mientras ellas comen su madre revisa los cuadernos de su hermana y la pone al tanto para que Catalina sea la encargada de ayudarla y estar al cuidado de que las desarrolle. Su madre sale a laborar -su padre lo ha hecho desde más temprano- y ambas permanecen solas en el apartamento hasta pasado el atardecer cuando llega su papá. Entre tanto hacen las tareas y a veces ven televisión, siempre que haya algo de tiempo que se los permita, sin olvidar cambiarse de ropa; de no hacerlo, desencadenarán la ira de su padre a quien le molesta sobre manera si llega a casa y las ve todavía con el uniforme escolar. Una vez llega él, ve televisión de manera casi religiosa por media hora y sirve la comida calculando la hora de llegada de su esposa para comer

todos juntos. Y es que la comida en familia, cuando están todos en la casa es un acto que reviste de mucha trascendencia. Bendicen los alimentos con una oración cuya proclama se turnan diariamente y se acomodan en un pequeño espacio cerca de la cocina que ha sido adecuado para tal efecto. No hay excusa, desazón familiar o momento de disgusto que pueda alterar esa unión al momento de comer; puede que estén molestos por alguna situación entre algunos de ellas y ellos, pero, como lo puntualizó su mamá, está prohibido comer en alguna habitación: si hay alguien que no quiera estar cerca del otro por alguna desavenencia, “se aguanta hasta que come”. Después de comer, “[mi mamá] a veces me dice que tengo que lavar la loza que es casi siempre”, de suerte que Catalina lava platos y vasos, ven algo de televisión nacional, se acuestan y duermen.

Los fines de semana es otra la dinámica. El día sábado asiste a cursos de inglés en el mismo colegio pero impartidos por una universidad pública. Lo hace en la mañana y casi durante la misma jornada escolar: desde las siete hasta el mediodía. Aprender otro idioma es de las cosas que más disfruta Catalina. En su momento, cuando estudiaba en su anterior colegio se deleitaba con las clases de francés; ahora lo hace con el inglés que no solo estudia como una de las materias propias del plan de estudio de la escuela, sino de manera complementaria los días sábados. El gusto por el inglés de Catalina encuentra retribución en las apreciaciones de su maestra que orienta las clases en su colegio, quien anota que su desempeño en la asignatura “es muy bueno” y que “es muy activa en clase y participa todo el tiempo”; además señala que sus cursos los días sábados refuerzan sus habilidades: “eso ayuda a su excelencia”. Terminadas sus clases de inglés el sábado, su padre la recoge y regresan a su casa.

El día domingo Catalina se permite dormir más que de costumbre, pero la licencia no dura mucho, ya que con su papá va a un parque público en el sector donde asisten a clases de aeróbicos al aire libre desde las ocho de la mañana. Si bien las clases van hasta las dos de la tarde, Catalina y su papá solamente están allí un par de horas y lo hacen así por una razón concreta: llega un punto en que “no entendemos los pasos y mi papá se desespera cuando no entiende”. Así que se regresan a su casa. Su madre suele estar en el almacén donde trabaja, eso depende en gran medida de la época del año, depende de si se trata de una temporada de ventas regular o buena. En la casa Catalina termina de hacer los deberes para el colegio, algunas veces ven una película y de cara al siguiente día en que tiene que madrugar de nuevo se acuesta más temprano de lo normal. Teniendo en cuenta esas clases de aeróbicos malogradas, si se quiere, pero a la que asisten con mucho entusiasmo con su papá y las clases de inglés los días sábados, estamos ante una *adonaciente* cuyo

tiempo libre es apreciado por su mamá, su papá pero también por ella misma, como una valiosa oportunidad para aprovecharlo de manera útil y enriquecedora. Habida cuenta de eso es el prontuario de cursos complementarios que ha tomado Catalina más allá de la típica formación que ofrece la escuela : primero estuvo en clases de guitarra, segundo de patinaje, tercero retomó las de guitarra, cuarto retomó las de patinaje, quinto tomó clases de Taekwondo, sexto realizó un curso de flauta, y ahora toma las de inglés.

Ver televisión y películas lo hace frecuentemente, en la casa, en familia la mayoría de las veces y en contadas ocasiones en el Cine: allí solamente asisten unas cuatro o cinco veces en el año; la última vez lo hizo para ver *Toy story IV*. En familia también ven programas nacionales y el noticiero a diario, plan que no es de su agrado, toda vez que “hablan mucho de Venezuela y eso es muy aburrido”. Le gustan los programas de cocina, como se anotó más arriba, los que tratan de perros y algunas series infantiles que dice ver más porque le llaman la atención a su hermana. En relación con la música, le gusta el pop, la música del canta autor colombiano Andrés Cepeda, del grupo de música colombiano femenino que se hizo popular en internet llamado Ventino, y “todo lo que tenga que ver en inglés”, menos que sea rap, género que le desagrada tanto como le desagrada el reggaetón, que no baja de desesperante y cuyas letras, en su opinión, “tratan a la mujer como al servicio del hombre, como para placer sexual; me ofende mucho”. Además, Catalina es frecuente consumidora de videos en YouTube, tanto que en algunas ocasiones que no están su papá y su mamá, “cuando me da pereza hacer tareas veo videos todo el día y cuando mis papás llegan me pongo a hacerlas como si las hubiera estado haciendo”. De lo anterior que sea Katie Ángel, la misma youtuber a la que profesa admiración Samantha, una persona a la que Catalina sigue constantemente en el canal que tiene en dicha plataforma. En lo que concierne a las otras redes sociales, Catalina no tiene cuenta en ellas. Del Facebook y del Instagram piensa que son innecesarios y que no le encuentra sentido al hecho de hacer públicas fotos o experiencias: “no quiero que todo el mundo vea lo que yo hago”.

Catalina señala que le gusta leer y, de hecho, se enorgullece de haber asistido a dos Ferias del Libro en Bogotá con su familia. Cuando de leer los libros de Ciencias Sociales se trata, pese a que se pueden conseguir por precios más asequibles en una papelería en frente del colegio en forma de fotocopias, o muchas veces se les facilita a los estudiantes en formato PDF para que lo puedan descargar y leer en dispositivos móviles, a Catalina le gusta comprar los libros en físico para tenerlos y conservarlos consigo, en una biblioteca que ya alcanza cerca de treinta ejemplares y que

adorna su cuarto estudio. Cuando trata de evocar un título que recuerde con cariño se confunde ante los varios que le han gustado, hasta que intenta, sin éxito, dar con el nombre de alguno: “Había uno (...) que había sacado [de] la biblioteca y eran como libros entrelazados [con] los mismos personajes en diferentes cosas, y me había gustado mucho y se me olvidó el nombre”. A propósito, Catalina lamenta que no la llevan casi a la biblioteca por falta de tiempo, y encuentra consuelo en las tareas que le exigen en la materia de Lengua Castellana que obligan a su mamá a acompañarla: “no hay tiempo ¡Pero para la tarea de español si hay tiempo!” Conforme con este gusto, Catalina tiene evidentes habilidades de lectoescritura; escribe muy bien, su redacción es muy buena y teje historias de manera descollante como llamativa; en esta competencia es una estudiante que sobresale en el curso. Sobre esto en particular, su maestra de Lengua Castellana señala en torno a sus compromisos extraescolares que “asiste a las actividades de la biblioteca constantemente y reporta informes escritos de muy buena calidad”. Por cierto, su comunicación verbal da cuenta de una riqueza en términos de vocabulario y buen manejo del idioma, atributos que, sin ánimo de generalizar, no son comunes en *adonacientes* de sectores populares.

A museos ha ido tres veces en su vida, todas con su familia: una al Museo Nacional, otra al Planetario y otra al Museo del oro. En lo que tiene que ver con conciertos asegura que “no sé qué es un concierto”. Y a un teatro ha asistido dos veces en su vida.

Las materias que le más gustan a Catalina son las de Biología, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Inglés, Religión, Educación Física y Artes. Esto es, buena parte de las asignaturas que integran su horario de clases. Por otro lado, las que menos le agradan son las de Matemáticas, Geometría y Tecnología. Los números parecen no despertarle mucho interés aunque, paradójicamente, una de las carreras que le gustaría estudiar es la de Administración de Empresas. La otra carrera que es de su interés, como ya se dijo, es la de Diseño de modas. Por cierto, en el futuro se ve con su propia marca y diseñando el vestido de bodas de su mejor amiga, en medio de perros y gatos. Catalina se describe a sí misma como una persona inteligente en el estudio, dedicada y a quien no le molesta estudiar. En cambio, lo que sí le molesta son las tareas, cuando no se trata de hacer maquetas o manualidades porque en su opinión “uno pierde mucho tiempo”.

Kakarotto

Kakarotto nació en Fresno, departamento del Tolima, hace un poco más de trece años. Vive con su hermano mayor, la pareja de su hermano y su madre. Su padre falleció hace aproximadamente

dos años; un paro cardíaco lo sorprendió subiendo las escaleras de un billar en el Fresno. El lamentable suceso que quedó registrado en cámaras es guardado como un tesoro por Kakarotto en su celular y a él vuelve con frecuencia: paradójica y tristemente, es el último recuerdo que tiene de su padre en vida y quiere que sea imborrable, pese al trágico desenlace. Cuando esto sucedió Kakarotto vivía en Bogotá junto a su madre y su hermano. Este último vivía en la ciudad desde el 2009, cuando después de terminar sus estudios de bachillerato quiso explorar en la capital mejores oportunidades académicas y laborales, y una vez encontró un trabajo estable -seis años después- le pidió a su madre y a Kakarotto que vinieran a vivir con él, también para enfrentar la soledad a la que se veía abocado desde que estaba en la capital. Su papá y su mamá dejaron de conformar un mismo hogar desde el 2012.

Aunque su padre vivía en el Fresno, a 4 horas y media de distancia por tierra desde Bogotá, Kakarotto lo visitaba con frecuencia y permanecía con él en durante las temporadas de vacaciones, asistiéndolo como auxiliar de viaje en el bus intermunicipal que manejaba. En ningún caso esa labor de asistente la realizaba Kakarotto con desgano, pues disfrutaba de los recorridos al lado de su padre. Su madre, por su parte, salvo un año en que ejerció como maestra de una escuela rural habiendo terminado solo la educación secundaria siempre ha sido ama de casa. La persona que responde económicamente por el hogar es el hermano de Kakarotto, quien trabaja manejando la parte documental de una empresa como Supervisor de gestión de efectivo. Dicho sea de paso que en su haber educativo tiene una carrera técnica en Administración, varios cursos de sistemas, liderazgo y manejo de personal, y una carrera universitaria inconclusa que quiere algún día finalizar. Su esposa, en el momento en que escribo estas líneas se encuentra sin empleo.

El hogar, así compuesto por Kakarotto, su madre, su hermano y su cuñada vive muy cerca del colegio, al respaldo de este, sobre una de las avenidas más importantes de la ciudad. En una casa de tres pisos habitan en arriendo el primero de ellos, amplio, compuesto por una sala-comedor que también hace las veces de garaje de una moto propiedad de su hermano, tres habitaciones -una para Kakarotto, una para su madre y una para su hermano y su pareja-, una cocina, un baño y un patio. De todas las habitaciones, el cuarto de su madre es el lugar que más le agrada a Kakarotto y en el cual permanece más tiempo. Las razones son sencillas: “está el televisor y la cama es mucho más amplia que la mía”. Y es que ver televisión es para Kakarotto, al igual que dibujar y solo por debajo de jugar fútbol, lo que más disfruta hacer en su vida. Y cuando ve que tiene la oportunidad, practicar Parkour en los lugares que se presten para ello, por ejemplo para timbrar en su antigua casa. Una

vez lo acompañé hasta allá y lo vi superar varios obstáculos que su estatura todavía le dificulta sortear sin las maniobras que suele hacer y de las que ya me había prevenido: “me toca subirme a unas ventanas y estirarme pa’ tocar el timbre porque no alcanzo, ahorita le muestro, profe”. Su actividad predilecta, jugar fútbol, la realiza en una escuela de formación a la que asiste en el sector los días martes y jueves en las tardes, que tiene un convenio con el colegio y por ende sus clases son gratuitas. En cambio, en su colegio no puede jugar con holgura porque los balones están prohibidos y cualquier asomo de ellos se presta para engrosar, irremediablemente, la colección de pelotas que almacena el coordinador de convivencia en su oficina desde que entró en vigencia la norma en la institución, producto de varios golpes propinados a diferentes miembros de la comunidad educativa que pasaban cerca de las canchas de fútbol y que muchas veces quedaban en la impunidad.

Kakarotto comparte todo el tiempo con su madre a excepción de las tardes de los dos días en los que va a los entrenamientos de fútbol. Su hermano está todo el día ausente a causa de su trabajo, y su cuñada permanece gran parte del día encerrada a espera de una oportunidad laboral. En las mañanas, después de alistarse, desayuna “todos los días chocolate con galletas” y, no obstante vivir tan cerca, es acompañado por su mamá al colegio. Luego de terminar la jornada escolar lo primero que hace es tender su cama; enseguida mira las tareas que tiene, almuerza junto a su madre, por lo común “arroz con huevo revuelto y si hay jugo o si no toca aguapanela”, hace las tareas y después, si tiene tiempo disponible, se entretiene en el celular o sale al parque. En el celular, en lugar de revisar redes sociales que no tiene básicamente porque su mamá y su hermano no se lo permiten, juega *Minecraft* o mira videos de parkour “acostado encima de la cama descansando”. Esto lo hace en un celular diferente al que lleva para el colegio, de uso exclusivo para su casa: como es más moderno y con más aplicaciones resulta ser más susceptible no solo a entretenerlo sino a ser apeteído por alguien mal intencionado. El parque del barrio es el lugar, distinto a su casa y al colegio, en el que Kakarotto permanece más tiempo. Allá se reúne con amigos del curso y juegan fútbol, casi que a diario. Lo hace con el consentimiento de su madre, siempre y cuando haya realizado todas las obligaciones escolares del día siguiente. Extenderse más allá de la hora permitida por su madre, muy de cuando significa encontrarse con ella de vuelta en un estado de mal genio. Entonces él apela a su favor que como tiene prohibido llevar el celular a la calle, entonces no puede estar al tanto de la hora y se le hace tarde.

Los sábados duerme hasta más tarde y almuerzan todos juntos, pues a diferencia de los días entre semana su hermano sale más temprano de su trabajo. Cuando su hermano no llega tan cansado salen al parque, algunas veces, y la mayoría de ocasiones van a visitar a la familia de su cuñada a donde se trasladan en un recorrido en bus de aproximadamente cincuenta minutos. En ese lugar Kakarotto lo que más hace es jugar con la hija de la hermana de su cuñada, una niña de dos años, mientras el resto de familiares y parientes departen y conversan. Los días domingos asiste con su mamá a la Iglesia cristiana, generalmente a un culto que comienza a las diez de la mañana y termina a las once. De regreso en casa almuerzan la comida que preparan su hermano y su cuñada, reemplazando en las labores culinarias a su madre siempre semanalmente. En las tardes, si acaso ya no tiene labores escolares, Kakarotto sale al parque a jugar con amigos con el consentimiento de su madre. En la noche, se acuesta a dormir “tempranito, a las 8 (...) porque no tengo más que ver o hacer”.

Kakarotto siempre hace sus tareas para el colegio viendo televisión o escuchando música. Busca películas por los canales internacionales, sobre todo, y su gusto musical se reduce a dos géneros: el rap y el reguetón. En especial escucha el primero de ellos y particularmente le llama la atención un músico que convierte las melodías de su programa de televisión preferido (cuyo nombre se delata bajo el seudónimo con el que él quiso aparecer en esta investigación: Dragón Ball) en versiones de rap. Claro está que la elección del aparato con el cual amenizar los deberes de la escuela no es fortuito: “cuando toca las tareas de artes prefiero hacerlas con música que viendo televisión”. La explicación es sencilla: el dibujo es algo que le gusta y se esmera por hacer buenos trabajos; para ello, en la medida en que la música lo distrae menos y le permite mayor concentración, la prefiere en lugar de la televisión. Cuando el objeto está en escribir, consultar algo por internet, “copiar y pegar”, la elección es la otra. A juzgar por las palabras de su docente de Artes que manifiesta que su cumplimiento con las actividades fuera del aula por parte del *adonaciente* en cuestión es “muy bueno”, la música parece surtir efecto y dar resultados. Sin embargo, no deja de ser curioso que, si bien en su casa evita distraerse para lograr la concentración y así realizar lo mejor posible sus dibujos, en las clases de la misma materia su profesor hace saber que una de las cosas en las que puede mejorar es en “la concentración y la disciplina”. Esta opinión se debe al hecho de que Kakarotto es, como anota su docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, “muy juguetón”. De espíritu extrovertido y cuerpo movedizo -como quedó registrado cuando se habló de su gusto por el Parkour- Kakarotto no es el típico buen estudiante que

permanece en su silla todo el tiempo, sino que suele vérselo de un lado para otro en el aula y, por ahora, con un trompo en su mano que lanza con experticia cada vez que puede hacerlo.

De sus tareas, aparte de lo que recientemente se mencionó sobre la elección de la música o la televisión para acompañarlas, y además de cumplir satisfactoriamente con ellas, tal cual lo refiere la maestra de Lengua Castellana cuya opinión se hizo explícita más arriba y respaldan las apreciaciones de las maestras y maestros de Tecnología e Informática (“es cumplido y comprometido”), de Ciencias Naturales (“es interesado y cumple con su deber”), de Inglés (sobresale por su responsabilidad, siempre llega con sus tareas) y de Matemáticas (“cumple con tareas y actividades”), Kakarotto reconoce que le gustan, sobre todo, cuando son dibujos para realizar o tareas en inglés en las que hay que buscar palabras. Búsqueda que, de acuerdo con su maestra de tal asignatura, da buenos frutos: “es muy inteligente. Todo lo graba y cuando la docente pregunta casi que es el único que responde. (...) Sus capacidades son excelentes.(...). Realmente es el mejor estudiante para mí”. No por nada, al igual que Sociales y Educación Física, es el Inglés la materia que más le agrada de todas las que estudia en su colegio. Por otro lado, las que menos le gustan son las de Ciencias Naturales e Informática.

Kakarotto no profesa amor por la lectura; leer no es una actividad que le despierte mucho entusiasmo. De hecho, admite que lee solo para cumplir con las tareas, acción que queda en evidencia con las notas de los controles de lectura que se hacen mensualmente en las clases de Ciencias Sociales donde alcanza de las mejores notas del curso. Conforme a esta actitud, más de cumplimiento que de divertimento, va cada tres días a la semana a la biblioteca del barrio no tanto para entregarse a los mundos diversos que pueden ofrecerle los libros, como para realizar las actividades propias de la asignatura de Lengua Castellana: la asistencia a talleres y otros espacios de la biblioteca de las que deben llevar evidencias a clase. A propósito, la maestra de esta materia da fe de su compromiso al señalar que “cumple de forma apropiada y cumplida sus actividades”. Aprovechando su permanencia en el sitio, Kakarotto procura terminar con apremio sus obligaciones para “pedir prestado un computador o una tableta para jugar”, elementos que superan por mucho a los libros en el listado de sus intereses. De otro lado, si a la biblioteca va de manera frecuente, por deberes más que por otra cosa como ya vimos, al cine lo hace únicamente una vez al año mientras que a teatros nunca ha ido como tampoco a conciertos (si no se tienen en cuenta los mismos que relacionó Marina) o a museos. La existencia de Kakarotto ha estado signada por eventos trágicos de seres queridos; a la muerte de su papá se suma el asesinato de su tío y su tía,

dos años antes, una noche en que estaban en su casa. A estas se ha sobrepuesto positivamente: su buen rendimiento en la escuela es una razón de sobra para pensarlo así.

CUARTA PARTE

Soportes y condiciones de educabilidad

Marina: entre la distracción y la disrupción

Marina es la estudiante más sobresaliente del curso: nunca ha reprobado una sola asignatura, ni en primaria ni en lo que va corrido del bachillerato. En los últimos años siempre ha ocupado el primer puesto y suele izar bandera¹⁴ con bastante frecuencia. Los soportes sobre los que se apoya este rendimiento tan satisfactorio al mundo de la escuela no se encuentran -como se puede adivinar a partir de su perfil- en condiciones de educabilidad caracterizadas por la fuerte presencia de un capital económico: sus condiciones de vida no son en absoluto exuberantes, en su familia no hay lugar para los lujos ni para gastos altos diferentes a los imprescindibles, su madre devenga un pago mensual que no supera los dos salarios mínimos, viven en arriendo en una casa cuyo amoblado no va más allá del necesario y en el plano de las actividades familiares no hay espacios de esparcimiento que demanden gastos adicionales, como ir a centros comerciales, hacer viajes a otras ciudades o ir de compras.

Tampoco hay que buscar un sostén, para hacerle frente de manera exitosa al desafío escolar, en posibles ventajas derivadas de un capital cultural: Marina no solo no es una típica heredera sino que también no sobresalen un capital incorporado u objetivo en el seno familiar: su madre apenas culminó la educación primaria y en el radar de sus parientes más cercanos no hay casos sobresalientes de trayectorias educativas exitosas; en el hogar no hay elementos asociados a un consumo cultural como películas, revistas o pinturas, ni una biblioteca suntuosa que esté plagada de títulos sino compuesta en lo mínimo con algunos libros que Marina ha tenido que leer para su estudio; su madre no gusta de la lectura y no parece apreciar el valor ni las ventajas que puede tener la actividad en sí misma, pues le ha llamado la atención a Marina un par de veces que la ha visto leyendo en casa: la primera, una vez que leía el libro “Coraline” del autor Neil Gaiman en digital, reclamándole porque “se la pasa mucho tiempo en el computador” y guardándole el dispositivo hasta el día siguiente; y la segunda cuando la regañó y le decomisó un libro que le habían regalado llamado “366 pensamientos”, debido a que eso la distraía y no la dejaba concentrarse en las tareas

¹⁴ La izada de bandera es un acto cultural que se realiza en varios colegios de manera periódica. Este incluye el reconocimiento público de las y los estudiantes más sobresalientes en algunas asignaturas.

del colegio. Aunque Marina lee con bastante asiduidad, lo hace en el computador con lecturas que puede descargar gratuitamente de la red, en un portátil que dicho sea de paso le regaló la dueña de la casa hace algunos años. Además, Marina siempre ha estado alejada de escenarios desde los cuales pueda enriquecerse culturalmente: solamente ha ido una vez a ver una película al cine, y un par de veces a un teatro y a un museo, estas últimas gracias a la escuela.

Su experiencia escolar exitosa tampoco está apoyada sobre un posible desenvolvimiento plural en distintos escenarios de socialización desde los cuales pueda llenar los vacíos culturales de su familia o proveerse de hábitos diferentes: su vida sucede entre su casa y la escuela, no asiste a otros escenarios que puedan enriquecer su formación y cuando así lo hizo, participando en una escuela de música algunos días en la tarde, su madre decidió retirarla una vez se percató que habían bajado las notas en la escuela: “Como ella me bajó en el estudio entonces dije no: primero el estudio luego la banda de música. Primero el estudio y además, no tengo el tiempo”. Por ahora, so pena de no arriesgar sus primeros puestos, por cuestiones económicas y por un tiempo que no puede brindar su madre, es remota la posibilidad de que pueda volver a un lugar de formación diferente a la escuela.

Tampoco son condiciones de educabilidad que se caractericen por fuertes lazos socioemocionales con su madre o por una labor de seguimiento que ella se proponga con el ánimo de supervisar a detalle la actividad escolar de su hija. En el caso de Marina, sus buenas calificaciones y la motivación para obtener siempre las mejores notas no se entienden a partir de una posible retribución a un amor maternal del que se sienta agradecida, o como medio para llenar de orgullo a su madre. Hacia su progenitora hay frecuentes muestras de hostilidad y asomos de resentimiento, resentimiento que se comprende por el hecho de que, durante gran parte de su vida, la adonaciente estuvo bajo el cuidado de Irene, una mujer diferente a la familia. Como su madre misma lo manifiesta: “en sí, solamente llevo compartiendo dos años con Marina, porque yo salía a las cinco y media de la mañana y llegaba a las ocho. El poco tiempo que compartía con ella era muy poquito (sic.)”. Entre ambas, además, no hay plena confianza para contarse las cosas, y aunque su madre se enorgullezca de su rendimiento en la escuela, Marina le reprocha que lo haga porque es como si se diera todos los créditos al respecto: varias veces Marina le ha recriminado el hecho de ufanarse por sus logros delante de familiares o amigas. Tampoco hay un seguimiento riguroso de parte de su madre: si bien ella la lleva y la recoge a diario de la escuela, la acompaña a la biblioteca y a los otros sitios que ocasionalmente se le exigen desde las diferentes materias, no hay

un seguimiento de su trabajo escolar ni del proceso formativo diferente al que muestra el boletín de calificaciones. Al colegio solo asiste cuando es citada a reuniones o por parte de algún docente por cuestiones extraordinarias. Los cuadernos de Marina no los revisa y no permanece al tanto de las actividades realizadas durante la jornada escolar como tampoco las que hace en casa: “me dice ‘¿cómo le fue hoy?’, yo: ‘bien’, pero no me revisa los cuadernos. (...) si no le cuento [sobre lo que me pasa en la escuela] no se da por enterada”.

Ante este panorama, las respuestas para encontrar los soportes desde los cuales se cimenta la experiencia escolar exitosa de Marina y que pueden explicar la manera satisfactoria en que le hace frente al desafío escolar, se encuentran hilando más fino y desde lugares menos evidentes, a partir de una característica que he denominado de distracción y disrupción.

La necesidad de distracción y la opinión sobre le educativo como soportes

Como seguramente ocurre con muchos y muchas adonacientes, la vida de Marina en el horario contrario al de su colegio sucede muchas veces entre el aburrimiento y el ocio. Marina, personalmente, tiene prohibido salir de su casa -prohibición que para nada la molesta, pues a ella misma no le despierta interés pasar tiempo en la calle-, no tiene redes sociales debido a que “no me llama la atención” y además su madre no se lo permite, y no asiste a lugares que puedan ofrecerle una formación diferente a la del colegio, llámese escuela de música, de idiomas, de algún deporte o de artes. Esta gran disponibilidad de tiempo libre y la necesidad de hacer de este un tiempo útil, como de sortear el aburrimiento en su casa en algo que pueda entretenerla y enriquecerla, a falta de elementos y lugares diferentes a los de la escuela misma la llevan a entregarse con toda la dedicación posible -sin afanes ni apuros- a las actividades escolares. Hacerlo le permite encontrar un escape frente a ese constante aburrimiento y, de paso, obtener muy buenas notas conforme al consecuente cumplimiento a cabalidad, oportuno y en el que se aboca con esmero y entrega, del que resultan buenos trabajos como yo mismo, en calidad de uno de sus profesores pude constatar. Dedicarse a sus obligaciones escolares es la actividad a la que le dedica más parte de su tiempo cuando está en la casa, al punto que en la vida de Marina no están claros los límites entre el tiempo libre y el tiempo escolar; ella misma no discierne entre el ocio y las obligaciones educativas¹⁵.

La aprobación que reciben su dedicación y su trabajo, expresada en buenas notas y buenos comentarios de parte de sus maestras y maestros se convierte en un refuerzo positivo que aviva las ganas de continuar haciendo las tareas de la mejor manera posible, razón por la cual Marina

¹⁵ Solo a manera de ilustración, Marina mencionó la palabra “tarea” 58 veces a lo largo de las entrevistas.

descubre que con su entrega no solo encuentra un bálsamo contra el aburrimiento y la monotonía constante de su casa, sino un medio para sobresalir en clase. Sin embargo, el éxito en la escuela no solo se consigue cumpliendo con las obligaciones que se dejan por fuera del horario escolar, que entre los estudiantes hay muchos y muchas que cumplen plenamente con sus tareas y aun así no llegan a la cúspide de los primeros lugares. De la mano con esta debe estar el cumplimiento de las actividades dentro del mismo colegio. Evidentemente, como no puede ser de otra forma tratándose de la alumna que generalmente ocupa el primer puesto de su salón, Marina también destaca en este aspecto. Aquí, la percepción que ha logrado hacerse sobre la educación, su utilidad y sus ventajas se convierten en el soporte más importante. Hacer las cosas del colegio de la mejor manera, puertas para afuera pero también dentro de las mismas aulas, es para Marina un medio poderoso para llegar a ser la gran profesional en la que quiere convertirse y que siempre tiene en mente para su proyecto de vida, pues este es el lugar que ocupa la educación en su forma de pensar y que sostiene su buen rendimiento. En varios pasajes de las conversaciones que tuve con ella se traslucía esta forma de pensar: cuando le pregunté sobre lo más importante que sacaba de ir al colegio respondió que “primero salir adelante y segundo aprender”; cuando le consulté sobre la hipotética posibilidad de recibir dinero por alguna actividad, confundida y sin responder puntualmente la pregunta me dijo que “ahorraría ese dinero para una universidad”; y cuando le pregunté sobre algo que la gustaría hacer pero que su edad no se lo permite me contó que “ir a la universidad”.

Entonces, dedicar buena parte de su tiempo para cumplir con los compromisos escolares y presentarlos de la forma más completa posible, sin olvidar ningún detalle, para ella no es solo una responsabilidad sino que termina siendo un paliativo efectivo para hacerle frente al ocio, un remedio frente al aburrimiento -cuando lo hace en su vivienda- y de paso, un medio enriquecedor para aprender y de esta forma, labrar el futuro profesional que desea para sí misma. En pocas palabras, la necesidad de distraerse en algo y hacerlo en los asuntos propios del colegio y la opinión que tiene sobre la importancia de la educación se traducen en su vida en soportes para enfrentar satisfactoriamente el desafío escolar. Todo eso confluye para que en los momentos en que, por una u otra razón, no tiene clase, se entristezca y lo lamente profundamente: “ella es de las que llora porque no hay clase”, dice su madre al respecto.

La madre como un soporte singular

Como se dijo más arriba, la madre de Marina no representa un apoyo en términos culturales, socioemocionales ni de seguimiento escolar, como puede pensarse de acuerdo a los lugares más

comunes. El sostén que ella representa para la experiencia escolar de la adonaciente deriva de otras maneras. Primero, el cumplimiento de tareas en la vida de Marina no podría existir de no ser por el consentimiento de su madre frente a la importancia que deben recibir las obligaciones escolares frente a las obligaciones domésticas. Ella, como muchos padres y madres lo señalan cuando hacen referencia a los deberes de sus hijos/as dentro de las mismas casas, no la carga con imposiciones domésticas, toda vez que pueda cumplir plenamente con las actividades para el colegio: “yo lo que quiero es que ella salga adelante, que ponga atención en su estudio así no me ayude en la casa. (...) Yo siempre les digo, ustedes no ayudan acá en la casa, pero espero que se esfuercen asimismo en el colegio”. Segundo, que Marina se entregue a su estudio y lo haga de manera exitosa es la oportunidad para que ella se realice como la estudiante que su madre nunca pudo pero siempre quiso ser: “yo siempre le he inculcado: lo que yo le puedo dejar a usted es el estudio, lo único que quiero es que usted estudie y salga adelante”, anotó su madre. Tercero, de esta pretensión también surge el hecho de que su madre le garantice siempre los útiles y materiales necesarios para su performance educativo diario: si bien no se trata de una familia adinerada, Marina nunca ha recibido llamados de atención por no llevar los elementos requeridos para el desarrollo de alguna clase. Cuarto, el ideal de ver realizados en ella los deseos frustrados de convertirse en esa persona estudiosa que no pudo ser la lleva a exigirle continuamente y a reclamarle cuando las cosas parecen no andar bien en la escuela, y, a su vez, le hace sentir muy orgullosa el buen desempeño de su hija tanto como sus buenas calificaciones. Quinto, contra toda obviedad, la experiencia de vida de su mamá ha funcionado como un sostén solo en la medida en que motiva a Marina a hacerse con una trayectoria muy diferente: ella representa un modelo de mujer que a Marina no le atrae y del que quiere escapar por medio de la educación. Su madre se encontró con la maternidad muy joven y desde entonces ha priorizado su rol materno frente a otros, pues todos sus hijos, desde Marina, han nacido en un intervalo de tiempo muy corto. Marina proyecta en sus hermanos y en ella misma la razón por la cual su madre no pudo seguir estudiando y tuvo que enfrentarse desde muy temprano a trabajos como medio de sustento para ganarse la vida y sacar adelante el hogar; ella asocia a los hijos e hijas, a la luz de la experiencia de lo vivido por su madre como un obstáculo que puede truncar su camino educativo. De ahí que afirme con contundencia que no quiere tener hijos: cualquier idea de convertirse en mamá, por ahora, no le despierta el más mínimo interés y no lo ve como una realización inherente a su condición de mujer. De hecho, por lo visto su relación con sus

hermanos y su hermana no es una relación tan fraterna. Estos cinco aspectos maternos se convierten, a su manera, en singulares apoyos que soportan el buen rendimiento de Marina.

Cuando personas diferentes a la familia son importantes ante el desafío escolar

En contraste con la forma en que se refleja la trayectoria de su madre tan poco cautivadora y los habitus culturales que emergen de su familia, Marina encontró en personas diferentes a sus propios parientes sostenes para su buen desempeño escolar. En su caso, se destacan mamá Irene y sus hijas -que como se dijo en su perfil cuidaron de ella durante gran parte de su infancia y convivieron en la misma casa-, una antigua dueña de la vivienda en la que viven y un profesor del colegio en el que estudia.

Las hijas de Irene, de edades superiores a la de la adonaciente, en su momento estudiantes con trayectorias educativas exitosas -al punto que una posteriormente adelantaría estudios en Europa- la introdujeron en terrenos propios de la lecto-escritura y en los conocimientos matemáticos; fueron ellas, antes que su mamá o un/a profesor/a quienes le enseñaron a leer y a escribir desde muy pequeña -incluso antes de entrar al colegio- y a realizar las operaciones matemáticas más básicas: “la hija menor de ella me enseñó a leer, los números, sumar y restar, antes de empezar a estudiar. Ella llegaba y me daba clases”. Las buenas notas que consigue Marina en las materias de Lengua Castellana o de Matemáticas bien pueden estar relacionadas con esta parte de su vida: estas condiciones de educabilidad proveídas antes de entrar al mundo escolar y por parte de estas mujeres, situaron a Marina en una posición de ventaja frente a muchas y muchos de sus compañeros y le han granjeado desde entonces resultados positivos. Este tipo de enseñanzas, al igual que la ayuda que desde siempre le ha brindado mamá Irene a la madre de Marina, están relacionadas con el ideal, revelado por la misma Irene durante las entrevistas, de evitar que la adonaciente tenga una niñez similar a la de su madre, con la interrupción repentina de sus estudios y abocada a trabajar desde épocas tempranas, sino que por el contrario se pueda hacer con un estudio digno para que pueda salir adelante. De una u otra forma, mamá Irene desea para Marina un proceso educativo como el de sus hijas, pues a ella la ve como una miembro más de su familia. No por nada le riñó a su madre el hecho de haber matriculado a la adonaciente en un colegio público y no privado para que cursara su bachillerato -como Irene en cambio sí lo hizo con sus hijas-, bajo la consigna tradicional de que los últimos siempre son mejores que los primeros. No es descabellado pensar que Marina interioriza todo este discurso de la educación del que da muestras Irene e intenta sobrellevar con éxito su escuela para no decepcionarla. De hecho, el soporte que han representado

Irene y sus hijas ha sido significativo ya no solo por la manera en la que le enseñaron aspectos referentes a la lectura, la escritura y la matemática, sino también por todo el proceso de socialización primaria de Marina en el que desempeñaron un papel fundamental y que, inevitablemente, influenciaron su forma de ver la vida y de comportarse en ella, y por ende, su experiencia escolar exitosa.

Adicionalmente, todo lo que surgía alrededor de las actividades educativas que por lo ordinario tenían que hacer en su casa las hijas de Irene, en su condición de estudiantes de instituciones universitarias o de secundaria, de las que Marina fue testigo y observadora activa por vivir en la misma residencia funcionaron como referente, motivación y ejemplo para su vida y para desempeñarse en el colegio. De hecho, una de ellas, otrora estudiante de diseño de modas llegaba al comedor a hacer sus dibujos y era remedada por Marina quien, como lo afirma su madre, “agarraba un cuaderno y se ponía a dibujar”.

Por otro lado, tal cual lo permiten evidenciar sus boletines de calificaciones como las palabras de sus docentes, Marina da cuenta de habilidades en el campo de la lectoescritura y la inteligencia espacial. En ambos casos no ha sido su familia la que ha influido tan notoriamente para que ella pueda sobresalir. En lo referente a la lectoescritura, Marina lee con voracidad los libros que le exigen en el colegio, lee otros diferentes a los obligatorios cuando tiene la oportunidad para hacerlo y manifiesta un gusto por la lectura que resultaría extraordinario a sabiendas de la distancia que su familia pero especialmente su madre tienen respecto a la cultura escrita, y los hábitos de su mundo doméstico. Ella misma reconoce que cuando estaba más pequeña no le gustaba leer y que fue solo hasta que llegó a bachillerato, gracias a un profesor que la familiarizó con obras de literatura infantil de Roald Dahl, Evelio Rosero o María Elena Walsh que lograron atraparla, que encontró ese gusto por la lectura: “a mí cuando pequeña no me gustaba leer, pero ahora sí. (...) Era como saber escoger los libros”. Desde entonces, lee los libros asignados por sus profesoras y profesores sin problema, lee libros por cuenta propia, la mayoría de estos en formato PDF pues así los puede descargar gratis desde internet, y en periodos de vacaciones pide al mismo profesor que le comparta lecturas para poder leer en su computador. Asimismo, sobra decirlo, esta actividad no solo le despierta gran interés sino que también la ayuda a entretenerse y combatir el aburrimiento al que se hizo referencia.

En cuanto a las capacidades propias en el campo de la inteligencia espacial, que según Gardner (1987, p. 198) tiene que ver con el mundo visual, para realizar transformaciones y modificaciones,

y que a Marina le significan muy buenas notas en la asignatura de Artes pero también en las otras cuando hay oportunidad de presentar manualidades (maquetas, dibujos, carteleros, mapas, etc.) fueron adquiridas y enriquecidas en parte gracias a las enseñanzas de una señora antigua dueña de la vivienda en la que viven. Fue ella quien en sus actividades laborales propias de la sastrería le enseñó cuando estaba más pequeña a bordar, a coser y a trabajar con madera: “sé bordar y también sé pintar cerámica, pero [en mi casa] no hay pintura. Eso todo me lo enseñó Lucía”. De suerte que estas personas, en un rol distinto al familiar, han sido fundamentales para la experiencia escolar de Marina y la presencia de ellas en su vida ayuda a explicar elementos que como el gusto por la lectura o su buen desempeño en las artes como en las matemáticas, pasarían como bastante curiosos de no ser por la exploración que se hizo de su experiencia singular.

A modo de resumen

Sin lugar a dudas que la experiencia escolar exitosa de Marina se soporta en otros elementos y son numerosas las condiciones de educabilidad que la sostienen. Aquí solamente se mencionaron las que consideré como las más singulares luego del trabajo investigativo o, cuando menos, como las más importantes. Estos soportes, englobados entre la distracción y la disrupción por la manera en que la adonaciente se empodera de lo educativo como algo para entretenerse en el tiempo libre, y por la ruptura que hay entre ella con su mundo familiar al momento de enfrentarse a la escuela, se pueden resumir en: la opinión que le merece la educación como un medio para ascender social y económicamente, lo que la anima a aprovechar de manera útil todo lo que sucede en torno a la escuela; el aburrimiento con que transcurre su vida y la monotonía de su hogar que la invitan a entregarse al trabajo escolar con encomio y dedicación -aspecto que le garantiza muy buenas calificaciones-; la ausencia en su vida de un referente educativo que, contrario a lo que pueda pensarse, en lugar de afectarla se convierte en un incentivo que la alienta para convertirse en la profesional y la buena estudiante que todavía no existe en su círculo familiar; la figura de su madre y su historia de vida que la convence sobre la necesidad de empoderarse de lo educativo para que su trayectoria no sea similar a la de ella, con estudios interrumpidos y abocada a la maternidad; el papel de su madre en el plano no tanto de un soporte emocional o afectivo, ni de un acompañamiento y seguimiento sistemático de su vida estudiantil, sino de la fuerte exigencia para que sea siempre la mejor, para que no tenga un oficio diferente al “escolar” y para que cuente siempre con los útiles necesarios y requeridos para tal efecto; y por último, la participación de personas diferentes a sus familiares que han desempeñado un papel importante en términos de

capital cultural. Aunque Marina no se mueve de un lugar a otro de socialización ni frecuenta varios sitios desde los que se susciten condiciones de educabilidad que la favorezcan, su vida si ha sido el resultado de pliegues que se han tejido desde diversas experiencias y varias personas; es eso, precisamente, lo que Bernard Lahire (2013) denomina actor plural.

Samantha: armonía entre el mundo familiar y el mundo escolar

Samantha es, por lo general, la segunda mejor estudiante del curso. A lo largo de su bachillerato solamente ha reprobado una asignatura, ha izado bandera ocasionalmente y ha logrado, un par de veces, llegar a la cima de los puestos al final del periodo académico. Al igual que en el caso de Marina, no es un capital económico lo que ayuda a entender este buen rendimiento: si bien su madre y su padrastro trabajan, los ingresos en la casa no superan los dos salarios mínimos, viven en una casa en arriendo amoblada con los enseres y electrodomésticos más necesarios, y en su hogar no hay cabida para gastos más allá de los suficientes, esto es, no hay dentro de las rutinas familiares planes recurrentes alrededor de centros comerciales, lugares de esparcimiento o vacaciones por fuera de la ciudad, entre otras actividades que demanden gastos diferentes a los fundamentales.

De la misma manera, pretender encontrar en un posible capital cultural, heredado e incorporado las claves que sostienen su exitosa experiencia escolar sería desacertado: este capital se reduce a los estudios superiores que realizó su madre que, de cualquier forma, sin ser para nada despreciables se limitaron a una carrera técnica. Los libros en su casa, por ejemplo, no son abundantes como no lo son los otros elementos propios de un capital cultural objetivado (pinturas, películas, revistas, etc.). Además su madre y su padrastro no solo no gustan de la lectura sino que, por añadidura, menosprecian el valor de la misma. Una muestra bastante sugestiva de ello es el siguiente suceso que me contaron: las personas para las que trabaja su mamá, ellas sí adineradas, le regalaron decenas de libros originales y en buena calidad de obras reconocidas de literatura infantil y juvenil, colecciones enciclopédicas para aprender inglés y algún material en francés para que Samantha leyera e hiciera uso productivo de estas. La decisión de su madre frente a este acervo cultural no fue precisamente la esperada: quiso venderlos en algunas librerías pero ante la desalentadora cifra que le ofrecían optó por entregarlos en los lugares de reciclaje a cambio del dinero equivalente a su peso. Finalmente, algunos de los libros que sobraron me fueron regalados luego de terminar una de las entrevistas en su casa, bajo el argumento de que “estorban en la vivienda y no hay donde ponerlos”. Del mismo modo, Samantha no asiste a lugares diferentes al colegio donde pueda hacerse con otro tipo de conocimientos o profundice los que recibe en la institución educativa. Al igual que Marina estuvo durante un corto tiempo en clases de música y tuvo que ser retirada por un desenlace idéntico: su madre se alarmó frente al descenso en el puesto

de calificaciones en las materias del colegio: “me tocó sacarla de música porque aflojó. Primero lo primero, no estaba haciendo tareas”.

A diferencia de Marina, en la vida de Samantha no hay condiciones importantes de educabilidad que hayan sido derivadas de personas diferentes a su familia. Su socialización primaria, esa que Peter Berger y Thomas Luckman (2003) definen como la más importante en la vida de las personas, en la cual mamá Irene y su familia fueron tan importantes para el caso de la primera adonaciente, en el caso de Samantha no estuvo a cargo de individuos distintos a su madre y su padrastro. Asimismo, ella no se ha sentido influenciada por algún o alguna docente del colegio capaz de inculcarle otros hábitos que no sean los que emergen en su hogar. En comparación con Marina, Samantha no profesa un amor por la lectura y leer no constituye uno de sus pasatiempos; por más que lee en absoluto todo lo que la escuela le exige -como yo mismo pude constatarlo- no lo hace tanto como una actividad que disfrute sino como un requisito más para alcanzar buenos resultados académicos.

En el caso de Samantha, como en el de los otros adonacientes que son los casos de estudio de la presente investigación, funcionan condiciones de educabilidad singulares -pero nunca exclusivas- que soportan satisfactoriamente su enfrentamiento al desafío de la escuela. A continuación las que destaqué como las más importantes.

La disciplina puertas para afuera del colegio como soporte

Si páginas más arriba se señaló que el buen comportamiento y la disciplina son algunos de los pilares sobre los que se sostiene el éxito escolar, el caso de Samantha es un claro ejemplo de ello. En su familia existe una consigna según la cual la obediencia es un aspecto fundamental ya no solo para tener éxito en la escuela como para triunfar en la vida misma, y este discurso que Samantha ha interiorizado bastante bien en su trayectoria como estudiante le ha representado uno de los soportes más importantes para enfrentar con satisfacción el desafío que representa el colegio. Ella misma, cuando se le pregunta por los posibles motivos del mal rendimiento en la escuela, dice que “hay mucho niño indisciplinado que no se pone las pilas”. Indudablemente su madre explica la disciplina estricta de la que Samantha es digna exponente. De carácter fuerte y aguerrido, ella le ha inculcado que el orden y el buen comportamiento constituyen elementos de mucha importancia para la vida, y le reclama estos elementos desde su rol de madre pero también desde una posición de autoridad que ha sido indeleble a su trayectoria laboral: estudió pedagogía infantil luego de concluir estudios de bachillerato y, desde entonces, ha trabajado en el campo de la supervisión y

educación de niñas y niños en jardines, pero especialmente en casas de familia. Diferentes pasajes de las entrevistas que mantuve con la madre de Samantha al igual que algunas acciones que pude apreciar de su parte evidencian la sobrevaloración que le da a todo lo relacionado con el disciplinamiento y explican el porqué de la férrea disciplina que mantiene con la adonaciente, muchas veces intransigente. En su opinión ser mal estudiante no significa otra cosa diferente a ser desobediente: “El niño que pierde un año es porque es desaplicado porque hoy en día lo tienen todo”, y una de las causas que ayudan a entender el buen rendimiento de su hija, de acuerdo con sus palabras, “es la exigencia mía”. De la mano con la obediencia está el orden, y en su casa este último ocupa un lugar primordial; allí, una de las misivas fundamentales es mantener todo organizado y limpio: “Como lo puede ver -me dijo la mamá de Samantha una de las veces que estuve en su casa- todo lo mío es así: a mí no me gusta que la maleta aquí, que la chaqueta aquí, que la mesa llena de libros como la señorita a veces me la deja... Aquí todo tiene su puesto”. A este disciplinamiento de su madre Samantha no responde con desgano ni de forma negativa, sino que, por el contrario, lo asume con respeto y sin actuar de forma rebelde. Seguir normas y estar bajo la mirada autoritaria es algo que ella ha interiorizado y naturalizado bastante bien. No obstante, así como su madre ha desempeñado un papel trascendental en este aspecto, también resulta fundamental el hecho de que Samantha, durante gran parte de su vida luego de asistir a clases debía ir a una especie de guardería en donde personas mayores le asesoraban en la realización de tareas; asesoramiento en el cual, sin lugar a dudas, se reproducía una lógica de poder y un sistema de reglas semejante al de su hogar y, a la postre, muy parecidos a los del colegio que debía seguir. No es fortuito, entonces, que en su posición de estudiante la disciplina y la personalidad estricta son dos cosas que Samantha valora mucho de sus docentes y que exige constantemente en las clases. Como no es ninguna sorpresa que cuando Samantha se proyecta hacia el futuro, su imagen no deja de estar exenta de esa lógica de autoridad: el estudio lo ve como una herramienta que le provee conocimiento para desenvolverse de la mejor manera posible cuando, en el mañana, “mi jefe me diga haga tal cosa”.

Acompañamiento, control y ejemplo por parte de la madre como importantes condiciones de educabilidad

A diferencia de Marina, en el caso de Samantha el acompañamiento que hace su madre es más riguroso y no se ciñe a lo que únicamente pueda transmitirle el boletín de calificaciones al final de cada periodo académico. Aunque no se trata de un seguimiento en lo que concierne a la elaboración

de las actividades escolares, revisión de cuadernos o de trabajos, acciones de las que se desentendió su madre cuando Samantha llegó al Bachillerato, sí hay un control pormenorizado de su desempeño en la escuela y de todo lo que le sucede en esta, al igual que la plena garantía para contar con los útiles y materiales que demandan los docentes para el desarrollo de sus clases. Su mamá siempre la acompaña a la puerta de la institución en las mañanas y la llama a su teléfono en dos momentos del día: en horas del receso escolar y una vez llega a la casa. En ambas conversaciones hay lugar, inevitablemente, para saber cómo estuvieron las clases y cómo resultaron sus calificaciones, qué dijeron las y los profesores de las tareas realizadas, qué compromisos hay a futuro y cómo resultaron las evaluaciones si las hubo. En comparación con Marina, entre madre e hija hay una complicidad -que pasa por una lógica bastante marcada de autoridad- y un fuerte vínculo emocional, reflejados en una comunicación desenvuelta y llena de confianza que devienen en elementos capaces de animar el buen desempeño de la adonaciente, devienen, entonces, en soportes.

Igualmente, el control que ejerce sobre ella su madre se refleja en otros dos aspectos no menos importantes: la prohibición del uso de las redes sociales y la planificación estricta de los tiempos que permanece en casa. A pesar de que Samantha se muestra entusiasmada frente al tema de las redes sociales, su madre está decidida a permitirse solo después de los diecisiete años porque, dice, “en las redes hay muchas personas malas que se visten de ovejas cuando por otro lado son el diablo en cuero”. La única red permitida es el Whatsapp pero porque por medio de ella “es que la monitoreo”. Tal prohibición de las redes sociales no sería clave para el enfrentamiento de Samantha con la escuela de no ser porque así, cohibiéndola de esas distracciones propias del mundo digital, ella puede enfocarse de manera más constante a las actividades escolares y no desentenderse de sus compromisos con facilidad. En cuanto a la planificación de su cotidianidad en casa por parte de su madre, hay horas establecidas para comer, para alistar las cosas del día siguiente, para terminar de realizar las tareas, para acostarse a dormir o apagar la televisión, para los oficios del día sábado o las visitas del domingo. Este horario esquemático y fijo no debe trasgredirlo ningún miembro de la familia. Que sea entendido esto como un sostén para hacerle frente al desafío de lo escolar se debe a la premisa según la cual el tiempo que sucede en su casa es tan rutinario como el del colegio mismo; uno y otro universo, el familiar y el escolar, entran en sintonía en lo que se refiere a respetar un horario esquemático, ora para actividades domésticas, ora para las que tienen que ver con las diferentes clases.

Para Samantha la trayectoria de vida de su madre también funciona como una especie de reflector. Si en el caso de Marina lo vivido por su mamá resulta ser una trayectoria que desea esquivar y por eso el estudio puede ser un medio eficaz para lograrlo, en el caso de la presente adonaciente, por el contrario, las experiencias de su madre se convierten en un ejemplo de vida y superación que la animan para sobresalir en la escuela. Su madre tuvo una infancia marcada por el asesinato de seres queridos y una escolarización caracterizada por condiciones de ineducabilidad a las que tuvo que sobreponerse: “tenía que atravesar trochas en una vereda y una parte del recorrido lo hacía en lancha [para llegar al colegio] (...) en la casa no teníamos luz, sino botellas con mechones de gas”. Además de ello, fue víctima del menosprecio de su madre y de su padre cuando no pudo aprobar un año escolar y tuvo que repetirlo, suceso que evoca con un sentido llanto cuando da su testimonio: “perdí el año, recuerdo las palabras que me decía mi papá, decía que ya no me iba a dar más estudio, que yo mirara. Yo dije: no me voy a quedar estancada. Le voy a demostrar”. La reflexión que hace Samantha en torno a esta trayectoria de su mamá y el halo de inspiración que recibe del mismo no sería tal de no ser por la manera reiterada en que su madre se lo hace saber, y por la forma intencional en que le demuestra que como madre le ofrece condiciones de vida completamente diferentes para que ella no tenga que soportar cosas parecidas y, en cambio, pueda triunfar en el colegio “sin problemas”, como debe ser: “ese es el ejemplo que yo le hago saber a Samantha”.

No decepcionar en el estudio como soporte

Ser buena estudiante también representa para Samantha una oportunidad -tal vez la más importante- para retribuir con orgullo y alegría al amor maternal del cual se siente agradecida y afortunada. Es por eso que es una de las estudiantes que más se interesa, dentro de todo el curso, por saber sus notas y conocer su puesto una vez termina el periodo escolar, y es de las estudiantes que más se preocupa, a su vez que se obsesiona, por alcanzar las calificaciones más altas y verse en la cima de la jerarquía escolar. De igual manera, es una estudiante que constantemente busca la aprobación de su trabajo por parte de sus docentes y que no queda tranquila hasta tanto no le califican las tareas que realiza en el aula; así tuve oportunidad de percibirlo durante mis clases de Ciencias Sociales y así lo manifiesta su profesora de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, por ejemplo: “se interesa en terminarlas [las actividades] y en que se las califiquen”. La nota, sanción positiva de su trabajo como estudiante, numérica y escrita en su cuaderno se convierte, dentro de toda esta dinámica del éxito escolar, en la mejor evidencia para demostrarle a su madre

que está haciendo las cosas bien y no está fracasando. Ocupar los primeros puestos y conseguir buena notas son actos que enorgullecen a su madre y son un motivo de alegría; son resultados fehacientes de que no está haciendo las cosas mal e incentivos necesarios para llevar a cabo un buen desempeño en cada una de las materias.

“tengo que hacer orgullosa a mi mamá, tengo que asegurar que mi mamá esté orgullosa de mí, porque el día en que mi mamá me diga que no está orgullosa de mí yo me voy a sentir decepcionada de todo lo que he hecho en mi vida, porque mi mamá siempre que yo hago algo bien, ella me dice ‘estoy orgullosa de ti’ (...), me alegra mucho que alguien tan importante en mi vida me diga que está orgullosa de mí”.

En efecto, la adonaciente sabe que no aprobar una asignatura o una evaluación desencadena la rabia o tristeza de su madre, razón de sobra para esforzarse por conseguir las mejores calificaciones. Es más: ante la posible idea de reprobar un año escolar no solo imagina la completa desazón de la persona más importante en su vida, también el esfuerzo de su madre, económico y de cualquier tipo, echado por el piso y destruido. Encarar exitosamente la escuela significa, entonces, hacerle ver a su madre que los gastos depositados en ella no son, en ningún caso, una inversión en vano. “Si tú ganas, yo gano; si tú pierdes, yo pierdo...porque si tú repites te tengo que comprar todo lo que te tuve que comprar”, me contó su madre que le dice a Samantha frecuentemente para animarla en su trayectoria educativa; palabras que parece que ha entendido a cabalidad la misma adonaciente cual si se tratara de una retahíla que conociera de sobra, como se desprende de su propio testimonio, en el colegio, sin su presencia:

“ella siempre me dice ‘si tu pierdes el año yo también pierdo toda la plata que me gasté en tus materiales ese año y me toca volver a gastar ese mismo dinero para comprartelos otra vez, pero si tu ganas, yo gano, porque sé que todo el dinero que gasté y todo el empeño que puse para comprarte esos materiales si te sirvieron para pasar el año”

A todo esto se suma la comparación que muy a menudo hace su madre entre ella y las adolescentes que ha cuidado por varios años en la casa en la que trabaja como niñera y persona encargada de los oficios domésticos. Ignorando y/o desconociendo que se trata de dos universos económicos y condiciones culturales completamente diferentes (el padre de ellas es publicista y la madre es gerente de una empresa multinacional; ambas estudian en un colegio prestante del norte de la ciudad y han estudiado un periodo en Francia) la madre de Samantha aspira ver en su hija resultados semejantes y logros parecidos. Frente a la comparación idílica de la que es objeto, quiere

salir adelante e intenta no dejarse amilanar, como no decepcionar a su mamá. Esta sensación de no fracasar en el camino, de querer hacer las cosas para no mancillar el vínculo con su madre ni producirle gastos adicionales terminan siendo en la experiencia singular de Samantha sostenes sobre los que se apoya su desafío escolar.

Cuando ser una buena espectadora se convierte en soporte y capital escolar

Samantha sobresale entre sus compañeras y compañeros -lo que le significa parte de su éxito- por la capacidad que tiene para prestar atención en clase y seguir no solo las indicaciones y las normas, sino también las lecciones propias de las clases y las exposiciones de sus docente. Lo primero está a tono con la naturalización que ha hecho del disciplinamiento que ya se mencionó; lo segundo, su atención casi que inquebrantable a las palabras de la maestra o del maestro como a los diferentes contenidos que en medio de las clases se suscitan (películas, presentación de diapositivas, documentales, etc.) y que le significan buenas notas en razón no solo de la valoración que se hace del propio acto de estar atenta a clase, sino también en razón de la manera en la que esa atención se traduce en un verdadero aprendizaje de temas y contenidos, encuentra en las destrezas que ha cultivado como espectadora, sin la influencia de hábitos familiares, un apoyo trascendental.

El mundo cultural de Samantha es algo que no es valorado en casa ni tampoco algo que se fomente. Ya lo dije cuando mencioné que fue retirada de las clases de música por el presunto descuido de las materias y un descenso en la lista de puestos dentro del curso, y cuando hablé de la suerte que corrieron los numerosos libros que le regalaron. Asimismo, espacios que le pueden significar un consumo cultural no son vistos por su madre y/o su padrastro como entornos enriquecedores y de aprendizaje para su vida: la última vez que estuvo en cine fue hace tres años, solamente ha ido una vez a una obra de teatro –por parte del colegio- y nunca ha estado en un concierto de música ni en un museo. La reticencia para estar en estos lugares proviene de ambos. La primera asegura que “no, no me gusta que me estén apretando”, mientras el segundo señala que “es perder el tiempo”. De hecho, cada una y cada uno se entrega al televisor por su cuenta y los contenidos que ven y escuchan no son los mismos. Sin embargo, pese a la ausencia de la práctica en familia, Samantha se entrega, muchas veces de manera desmedida a ver películas; hacerlo a diario y cada vez que tiene tiempo para ello, conectando su celular al televisor y descargando gratuitamente desde la red numerosos filmes es una de las actividades que más disfruta en su vida. Este pasatiempo además de granjearle conocimiento en diferentes temas, presumo que la ha llevado

a adquirir la actitud de espectadora de la que aquí se ha hablado y que destaca como uno de sus soportes claves para enfrentar el mundo de la escuela. En el salón de clases, no es descabellado pensarlo, el mismo tablero se convierte en un pantalla y la maestra o el maestro en uno de los actores que interpreta un papel en una puesta en escena que, cual si estuviera viendo una película, Samantha sigue con atención para no perder detalles.

A modo de resumen

Si en Marina la manera en la que ella toma distancia de su familia significa el principal soporte de su experiencia educativa exitosa, en Samantha lo es esa especie de armonía entre su mundo familiar y su mundo escolar. Lo que sucede en su cotidianidad, puertas para afuera del colegio, se confabula satisfactoriamente con lo que se espera de ella en su rol como estudiante. Las exigencias a las que tiene que ajustarse por imposición de su madre, sintonizan con los reclamos que suscita su día a día en el colegio; la autoridad que su madre representa, así como el sistema de normas al que tuvo que ceñirse durante gran parte de su niñez cuando asistía a una guardería, o los horarios rutinarios que debe respetar en su casa, entran en juego con las lógicas de poder, de autoridad, de reglas y de tiempos que caracterizan a la escuela.

En la vida de Samantha el fuerte lazo emocional que mantiene con su madre reemplaza un soporte que pueda provenir de un contexto cultural más enriquecido. El vínculo con su mamá la sostiene constantemente para que se desempeñe muy bien en la escuela. De no hacerlo, vendría la decepción y le demostraría a la persona que más quiere y admira varias cosas de las que no quiere lamentarse: primero, que los esfuerzos que ha hecho durante su vida no han valido la pena; segundo, que los gastos que deposita en ella son infructuosos; tercero, que no está a la altura de su superación personal en medio de todos los obstáculos que tuvo que sobrellevar para estudiar y que evita para su hija; y cuarto, que no es digna para compararse con las jóvenes que ella cuida quienes, por su parte, son dos exitosas estudiantes. Todo esto es ya un motivo de sobra para intentar ser la buena alumna que es.

Por último, junto a la obediencia y a la percepción del estudio como medio para enorgullecer y no decepcionar a su madre, se encuentra el hábito adquirido de manera personal por Samantha de espectadora, elemento que le permite hacerse con el conocimiento que se va construyendo en sus clases, como con apreciaciones positivas de sus docentes por la manera en la que presta atención en clase, ambas cosas convertidas luego en buenas calificaciones, en capital escolar. Es inevitable, al igual que como lo manifesté con Marina, que hay otra serie de condiciones de educabilidad sobre

las que se apoya el buen desempeño de Samantha: los alcances de esta investigación tuvieron estos elementos como los más importantes, a sabiendas que siempre pueden quedar otros al margen.

Catalina: el éxito desde lo excepcional

Catalina es, por lo general, la tercera mejor estudiante del curso. Esto lo que quiere decir es que de acuerdo con la lista de promedios es la estudiante que a menudo está en el tercer lugar. En primaria nunca reprobó ninguna asignatura y en lo que va corrido del bachillerato apenas ha reprobado una por año: en sexto Lengua Castellana y en séptimo Tecnología e Informática. De los cuatro casos de estudio, Catalina es la única que vive en un hogar de una familia nuclear, a saber, con su padre y su madre biológicos. Sin embargo, si bien esta condición le permite contar con el apoyo maternal al igual que el paternal y saberse en medio de una familia “ideal”, a la luz de la investigación, como lo corroboran los otros estudiantes sobre los que recaen las principales reflexiones, ser parte de un hogar tradicional no es prenda de garantía para que alguien sobresalga en la escuela.

A diferencia de las otras dos estudiantes, el caso de Catalina es el de una adonaciente cuyos soportes sí se encuentran, en gran parte, en condiciones de educabilidad caracterizadas por la presencia de un capital cultural y un capital económico significativos. No por ello, aspectos relevantes en las anteriores experiencias como el componente emocional y afectivo presente en Samantha, o la percepción de la educación como un medio de empoderamiento para salir adelante en Marina son elementos ausentes en la manera exitosa como Catalina le hace frente al desafío escolar. Estos también, como voy a evidenciarlo, se traducen a su manera en sostenes para su éxito escolar. Respecto al capital económico, como lo mostré en el apartado respectivo, vivir en una vivienda propia o devengar salarios altos no son variables que sean presuntos causantes de buenas notas, al menos desde un análisis estadístico. De ser así, los cuatro adonacientes protagonistas de esta investigación serían aquellos cuyos hogares son los de mayor ingreso; como lo dejan ver sus experiencias no ocurre precisamente así. Entonces, detentar un capital económico alto no es un factor que esté muy relacionado con ser el mejor o la mejor de las clases. Sucede lo mismo con el capital cultural: mi padre, mi madre, mis tutores o familiares pueden haber llevado a cabo trayectorias educativas sobresalientes y adelantadas, o mi casa puede ser un lugar de grandes bibliotecas con muchos libros, pinturas o colecciones de discos o películas, pero no por ello voy a sobresalir en la escuela de manera inevitable. Habrá casos empíricos de sobra que así lo demuestren. Por lo demás, como se ha visto a lo largo de este trabajo, los estudiantes que obtienen las notas más altas no son necesariamente aquellos que dan cuenta de un capital cultural significativo en cualquiera de sus tres formas (incorporado, objetivo o institucionalizado). De modo

que es la manera en que se activan este capital económico y este capital cultural de cara al mundo educativo como se encuentra la clave que puede sostener una experiencia escolar exitosa. El caso de Catalina es un ejemplo de ello.

Cuando el capital económico se activa en un aprovechamiento útil del tiempo libre y surge un enriquecimiento cultural

En comparación con el que cuenta la mayoría de familias del curso y, muy seguramente, en relación con gran parte de los estudiantes que asisten a los colegios distritales, Catalina y su familia gozan de un capital económico alto. Este capital económico se revela en diferentes aspectos: son propietarios de la residencia en la que viven -un apartamento ubicado en el octavo piso de un conjunto cerrado- y el mobiliario, sin llegar a ser fastuoso, es nuevo y muy bien cuidado; reciben una renta mensual de otra vivienda que también es propia; poseen un almacén de ropa en el que trabaja su madre; su padre ocupa un trabajo estable; semanalmente le dan a Catalina \$25.000 para gastos personales, aparte de los alimentos que a diario le envían para el consumo durante el receso escolar; y realizan salidas recurrentes a centros comerciales o viajes fuera de Bogotá de cuando en cuando, en periodos de vacaciones, para mencionar algunas cosas. Sin embargo, insisto, son aspectos que, per se, no dicen mucho en términos de soportes si uno quiere explicar la manera exitosa de enfrentar el desafío de la escuela.

De acuerdo con la investigación, la hipótesis que planteo, para el caso de Catalina, es que el capital económico solo deviene en soporte en el momento en que es aprovechado con miras a un enriquecimiento cultural, activación que algunas veces se hace de forma consciente y otras veces de manera inconsciente. Por ejemplo, Catalina ha asistido desde muy pequeña a cursos de guitarra, de patinaje, de flauta, de taekwondo y de inglés; contar con los recursos necesarios le ha permitido a su madre y a su padre brindarle a la adonaciente a lo largo de su vida la oportunidad de tomar clases pagas en instituciones diferentes al colegio. Estos diferentes espacios sin lugar a dudas son claves para comprender su buen desempeño desde dos aspectos: por un lado, le permiten hacerse con un capital cultural de tipo incorporado, esto es, manifestado en habitus, en destrezas para desenvolverse en diferentes áreas de conocimiento y sobresalir en las competencias de algunas materias; y por otro lado, enriquecen su rol u oficio como estudiante. Esto último lo que quiere decir es que gracias a estos estudios ininterrumpidos a los que se ha abocado Catalina desde épocas tempranas de su vida, las actitudes que demanda de ella la escuela y que la institución le exige, tales como ajustarse a diferentes normas y reglas de juego, respetar una figura de autoridad o prestar

atención a una clase, se alimentan, se potencian y se acoplan con su participación en los lugares de formación extraescolar.

Las inscripciones en estas clases, más allá de la inversión económica que suponen, van de la mano también con la percepción que tienen su madre y su padre del aprovechamiento útil del tiempo libre y de las ventajas que encuentran en el hecho de que su hija pueda aprender cosas o profundizar en otras, en espacios diferentes. En este punto hay una clara diferencia en relación con las otras adonacientes cuyas madres, como se señaló, en aras de no poner en riesgo las buenas notas de sus hijas en la escuela son reacias a permitirles que estudien por fuera de la institución educativa. De los casos de estudio, Catalina y su familia son los que menos fijación tienen con la obtención de las mejores notas; de ahí que no piensen que asistir a clases de inglés, de guitarra o de flauta vaya en detrimento de su formación, sino todo lo contrario: asumen esos escenarios como espacios ideales para que el tiempo libre sea utilizado en actividades que pueden redundar positivamente en su aprendizaje. Ella misma lo entiende así y en ningún momento actúa con remilgos frente a estas actividades; por el contrario, las disfruta y accede a ellas con muy buena disposición y voluntad; incluso, en virtud de sus propias palabras cuando afirma que los momentos más felices de su experiencia escolar han sido “en el [Instituto de Idiomas], todas las veces que me he enterado que soy la mejor de la clase”, uno puede interpretar que la formación que recibe en sus cursos extraescolares la valora más que la que recibe en el mismo colegio. De hecho, el día sábado que generalmente es el destinado para tal efecto, es su día favorito.

El tiempo libre es algo, entonces, que puede ser utilizado en pro de una formación adicional a la del colegio y ese aprovechamiento satisfactorio no podría ser el mismo si no existiera un capital económico que así lo permite: es indudable que muchas veces la negativa para formar parte de estos espacios también pasa por la falta de recursos económicos para hacerlo. De la misma manera, es importante que haya de parte de la familia, también, una disposición para acompañarla y para depositar en ello un tiempo: aunque la reticencia de la madre de Marina y de Samantha para que sus hijas estén en otras clases está supeditada al logro satisfactorio de sus deberes relacionados con la escuela, ambas manifestaron que tampoco disponen del tiempo para acompañarlas.

El capital económico que posee su familia también le permite a Catalina consumir bienes culturales que a la larga sostienen su experiencia exitosa en la escuela en un aspecto clave: las salidas recurrentes al cine, como a museos o exposiciones enriquecen su capital cultural. Aunque, como se pudo ver, estas actividades no son variables significativas al momento de comprender las

causas de un buen rendimiento en la escuela -por lo menos en el curso en el que se hizo la exploración- hay que decir que en el caso de Catalina sí se convierten en factores importantes para entender, cuando no las buenas notas que alcanza, sí sus conocimientos en diferentes áreas. Además de eso, al igual que en el caso de Samantha, también explica la adquisición de una actitud de espectadora que le facilita el seguimiento oportuno de las explicaciones de sus docentes como la atención estable y duradera de los contenidos que en forma de diapositivas o material audiovisual eventualmente se proyectan en las aulas. La diferencia, entre una y otra adonaciente radica en que mientras una ha adquirido la actitud de espectadora de manera individual, en tanto que su madre y/o su padrastro no gustan de ir al cine y no comparten los mismos gustos de entretenimiento, la otra lo hace en el marco de un plan familiar, en medio de actividades que se disfrutan en familia y son valoradas por todos los miembros del hogar.

Por último, esta fórmula de emparejamiento entre el capital económico y el capital cultural propia de la familia de Catalina puede verse en algo sencillo pero bastante sugestivo como lo es la existencia, en su casa, de un cuarto estudio. Como arrojó la investigación y se mencionó cuando hubo lugar, la idea del cuarto estudio es algo inusual por lo menos en los integrantes del curso en el que están los adoncientes de este trabajo; son pocas y pocos los estudiantes que cuentan con esta habitación. Pues bien, tener este espacio está relacionado no solo con la capacidad en términos de recursos que posee la familia para poder amoblar con cierta exclusividad (computador, bibliotecas, mesas, sillas, etc.) una parte de la casa y para dejarlo a merced solo de lo académico, sino también con la importancia y valoración que se le da a la cultura: Catalina y su hermana menor disponen, de esta forma, de un lugar único en el cual consagrarse a lo educativo.

La valoración de la cultura escrita como capital escolar

En lo que concierne a la cultura escrita, aunque hay puntos en común con las otras adoncientes, la experiencia de Catalina es singular en algunos aspectos. Así como ocurre con Marina, Catalina señala que una de las actividades que más disfruta es la de leer y entregarse a los libros como una oportunidad para distraerse de su realidad por unas horas. Sin embargo, la incorporación del hábito de la lectura ha llegado por un camino diferente. En el caso de la primera adonaciente vale recordar que fue un profesor quien la motivó hacia el mundo de la lectura y suscitó en ella el gusto por los libros una vez comenzó a cursar bachillerato y tuvo que leer obras de literatura infantil (la obligación devino en pasatiempo). En el caso de Catalina ha sido su familia, pero particularmente su madre, la que ha hecho las veces de intermediaria entre ella y la cultura escrita. En su casa hay

numerosos libros pero, como sucede con el capital económico, puede tratarse de un capital frío o plano hasta tanto no se active oportunamente; puede tratarse de una biblioteca que en su estado material esté alejada del adonaciente y que no exista un acercamiento con ella. Eso explica por qué la cantidad de libros por sí sola no es importante en el momento de hablar de factores que explican un buen rendimiento escolar o la adquisición de hábitos de lectura. Pues bien, la madre de Catalina, diferente a las otras madres de los protagonistas de esta investigación, sí reconoce una valoración, un aprecio y un gusto por los libros y la cultura escrita que se reflejan en varias circunstancias, de índole diferente a la sola proporción de los libros pero finalmente relacionadas con esta, y que se han transmitido a su hija: primero, cuando Catalina estaba más pequeña su madre solía leerle cuentos antes de dormir, constituyéndose en un hábito diario; segundo, su mamá era una lectora frecuente -de un tiempo para acá dejó de serlo por el tiempo que le demandan las otras actividades, de tipo laboral y doméstico- y ese recuerdo que evoca Catalina ha funcionado para ella como ejemplo; tercero, el libro en sí es visto como un elementopreciado y valorado -no como en el caso de Samantha-; de esta valoración dan cuenta, por ejemplo, no solo los libros que en ocasiones le regalan a la estudiante, sino también un par de visitas que han hecho a la Feria del Libro de Bogotá alrededor de las cuales le compran a la adonaciente uno u otro libro y le permiten hacerse con la firma, si se da la oportunidad, de las o los autores de los mismos. Y aunque su padre, tal cual él mismo lo reconoce, no es muy dado a la lectura, el gusto que Catalina tiene hacia esta es de las cosas que más le agrada, valora y aplaude de su hija: “(...) le gusta leer, y eso es lo que me parece chévere de ella; le gusta comer libro”.

De modo que esta valoración de la cultura escrita ha sido inculcada a Catalina y en su experiencia singular significa un soporte en el enfrentamiento exitoso a la escuela. En el caso de ella, a diferencia de los otros casos de estudio sí se puede hablar de una heredera de hábitos que se han fraguado en el seno de su familia en relación a este tipo de capital cultural. Ella gusta de la lectura y le agradan las salidas a la Feria del Libro: “Incluso si hubiéramos podido, este año hubiéramos ido a la Feria del Libro. Yo he ido a tres, a la de Francia, a la de Argentina... ¡Ah, no! solo a esas”. A su vez que gusta de las visitas frecuentes que durante el grado séptimo hizo, en compañía de su mamá, a la biblioteca; al punto que le reprochaba que, por falta de tiempo, no hubieran sido más seguidas sino solamente las veces que la llevó porque tenía que hacerlo para cumplir con la tarea de Lengua Castellana: “ (...) antes no iba casi nunca a la biblioteca, (...) porque no hay tiempo ¡Pero para la tarea de español si hay tiempo! (risas)”. Además, la valoración del libro en su

materialidad es algo de lo que ella también da cuenta: siempre prefiere el libro en su estado original frente a su versión en hojas fotocopias, pues le gusta verlos apilados y sentir como crecen en número en su biblioteca personal. Entonces, toda esta valoración por la cultura escrita es uno de los pilares sobre los que se cimentan no solo las buenas notas y calificaciones de Catalina, sino también, y tal vez más importante para efectos de una verdadera formación, las destrezas singulares que ella demuestra en términos de lo que Gardner (1987) denominó inteligencia lingüística, inteligencia relacionada con el uso y manejo del lenguaje y que yo mismo, en calidad de docente, pude constatar de su trabajo; al igual que a partir de aquí se entienden sus capacidades en relación a la forma de comunicarse, siempre evidenciando una riqueza de vocabulario y una elaboración coherente de su discurso cuando se expresa de manera oral.

La educación para empoderarse y ser feliz

Para Catalina aprender es un acto de empoderamiento; estudiar es detentar un poder. Enfrentar exitosamente la escuela, en su opinión, puede interpretarse como un arma y un medio de defensa para la vida; educarse es hacerse con una herramienta para no dejarse humillar de la otra persona, para procurarse un lugar de jerarquía social y desde luego, para “estar bien económicamente”:

- (...) yo miro el estudio como una forma de ser alguien para que no me miren por debajo del hombro; tener con qué defenderme.
- ¿Para qué crees que sirve el estudio?
- (...) para entrar a la universidad (...) y para que no lo cojan a uno de bobo!

Por su parte, para su familia el estudio debe ser un camino para llegar a ser feliz antes que cualquier cosa. A un lado queda la trascendencia que se le da a las notas, a los primeros puestos y al éxito escolar. Si a partir de los testimonios de los otros adonacientes y sus familiares el sistema educativo parece ser visto con veneración y respeto, las notas que este emite como reveladoras infalibles de las diferentes capacidades, y el éxito que dentro de este se consiga como la apuesta más importante que se debe perseguir en la escuela, en el caso de la familia de Catalina se manifiesta una crítica al sistema educativo en varios de sus elementos; para su madre y su padre estas premisas parecen no ser las más importantes o cuando menos, tienen que estar supeditadas a la felicidad de su hija en su rol como estudiante.

Su padre, por ejemplo, cuestiona aspectos relacionados con la práctica docente. Para él es problemático que haya profesores aferrados a prácticas anticuadas y tradicionales que no se preocupan por actualizar el contenido de sus clases:

“Yo creo que la educación en Colombia está quedada hace mucho tiempo, hay profesores de la vieja escuela que enseñan todavía como en la época en que yo aprendí, y los conceptos hoy en día han cambiado. Yo digo que hoy en día a los niños no hay que llenarlos de tanta información (...) a los niños hay que enseñarlos a desarrollarse como personas.”

Inclusive, ambos salen en defensa de su hija al momento de explicar su rendimiento regular en las materias de Tecnología y de Matemáticas, endilgando la principal responsabilidad a los docentes que imparten la clase. Refiriéndose a Tecnología, ella lleva todos los trabajos que se le pide, dice su madre, y siempre, siempre saca notas bajitas; resulta que el profesor dice que ella no los ha presentado; mientras que para el caso de matemáticas su padre asevera que “eso depende mucho del profesor: si el profesor no se hace entender nunca va a lograr que los niños cojan amor por las matemáticas”. Comentarios a los que le hace eco la misma adonaciente y que ella misma respalda: “¿Pueden creer que al profesor de Matemáticas no le he entendido las tres clases, las tres clases que lleva explicando el mismo tema?! Y viene un profesor de reemplazo y sí le entendí en la primera clase”.

La crítica también pasa por el método de evaluación y el éxito escolar. Para su madre lo fundamental en la escuela no es obtener siempre la mejor nota, como que “cada uno desarrolle sus habilidades”, y señala que lo más importante en la vida misma es ser feliz: “uno llega a este mundo a ser feliz o si no qué gracia tiene”. El papá de Catalina coincide en este aspecto, en entender la felicidad, por encima de la pretensión de figurar siempre en los primeros puestos, como la consigna clave que debe alentar el proceso educativo de todo niño y en particular el de su hija.: “Ayer leía un artículo...en México están tratando de cambiar la educación para que a los muchachos no se les mida por la excelencia sino en ser felices (...) Ahí tiene que comenzar todo”. Este último apartado de la conversación que tuve con ellos, más allá de lo fehaciente que pueda resultar la noticia, debe apreciarse desde dos perspectivas: por un lado, deja en claro la postura crítica de su padre frente al sistema educativo; por otro lado, refleja que se trata de un padre que, más allá de no reconocer un gusto por los libros, lee y consulta fuentes diferentes. Esto es, manifiesta un gusto por informarse.

La misma Catalina, por medio de la influencia que ejerce esa percepción crítica y reflexiva de su familia en relación al tema educativo pero fundamentalmente gracias a su propia experiencia escolar, muestra también ideas poco favorables cuando se le pide su opinión frente a elementos propios de la escuela como las tareas o cuando se refiere a algunos de sus profesores y sus métodos de enseñanza:

-“Uno pierde mucho tiempo haciendo esas cosas [las tareas]”.

-“¡La profesora de abajo nos ponía a hacer un montón de mapas!”.

-“Una vez que fui a preguntarle al profe: ‘profe, ¿por qué perdí su materia?’, y dijo: ‘usted sabrá por qué la perdió, ¿no?’, y en mi caso, ¡yo cómo voy a saber si para eso le estoy preguntando, profe!”.

-“ A veces la profesora se vuelve muy cansona preguntando lo mismo de todos los días”.

-“ Me gusta la materia pero no la profesora, me parece cansona”¹⁶.

Toda esta crítica al sistema educativo, en su experiencia singular, deviene en un soporte para su rendimiento en la escuela. Primero, soporte en la medida en que cuenta con todo el apoyo para participar en espacios de formación por fuera del sistema educativo tradicional, sin importar que esto llegue a desestabilizar las calificaciones en las materias del colegio, ya que finalmente su madre y su padre no están de acuerdo con que sean estas el principal objetivo. Segundo, soporte por el hecho de saber que, de ella, su mamá y su papá no esperan ansiosos ni le exigen un primer puesto o el mejor promedio, sino la oportunidad para que desde el estudio pueda ser feliz. Aunque puede terminar siendo contraproducente y no todas las veces desencadene resultados similares, esta libertad con que cuenta Catalina al momento de enfrentarse a la escuela -que en ningún momento está exenta de exigencia, pues en los dos periodos en que perdió una asignatura su madre y su padre se pusieron muy molestos- se traduce finalmente en un buen rendimiento académico y en apreciaciones positivas de sus docentes en relación a su trabajo escolar. Lejos de provocar que Catalina se desentienda de su estudio, que para ella reviste de mucha importancia porque asume como el medio para obtener una especie de poder, un capital simbólico que no la lleve a estar por debajo de otras personas, esta forma singular de entender el sistema educativo por parte de su familia por lo menos sí la exime de la angustia incesante de llegar siempre a ser la primera, o de lo contrario desataría la furia de su mamá o su papá. Sin embargo, así como sucede con Samantha quien se esfuerza siempre por llegar al primer puesto en pro de la felicidad de su madre, Catalina también asume que su compromiso con la escuela, a la par que es algo que le otorga un poder, es una manera de retribuir al amor de su padre y su madre; cuando obtiene muy buenas notas: “lo hago más que todo para que se sientan bien conmigo (...) lo hago más que todo por mis papás”. Porque si bien no hay una exigencia explícita por alcanzar siempre la mejor nota, sí es claro que

¹⁶ Todas estas opiniones que son críticas Catalina se las reserva y en ningún momento las manifiesta abiertamente a sus docentes. De ahí que no tenga, por ejemplo, llamados de atención al respecto de parte de sus docentes.

de parte de ellos hay expectativas por el buen logro de resultados, pues en última, como lo dice su madre: “prácticamente ella se tiene que dedicar es a estudiar; ella tiene todo lo necesario”.

Cuando asumir una posición crítica frente a la realidad y el gusto por la Historia en la familia terminan siendo un soporte

Como docente de Ciencias Sociales descubrí en Catalina un espíritu crítico y agudo respecto a los temas de las ciencias humanas y particularmente a la realidad nacional, a su vez que un gusto manifiesto por la Historia. Se trata de una adonaciente que se cuestiona la actualidad del país, que asume frente a la misma una postura reflexiva y muestra muchos interés en las temáticas que se desarrollan en las clases. Esos elementos, como su capacidad de argumentación, de formular una opinión personal acerca de lo que pasa en el país o sus apuntes sobre el contenido de la materia, le significan una valoración especial. Pues bien, el trabajo de exploración que llevé a cabo en los hogares y las entrevistas realizadas me permitieron conectar este elemento propio de la experiencia escolar de Catalina con una práctica familiar. Como se había anticipado en su perfil, comer juntos es un hábito diario del que no puede zafarse ningún miembro de la familia, independientemente de las circunstancias o los estados de ánimo que embarguen a cada quien. Este acto, momento sagrado para ellos, se hace siempre en la mesa y alrededor de la televisión que, por lo general, a esa misma hora transmite el noticiero. En consecuencia, tal cual pude presenciarlo, muy a menudo surgen puntos de vista en relación con las noticias que la familia ve y escucha, y se tejen conversaciones muchas de ellas en un sentido crítico. Estas charlas y las distintas opiniones, suscitadas mientras comparten la comida en familia se convierten en un soporte sobre el cual se apoya la capacidad crítica de Catalina, capacidad gracias a la cual destaca en las clases de algunas materias como la que yo oriento y obtiene buenas calificaciones.

Quien sobresale en este punto como sujeto socializador es su padre; durante la entrevista tuve la oportunidad de descubrir que la misma actitud crítica que él le inyecta al sistema educativo la deposita en la realidad del país, y no tiene reparos en cuestionar aspectos de la política o la economía nacional. Tal sensibilización social obedece en gran parte al hecho de que, como él mismo lo señala, trabajó durante un tiempo en el sistema carcelario: “yo estuve en el INPEC, y ya estando uno metido allá comienza a entender un poco el tema social y lo que pasa en este país”. De igual forma, es él quien le ha influenciado el interés en torno a la Historia y su rol como sujeto socializador en este aspecto explica uno de los soportes más importantes para el buen desempeño de Catalina en la materia.

A modo de resumen

De los cuatro casos de estudio, Catalina constituye el mejor ejemplo de una estudiante que se enfrenta exitosamente a la escuela a partir de un capital cultural (más transmitido que heredado, toda vez que su padre y su madre solamente terminaron el bachillerato) y un capital económico. Ella, más que los otros, sobresale en buena medida por su riqueza cultural, en términos de lo que Bourdieu llamaría el capital cultural incorporado. Esto lo que quiere decir es que, en comparación con Marina, con Samantha y Kakarotto, es la estudiante cuyas destrezas en campos como el de la lectoescritura, la capacidad crítica y argumentativa o el conocimiento del inglés le permiten hacerse con buenas calificaciones. A un lado, pero nunca intrascendentes, están aspectos como la entrega oportuna de tareas, una disciplina férrea o la retribución a un amor maternal del que se sienta depositaria que funcionan como algunos de los principales soportes en los otros adonacientes. De igual manera, que sea el capital económico uno de los elementos claves dentro de sus condiciones de educabilidad obedece al hecho de que se trata de un capital económico activado con miras a la formación y el aprendizaje de Catalina; un capital económico encausado hacía un aprovechamiento útil del tiempo libre y como garantía para que ella tenga opciones culturales diferentes a las le ofrece la institución educativa tradicional.

Aunque al igual que en los otros estudiantes se señalaron las condiciones de educabilidad y los soportes que consideré como los más importantes en el desafío singular de Catalina frente a la escuela (la articulación entre el capital económico y el capital cultural, la valoración de la cultura escrita, la forma de asumir la educación y la sensibilización crítica frente a la realidad social), sobra hacer la aclaración que en su experiencia operan otros elementos sin los cuales su enfrentamiento al mundo escolar no sería igual de satisfactorio. Para mencionar solamente algunos, conviene señalar, por ejemplo, que la unidad familiar ilustrada en cosas como comer siempre juntos o ir frecuentemente a centros comerciales es un elemento fundamental y tal estabilidad emocional dentro del hogar redundante positivamente en la vida de Catalina; que hay siempre un seguimiento oportuno de su desenvolvimiento en la escuela, no tan riguroso pero siempre atento a las cosas que le suceden en el colegio, como un acompañamiento diario tanto a la entrada como a la salida de la institución; que al igual que los otros adonacientes, Catalina goza de la posibilidad de dedicarse por completo a las actividades que de ella demanda la escuela, sin recibir una carga adicional -por lo menos significativa- de trabajo doméstico o de cualquier otra índole; y por último, que su padre y su madre conocen su papel como primeros responsables de la educación de su hija: ambos tienen

en claro que la primera y fundamental formación de ella como persona comienza en casa, y es aquí donde deben aprenderse las competencias básicas y más importantes para saber vivir en sociedad.

Kakarotto: la familia como factor fundamental

Kakarotto es el cuarto mejor estudiante del curso. Suele reprobar una asignatura ocasionalmente pero siempre está dentro de los primeros cinco estudiantes por su promedio de notas. Su singular enfrentamiento con la escuela no está relacionado con condiciones de educabilidad alrededor de un capital cultural significativo: su madre apenas terminó la educación secundaria; su padre no superó el bachillerato; aunque asiste a una escuela de fútbol no participa de espacios en los que aprenda otros conocimientos; no suele ir a cinemas y mucho menos a museos u obras de teatro desde los cuales pueda enriquecer su mundo cultural; en su casa no hay una presencia notable de libros o cualquier otro elemento que haga las veces de capital cultural objetivo; su familia no acusa un gusto por la lectura o por los libros y de hecho, el mismo Kakarotto aunque lee todo lo que es asignado por el colegio, no lo hace por un acto de voluntad tanto como de obligación; no le gusta la lectura y lo dice abiertamente. En ningún momento leer un libro es una práctica a la que se entregue por iniciativa propia y a la que le dedique algún momento del día, salvo, como ya se dijo, si se trata de un deber de alguna asignatura. En su casa la única persona que tiene una biblioteca es la pareja de su hermano, pero Kakarotto tiene prohibido tomar sus libros, y no porque se trate de libros de literatura para adultos, sino porque ella se niega a prestárselos.

Sus condiciones de educabilidad tampoco están caracterizadas por la presencia de un capital económico alto. Su familia habita una casa en arriendo amoblada con los enseres más necesarios y exenta de lujos; su madre no tiene un trabajo pago, sino que se dedica a las labores domésticas, siendo su hermano mayor la única persona que devenga un salario para satisfacer la manutención de todos los miembros del hogar; dentro de los gastos familiares no hay lugar para actividades más allá de las que son suficientes para vivir dignamente, no hay momentos de esparcimiento que demanden inversiones adicionales a las más básicas; y el dinero que le dan a Kakarotto para sus gastos diarios es de apenas \$5000 semanales, que comparado con el de Catalina, por ejemplo, es el equivalente al que recibe ella en un solo día. Estos para referirme solo a algunos indicios de la ausencia de un capital económico importante en su vida desde los cuales pueda favorecerse su éxito en la escuela.

Kakarotto tampoco es un estudiante que sea un fiel representante de una disciplina férrea capaz de, como en el caso de Samantha, explicar su ajuste exitoso a las pautas de comportamiento que exige la escuela. Sus soportes para triunfar en el colegio pasan por un lugar diferente a una obediencia sin remilgos y sus notas no necesariamente se relacionan con una conducta de esas que

la escuela suele pretender como la más ideal. En calidad de maestro suyo, doy fe de sus movimientos traviesos e inquietos durante las clases. A modo de ejemplo, cuando proyectaba películas durante las clases en el marco de algún tema, mientras Samantha, Catalina y Marina por las razones que ya fueron esgrimidas seguían el desarrollo de las mismas de manera atenta y entretenidas, Kakarotto se perdía pronto y de las películas pasaba a su dispositivo móvil soterradamente. Otros docentes, como la profesora de Ciencias Naturales y educación ambiental perciben en él la misma actitud: “a veces es indisciplinado y no sigue instrucciones”; actitud que no desconoce su madre al decir que “él es indisciplinado, porque uno sabe qué tiene en la casa, yo sé quién es él” y que él mismo reconoce: “ella sabe cómo soy en el colegio”. Sin embargo, Kakarotto no llega al límite de aquellos estudiantes que a menudo el sistema educativo etiqueta como los “problemáticos”, aquellos a los que les cuesta apropiarse de su rol como estudiantes y se desbocan todo el tiempo realizar cualquier tipo de actividades menos las que guardan relación con el trabajo escolar. De ser así, obviamente su lugar en esta investigación estaría siendo ocupado por otra persona: ser un estudiante indisciplinado y ser exitoso son dos calificativos que, como se pudo ver en páginas previas, no van de la mano en este contexto educativo. En ese orden, Kakarotto en ningún momento desatiende las actividades educativas por cuenta de un “mal comportamiento”, sino que las realiza con esmero y de manera oportuna pero cuando tiene o encuentra el tiempo propicio para hacerlo, se distrae en juegos, en su celular o mantiene actividades que lo invitan a moverse de un lado a otro con los amigos del curso.

Finalmente, la experiencia singular de Kakarotto no está relacionada con un aprovechamiento útil del tiempo libre. Más allá de las tardes que ocupa en jugar fútbol -sin el ánimo de desmeritar esta práctica y todo lo que ella pueda suministrar en términos de una inteligencia cinestesicocorporal¹⁷ - nunca ha estado en alguna escuela de formación que no sea la de este deporte y desde la cual pueda afianzar otro tipo de conocimientos o destrezas en ámbitos como el musical, el artístico, el de los idiomas u otros campos. De su familia no hay un interés para que así lo haga y de parte del mismo adonaciente todo el gusto se restringe a la realización del deporte que le apasiona. De manera que, si no son condiciones de educabilidad signadas por un capital cultural, un capital económico, una disciplina férrea o un aprovechamiento útil del tiempo libre -para mencionar algunos elementos que sí son significativos en los otros adonacientes-, los soportes

17

sobre los que se apoya la experiencia exitosa de Kakarotto frente al desafío que supone lo escolar provienen de otros aspectos, singulares, también.

Las condiciones de educabilidad alrededor de la madre

“Mi mamá me ayuda en todo” es una frase que Kakarotto repite una y otra vez durante las entrevistas. Tan importante es su madre que incluso, “por la ayuda de mi mamá” fue la primera respuesta que me dio cuando le pregunté por los motivos que a su parecer explican sus buenas notas. En el enfrentamiento que Kakarotto hace ante el desafío que representa la escuela su madre es un sostén fundamental, al punto que lo que ella hace en función del estudio de su hijo es visto por este como la causa más importante de sus buenas calificaciones; en un segundo plano queda cualquier reconocimiento de un mérito personal al respecto. Esta percepción es singular y no la encuentra uno de forma tan marcada en las otras adonacientes, aun cuando para ellas la figura maternal, a su manera, resulta ser un elemento trascendental. Que su madre sea vital se comprende por una serie de condiciones de educabilidad que ella despliega, de las que voy a hablar en lo sucesivo.

De los cuatro adonacientes sobre los que trata esta investigación, Kakarotto es el que comparte más tiempo con su madre. Ella permanece buena parte del día en la casa, realizando las actividades domésticas y por ende a diario acompaña a su hijo durante toda la jornada una vez regresa del colegio. Tal compañía, a su vez que afianza -y/o explica- una fuerte relación que hay entre los dos, deviene en un soporte para el desempeño escolar de Kakarotto. Estar pendiente de él todo el tiempo es una responsabilidad más dentro de las funciones que ella asume indelebles a su rol de madre y “ama de casa”. De ahí que haya un acompañamiento riguroso; más riguroso que el de cualquiera de las madres de las que he hablado en esta investigación: ella lo acompaña a diario a la entrada y lo espera a la salida del colegio, a pesar de que vive bastante cerca. Cuando llegan de la institución, como si se tratara de un mandato sagrado, lo primero que hace mientras él se cambia de ropa es revisar su maleta, escudriñar uno a uno sus cuadernos: “Cuando él llega yo lo primero que hago es revisarle el bolso; yo miro qué hizo, qué no hizo, qué le dejaron de tarea”. Acto seguido, los organiza en la mesa de su cuarto en dos grupos: en una pila deja aquellos que sí tienen un deber, y en la otra los que no tienen cosas para hacer. A lo largo del día verifica que la torre de cuadernos con compromisos desaparezca, conforme Kakarotto va realizando sus tareas luego de almorzar. Si así ocurre, el adonaciente cuenta con el permiso para salir a jugar fútbol, bien sea al parque o a la escuela en la que está inscrito. En su defecto, no puede hacerlo.

En el mismo desarrollo de las tareas hace las veces de profesora hasta donde lo permiten sus capacidades, lo orienta, lo asiste y en ocasiones “le corrijo, le explico, hay veces le pongo a hacer diez, veinte veces la palabra [si cometió una falla de ortografía]”. También lo ayuda a estudiar para las evaluaciones y si digamos me saco 5 en esa evaluación, dice Kakarotto, entonces (...) yo le digo que me saqué 5, y que las choque [que choquen sus manos], y que ahí va ella también [en la nota], porque ella me ayuda. Así las cosas, lo que en el caso de los otros adonacientes ocurre de manera extraordinaria bajo el argumento de que ellos están ya bastante grandes y son lo suficientemente responsables para hacerse cargo de sus propias tareas, en el caso de Kakarotto sucede muy a menudo; su madre constantemente le ayuda a realizar sus deberes y está al tanto de sus compromisos escolares con una entrega y un rigor particular. Ir al colegio cuando se lo pide un docente es una labor a la que atribuye un cumplimiento irrevocable; hay papás que los meten a un colegio y no vuelven por allá, asegura, sino a fin de año a pelear: “yo si me mandan a llamar yo voy”. Cuando es citada al colegio con ocasión de entregas de informes académicos siempre asiste, llevando una libreta consigo en la que recoge todo cuanto puede de la información que surge a lo largo de las reuniones: “mi mamá tiene es una libretica, digamos, (...) ella anota ahí por si yo pierdo una materia o algo”. Y cuando es citada de manera extraordinaria también acude sin ningún reparo.

Entre los dos se teje también una relación de confianza con lo que sucede a diario en la escuela. Él la pone al tanto de los acontecimientos y de sus clases; no hay lugar para ocultarle cosas y la hace confidente de sus incidencias y sentimientos: “yo todo se lo digo a mi mamá, también le digo que la profesora de Biología me cae mal, porque esa profesora no lo puede ver a uno ni respirar, porque ya le hace anotaciones en el observador”. Cuando se trata de sucesos no tan buenos, la confianza se sobrepone a las posibles reacciones de su madre: “pues yo le cuento, me aguanto la regañada”. Y ocasionalmente la reacción va más allá del simple regaño. De las madres entrevistadas, tal vez en virtud del mismo seguimiento riguroso y la manera en la que ella se apersona de su rol de autoridad, tal vez por tratarse del único adonaciente hombre, la madre de Kakarotto es la única que reconoce que de cuando en cuando del regaño pasa a medidas más extremas:

“ (...) hay veces me toca darle duro a él, porque a veces se me pone de grosero, entonces yo soy la que tengo la autoridad (...) tengo hasta un rejoy pa’ darle (...) él es muy chillón y yo le hablo duro y él llora. Yo soy la que lo aprieta”.

Curiosamente y en contradicción con esta actitud, la madre de Kakarotto quiere para su hijo la profesión que sea siempre y cuando pueda salir adelante pero, eso sí, hay dos que con las que no comulga: la de futbolista y la de boxeador porque a su parecer...“son muy violentas”. Por cierto que el consentimiento para que pueda formar parte de una escuela de fútbol a la que asiste dos días en la semana parece obedecer no tanto a la pretensión de que sea una verdadera opción profesional a futuro, sino para que pueda distraerse en algo diferente.

Que la madre de Kakarotto fuera la única entre las cuatro acudientes entrevistadas que mencionara completas y sin vacilación las asignaturas que cursa su hijo, la que más claridad tenía en relación al mismo horario de clases y la que, allí donde las otras hablaban de la profesora bajita, del profesor que siempre tiene bata o el señor alto que da Español, se refiriera con más propiedad a las profesoras y profesores llamándolos con su nombre propio, obedece a todo este acompañamiento riguroso y a conciencia que hace del trabajo escolar de su hijo. Acompañamiento que en el caso singular de Kakarotto, por lo visto, se convierte en un soporte para su enfrentamiento al desafío de lo escolar.

El hermano mayor como figura importante para el desafío escolar

De los cuatro adonacientes sobre los que trata principalmente esta investigación, Kakarotto es el único que tiene un hermano mayor: Marina, Samantha y Catalina son primogénitas. Ese no es un dato menor. Y no lo es en la medida en que tener un hermano mayor sea una posible explicación para alcanzar mejores notas, sino porque, en el caso singular de Kakarotto sí hay soportes provenientes de la relación con su hermano a partir del cual se entiende su enfrentamiento exitoso a la escuela. No se trata de una hermandad caracterizada por una camaradería y una confianza plena, pues la relación entre ambos, hay que decirlo, no es tan estrecha. La diferencia de edad que hay entre los dos -cerca de catorce años- los mantiene en dos mundos generacionales diferentes y el tiempo que comparten juntos es muy poco: su hermano trabaja durante largas jornadas y aunque viven en la misma casa no coinciden en los mismos espacios más allá de algunos momentos los fines de semana. De modo que el soporte que representa su hermano para el desafío escolar tiene que ver con elementos que no provienen precisamente de un vínculo fraterno entre ellos, ni de un apoyo constante que el hermano mayor se proponga en relación con el trabajo escolar de Kakarotto, porque su tiempo y sus obligaciones no se lo permiten, sino que deriva de lugares diferentes: primero, de una supervisión que aunada a la de su madre es vista como fundamental para el logro de buenos resultados; segundo, de su trayectoria educativa y laboral que funciona a modo de

ejemplo; y tercero, de su participación en épocas más tempranas cuando el adonaciente en cuestión comenzaba la etapa escolar.

En opinión de su hermano, la atención permanente que tanto él como su mamá depositan en Kakarotto es una de las claves que explica su enfrentamiento exitoso con el desafío escolar. Un estudiante puede tener todos los recursos que tenga, puede tener los mejores profesores y no faltarle absolutamente nada - dice su hermano- pero si no tiene ese apoyo, esa guía que lo mantenga ahí no va a coger para ningún lado; es más lo que uno le inculca, y el acompañamiento que uno le hace - puntualiza- donde está una de las posibles causas del buen rendimiento escolar de un niño. Esa premisa, a la que se consagra su madre a diario como se demostró párrafos más arriba, en el caso del hermano mayor funciona de otra forma y recurriendo a otros mecanismos. Por ejemplo, a sabiendas que el celular es, hoy por hoy, entre otras muchas cosas un elemento importante de distracción, el hermano fiscaliza el uso que Kakarotto hace del mismo. En primera instancia, le tiene prohibido llevar al colegio el más moderno y el uso que puede hacer en la casa está restringido a ciertos horarios. Además de eso, su uso es rastreado por medio de una aplicación especial que notifica al correo de su hermano cada una de las páginas visitadas, los sitios a los que accede y los programas que eventualmente descarga. Asimismo, en aras de evitar cualquier asomo de distracción que ponga en detrimento su atención a lo escolar, Kakarotto tiene prohibidas las redes sociales. Finalmente, si bien no hay una ayuda permanente de sus deberes escolares, cuando se trata de temas de matemáticas que Kakarotto no ha entendido en clase es el hermano el llamado a explicarle y asesorarlo.

De otro lado, en la vida de su hermano mayor Kakarotto encuentra un aliciente para alcanzar buenas notas, un ejemplo cercano que lo empuja a seguir sus pasos y un reflejo de sus deseos a futuro. Su hermano terminó satisfactoriamente sus estudios de bachillerato en el pueblo en que nació y posteriormente en Bogotá continuó sus estudios. Acá cursó una carrera técnica en administración de empresas, de acuerdo con su opinión terminada con honores y obteniendo el mejor resultado entre todos los egresados; ha tomado otros cursos adicionales, entre los cuales se encuentran uno sistemas, uno de manejo de personal y otro de liderazgo; y ha adelantado cinco semestres de una carrera universitaria profesional que por ahora tiene aplazada por cuestiones económicas. En términos laborales se ha desempeñado como operador y digitador en varias empresas, y como supervisor documental en cuatro entidades diferentes, trabajo al que se dedica en la actualidad. Esta trayectoria educativa y laboral a la que su hermano se refiere con orgullo,

que no es particularmente descollante, pero tampoco desprovista de éxito y buenos resultados, ha operado como una especie de soporte para la experiencia escolar de Kakarotto; él la ve como un ejemplo de vida y a su hermano con admiración. Conseguir buenas calificaciones en su colegio es el medio que le permitirá estudiar en la universidad “lo que él estudio” y a futuro trabajar de “administrador de empresas como él”. Saber de su hermano logros académicos sobreponiéndose a las circunstancias, como lo deja ver la anécdota que trae a colación de cuando él estaba en la universidad y “todos llegaban en carro, en moto mientras que él llegaba a pie, (...) el único que no era de plata pero el que ocupaba siempre el primer puesto”, es un reflejo que lo anima en su enfrentamiento con el mundo de la escuela para alcanzar buenas notas. No por nada la palabra que escogió Kakarotto para describir a su hermano fue la de trabajador, y en opinión de su madre la primera explicación para entender el buen rendimiento de su hijo en la escuela es que “tiene al hermano como ejemplo”; apreciación que el mismo aludido asiente al afirmar que “en el estudio el chinito me tiene de ejemplo porque me ha ido bien”.

Finalmente, el soporte que Marina encontró en personas diferentes a su familia como medio de preparación para el mundo escolar, a través de la enseñanza de las operaciones matemáticas más básicas y del proceso de lectoescritura, Kakarotto lo halló en su hermano mayor. Él le ayudaba a hacer sus tareas para la escuela, le explicaba temas y lo ayudaba a afianzar conocimientos adquiridos en clase. Aunque, como se puede interpretar del testimonio del mismo Kakarotto, su hermano nunca ha estado tan pendiente de él y no se trata de una persona que a diario le ayudara en sus deberes de la escuela, este tipo de hallazgos no deben ser considerados como datos despreciables; especula uno que seguramente estos métodos ingeniosos de aprendizaje tuvieron un impacto positivo en el proceso educativo de Kakarotto y le permitieron ajustarse al mundo escolar, a los contenidos y a sus clases de matemáticas o de lenguaje, en particular, con pocas complicaciones.

Cuando la ausencia se convierte en un soporte

En el caso de Kakarotto, la ausencia de su padre funciona como una especie de aura espiritual, de un soporte que no se expresa en su materialidad sino en su aspecto más simbólico. La muerte de su padre, de acuerdo con su testimonio, marca un antes y un después en su experiencia escolar. La pérdida lo conmocionó profundamente -por motivos que está de más anotar- y evoca el día en que sucedió como el más triste de su existencia, pero en su caso singular, desde la muerte de su progenitor Kakarotto entiende que cumplir con sus compromisos escolares y llegar a lo más alto

de la tabla de promedios es, entre otras cosas, rendirle un tributo. Obtener un cinco en una evaluación, por ejemplo, es un acto que sirve para honrar su memoria y demostrarle, en su esencia etérea, que está cumpliendo con la promesa de ser un buen estudiante. Llegar a lo más alto de la tabla de promedios es un gesto mediante el cual siente que no está defraudando el deseo que su padre siempre dejó claro en vida de ver a sus hijos sobresalir en el colegio. De hecho, meses antes de morir de manera imprevista, Kakarotto dice haberle prometido llegar al primer puesto de la clase; su muerte avivó los deseos para conseguirlo, finalmente logró hacerlo y por lo tanto, desde entonces es como si su palabra estuviera en juego con cada fin de periodo: “antes de que él muriera, yo le hice una promesa de que iba a quedar en el primer puesto y ahí yo le cumplí”. Además, la desaparición de su padre deviene en soporte de una manera mística en otro sentido: uno escucha a Kakarotto y es como si su padre, además, estuviera viendo su trabajo y supervisando lo que hace desde el lugar en que se encuentra. Él lo siente así desde que falleció, de suerte que en cualquier momento de sus clases se sobrepone la imagen de su padre y esa idea de que está pendiente de todo lo que hace: “gracias a eso [su fallecimiento] ahora estoy como más atento en las clases, intentando siempre ocupar los primeros puestos para enorgullecerlo a él”. Vale recordar, como se mencionó en el perfil, que la vida de Kakarotto guarda mucha relación con el fenómeno religioso: cada domingo asiste a misa cristiana en compañía de su madre. El influjo religioso se hace evidente en esta manera como ha sobrellevado la muerte de su padre, al punto de entenderse como un soporte significativo para entender su enfrentamiento exitoso al desafío de la escuela.

A modo de resumen

Las opiniones que cada uno de los tres miembros del hogar, incluyendo el mismo Kakarotto, dan en relación con los motivos que explican su buen rendimiento en la escuela resumen bastante bien los soportes sobre los cuales se apoya su experiencia escolar: Kakarotto reconoce que la ayuda de su madre es lo más importante para que a él le vaya bien en la escuela; su madre afirma que se debe sobre todo al ejemplo de su hermano mayor; y este último asegura que la clave está en el acompañamiento familiar que le brindan con su mamá. Es decir, cualquier habilidad o destreza del mismo adonaciente es relegada a un segundo plano, eclipsada por un componente familiar. Los sostenes fundamentales en el caso de este último adonaciente no pasan, entonces, por un capital económico o cultural significativo, sino que se limitan al campo socioemocional derivado de su mundo familiar. Su madre y su hermano mayor parecen haber convenido una suerte de seguimiento permanente de la vida de Kakarotto y por ende de su trabajo escolar, de acuerdo a la premisa,

esgrimida por ellos todo el tiempo de que el éxito escolar no se alcanza cuando no hay un verdadero acompañamiento por parte de la familia. Ese acompañamiento que se toma demasiado en serio en el hogar y al que el mismo Kakarotto le confiere una gran importancia al momento de hablar de su buen desempeño en la escuela, se traduce en su soporte más importante para enfrentar el desafío de la escuela. Así mismo, su caso es el que mejor ejemplifica la importancia de soportes que, sin ser materiales, se limitan a lo simbólico. La pérdida de su padre, su no presencia física, es uno de los pilares sobre los que se apoyan sus ganas permanentes de sobresalir en el colegio: alcanzar buenos resultados no solo es una manera de honrar su legado, sino que es un acto que el supervisa permanentemente desde el lugar en que se encuentra, de acuerdo con en su forma de ver la vida.

Discusión

El fin que al que pretendo llegar con este capítulo es el de discutir en torno a los hallazgos más importantes que dejó la investigación. Un primer hallazgo, con el que iniciaré la discusión, tiene que ver con los elementos que se presentan en común en los cuatro estudiantes protagonistas del trabajo investigativo. La segunda parte del capítulo estará encaminada a reflexionar alrededor de la importancia que, a la luz de los resultados, tienen el capital económico y el capital cultural en la superación de la prueba que supone la escuela. Luego, centraré mi atención en uno de los elementos que a lo largo del proceso apareció como uno de los más relevantes -cuando no el más sobresaliente- y es el de la familia. Aunque el análisis de los capitales se hace desde el plano familiar, también, en esta parte de la discusión la reflexión girará en torno a otros tres aspectos en concreto: el componente socioafectivo, la estabilidad y la percepción que sobre la educación y el éxito escolar tienen los familiares, como posibles soportes para la experiencia escolar de los adonacientes. A continuación, plantearé una reflexión acerca de otro hallazgo que considero reviste de cierto valor, y es el de saber la escuela como un desafío de más fácil desenlace para las mujeres, por todo lo que significa, de un lado, el hacerse mujer en medio de sociedades patriarcales y con un fuerte arraigo heteronormativo¹⁸; y de otro lado, la construcción social del éxito escolar. Para terminar, me centraré en los cuatro adonacientes para abordar, desde sus experiencias singulares, dos componentes teóricos base de este trabajo: las lógicas de acción propuestas por Dubet y la pluralidad sugerida por Lahire.

Sobre los rasgos en común

En medio de las diversas condiciones de educabilidad y soportes sobre los que se apoyan las experiencias escolares exitosas de estos cuatro adonacientes hay elementos comunes. Primero, aunque diferente en cada caso y en unos más sobresaliente que en otros, todos cuentan con un acompañamiento y supervisión de su familia. Pero, aquí hay que hacer una aclaración en la que quiero detenerme: como quedó reflejado en esta investigación, es la madre la que de manera especial emerge -en grados diferentes y con estilos particulares- como el soporte más sobresaliente.

¹⁸ La heteronormatividad se funda en el reconocimiento único de dos sexos claramente definidos que se vinculan en función de la procreación. A los dos sexos, a la pareja heterosexual y a la familia por ella construida se los define como “naturales”. Definición textual tomada de: Di Segni, S. (2013) Sexología, géneros y heteronormatividad [en línea]. III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 25, 26 y 27 de septiembre de 2013, La Plata, Argentina. Desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3458/ev.3458.pdf

Esta exploración demostró la importancia que tiene la figura materna en términos educativos y convalida, desde cuatro casos de análisis, ese papel trascendental que se le ha dado a la madre desde investigaciones mucho más elaboradas y por supuesto de mayor calibre, como la realizada por Araujo y Martuccelli para el caso de la sociedad chilena (2012) cuando hablan de su omnipresencia en el mundo práctico y afectivo y de su preponderante participación en los mecanismos de control sobre los hijos (p. 173). Los testimonios de los cuatro adonacientes sobre lo que trató en detalle esta indagación y de sus familiares entran plenamente en sintonía con ese argumento: es la madre, en la mayoría de los casos, la persona que está pendiente del trabajo escolar.

Segundo, ninguno de los cuatro debe dedicar tiempo o parte de su energía en actividades propias del mundo laboral o, por lo menos de manera considerable, en los oficios domésticos: en cada uno de los cuatro núcleos familiares la idea de que “su única dedicación es el estudio” fue una constante. Tercero: ninguno de ellos es objeto de un maltrato sistemático en su casa o víctima de violencia intrafamiliar, más allá de los golpes que de vez en cuando recibe Kakarotto como reprimenda por parte de su madre. Cuarto: los cuatro cuentan con la posibilidad de vivir de una manera, que si no es ostentosa, sí es digna y con los recursos básicos para satisfacer sus necesidades más imprescindibles; ninguno acusa problemas por alimentación, un mal cuidado de su salud o incluso de su propia presentación personal; de hecho, cada uno lleva a la escuela los materiales que le son suficientes para sus clases: ninguno tiene en el observador del alumno un registro negativo sobre la falta de útiles escolares o un llamado de atención de algún docente sobre este tema. Quinto: ninguno mantiene con los demás compañeros y compañeras de la clase conflictos o peleas frecuentes; esporádicamente riñen con alguien más y discuten con otras personas del curso, pero nada extraordinario dado el carácter inevitablemente social que tiene la escuela. Sexto, ninguno ha tenido que vivir y enfrentarse a una repitencia; todos, las niñas y el niño, han aprobado sus años escolares sin vivenciar las consecuencias que puede significar “perder un año”.

Pero, con todo y estos seis rasgos comunes que en ellos coinciden, habrá muchos estudiantes que no tienen un acompañamiento familiar, que tienen que trabajar, que son víctimas de maltrato en su hogar, que viven en medio de lamentables condiciones materiales, que no cuentan con los recursos mínimos, que riñen en su aula o han tenido que repetir un año, y, aun así, se enfrentan exitosamente a la escuela. Esto porque no se trata de una serie de condiciones incuestionables que garantizan un mejor desenvolvimiento en la escuela para cualquier estudiante, sino de algunos de

los elementos que son comunes a los cuatro sobre los que trata esta investigación, que el instrumento cualitativo me permitió descubrir en medio de la apuesta más relevante que fue la de la singularidad.

El capital económico

Una hipótesis ya sugerida es que el capital económico no es condición *sine qua non* para alcanzar el éxito en la escuela: tener más recursos no significan más probabilidades de triunfar como estudiante. Los cuatro adonacientes -los más exitosos- no son los que dan cuenta de los recursos económicos más altos de todo el curso al que pertenecen, a juzgar por el estudio cuantitativo realizado previamente con base en algunas variables (ingresos en el hogar, tipo de vivienda, profesión de padre y madre, estrato social). Sin embargo, el capital económico no debe ser subestimado de ninguna forma: puede que no sea determinante para sobresalir en el desafío escolar, pero sí es fundamental en la medida en que permite existir en medio de condiciones que pueden hacer de la vida misma -y por extenso del mundo educativo- una experiencia más llevadera, con menos sobresaltos y, si se quiere, menos preocupaciones. Indelebles a mi capital económico se despliegan varios elementos que marcan el derrotero de mi existencia e influyen en ella: el lugar que se escoge para vivir y el que se escoge para estudiar, mi tipo de trayectoria educativa, mi vecindario con las personas que me son cercanas (Lahire, 2007), y las actividades a las que me entrego en mi día a día y que constituyen mi rutina diaria (Laureau, 2011), por mencionar algunas. Diciéndolo con Bonal, Tarabini, Montse, Kliczkowski y Valiente (2010), “vivir en la pobreza afecta a la globalidad de la vida del niño, a sus relaciones en casa, a quiénes son sus amigos y qué se hace con ellos, a sus miedos y a sus sueños” (p. 178).

Además de eso, como lo demuestra el caso de Catalina, quien sobresale por su capital económico en esta investigación, capital que en su momento se mostró como uno de los soportes más importantes en su enfrentamiento con la escuela, los recursos de su familia le dan la oportunidad de ocupar y disfrutar espacios que eventualmente significan un enriquecimiento cultural. De ser otra su posición socioeconómica, en parte privilegiada, no podría tener acceso a los consumos de bienes culturales que en su caso particular se reflejan en asistencias frecuentes al Cine, a museos, a otras ciudades, a ferias de libros, tanto como los cursos que ha tomado a lo largo de su vida en diferentes campos del saber, que su padre y su madre le han pagado y que puertas para adentro de la institución escolar se traducen en un capital escolar, en la medida en que lo que allí aprende le granjea ventajas y aprendizajes de cara a su oficio como estudiante. Para las familias

de Marina, Samantha y Kakarotto garantizarles a sus hijas/os condiciones de vida básicas, en términos de vivienda, salud, alimentación y educación supone un mayor esfuerzo de lo que supone para la familia de Catalina, dada la posición socioeconómica en que se encuentran. Este esfuerzo que resulta ser menor para el padre y la madre de Catalina permite procurarle, además, la oportunidad de tener espacios de esparcimiento, disfrute y enriquecimiento cultural que demandan una inversión adicional. Como lo menciona Annette Lareau (2011), la posición socioeconómica influye en ese aspecto, pues para clases bajas y familias pobres “sostener el crecimiento natural de los hijos es visto como un logro”, logro que en clases superiores se extiende a otros aspectos como son aquellos de corte cultural. (p. 5). En definitiva, no es el capital económico un factor determinante para asegurar un desenvolvimiento exitoso en la escuela, pero para un estudiante pobre siempre va a ser más difícil enfrentarse con éxito a ella.

El capital cultural

Una segunda reflexión alude al capital cultural. Como ocurre con el capital económico, en cuanto al capital cultural no hay una presencia significativa en la vida de los cuatro adonacientes. Las trayectorias educativas de las personas que integran sus familias, trayectorias algunas más adelantadas que otras, en ningún caso son sobresalientes. La madre de Marina apenas terminó estudios primarios y la madre de Kakarotto solo culminó su secundaria, al igual que la madre y el padre de Catalina. Solo la madre de Samantha cursó educación superior, una carrera de estudios técnicos. Como se deduce del estudio que abarcó a todo el grupo que integran en el colegio, no se trata de casos excepcionales, toda vez que el panorama general no cambia mucho al respecto -cabe recordar que solamente tres madres y cinco padres del curso tienen estudios profesionales-. Además, no son los cuatro estudiantes más sobresalientes los de mayores recursos económicos como no son los de capital cultural más significativo. Hay varios estudiantes entre sus compañeras y compañeros de clase que los superan en cuanto a los estudios desarrollados por su padre y/o su madre, cantidad de libros en la casa o consumo cultural (asistencia a bibliotecas, cines, conciertos, museos, escuelas de formación). Esto último tiene sentido si partimos de la premisa, sugerida por Lahire (2012), según la cual se entiende que en muchos casos no haya correlación entre un capital cultural y una situación escolar cuando las personas que pueden funcionar como transmisoras de ese capital:

“por su posición en la división sexual de los roles domésticos, su situación respecto a las obligaciones profesionales, sus más o menos grande estabilidad familiar, su relación con el

niño (...), no tienen la ocasión de ayudar al niño a construir sus propias disposiciones culturales”. (p. 403)

El capital cultural heredado y transmitido, que en palabras de Bourdieu funciona como la hipótesis fundamental en el desenvolvimiento dentro de la escuela, en este caso, en relación a un salón de clase de un colegio público de Bogotá ubicado en un sector popular de la ciudad no opera de esa forma. No son los “herederos” los llamados a sobresalir en la escuela y a ser sancionados, dentro de la lógica de reproducción que denunciaban Bourdieu y Passeron, como los mejores de la clase. Por supuesto que muchos sistemas educativos todavía siguen funcionando dentro de un engranaje de reproducción tal cual atinaron a aseverarlo los dos pensadores. En muchos todavía son los estudiantes aventajados por su contexto social y económico los que salen favorecidos. De no ser así no existiría la tamaña disparidad que existe, por ejemplo, en este país en los resultados del examen del Estado entre los colegios de carácter privado con los colegios oficiales, distritales y municipales que acogen, por lo general, a los sectores populares¹⁹. Y el ingreso a las universidades financiadas por el gobierno, más allá del discurso democrático con que se presentan por permitirle a cualquier persona presentar un examen de admisión, no seguiría siendo un logro predominante de las clases superiores²⁰. En fin, de esto ya se habló con más profundidad en el debido capítulo cuando se hizo mención al éxito escolar. Lo que quiero anotar acá es que el análisis desarrollado en este trabajo demuestra que la propuesta teórica de los “herederos” que ubica a los detentores de capital cultural y económico como los individuos predispuestos a triunfar en la escuela, es una propuesta que debe ser tomada con pinzas y puesta a prueba a través de un ejercicio empírico, de acuerdo a características particulares del contexto dentro del cual quiera ser probada, características que puede ser muy distintas a las del contexto educativo francés propio de los 60’s sobre el que recayó el análisis bourdesiano con tanto acierto. Desafortunadamente, señala Lareau (2011) refiriéndose a las propuestas de Bourdieu, los trabajos empíricos no han prestado suficiente atención a la diferencia entre la posesión del capital y la activación del capital (p. 363). Así mismo,

¹⁹ De acuerdo con los resultados obtenidos en el examen de Estado 2019, en el ranking de los mejores 100 colegios a nivel nacional no hay uno solo que sea público. En los primeros 200 solamente tres lo son: Institución Educativa Distrital Von Humboldt (Barranquilla, puesto 126), Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño (Pasto, puesto 129) y el Liceo del Ejército Patria (Bogotá, puesto 194 y que, dicho sea de paso, como su nombre lo indica se reserva derechos de admisión, cobra una pensión mensual y establece unos filtros de ingreso, características diferentes a las de los establecimientos públicos distritales). Ranking tomado de:

<https://especiales.dinero.com/buscador-mejores-colegios-2019/index.html>

²⁰ Solo para mencionar el caso de la Universidad Nacional, sede Bogotá, que es la Institución de educación superior de carácter oficial más prestigiosa del país, solo 34% de los estudiantes admitidos en el primer semestre del 2019 provenían de colegios públicos. Véase: <http://planeacion.bogota.unal.edu.co/academia.html>

por lo visto, en un ámbito educativo de personas de bajos recursos como el que acá acapara la atención, hay otros elementos diferentes al capital cultural que también funcionan como eso que Bourdieu denominó de hipótesis indispensable. No creemos que los niños sean prisioneros de su ambiente cultural, como afirma Gordon Allport (1986, p.218). Indudablemente este ambiente puede influenciarlos pero, en el mismo sentido metafórico, de él pueden ser tanto prisioneros como actores en fuga o personas liberadas. Todo depende de cómo sucedan las cosas en los intersticios de su vida o, siguiendo otra vez a Lahire (2012), cómo se dan “las configuraciones familiares en conjunto” (402).

No obstante, a pesar de que el capital cultural no sea un soporte determinante para el desenvolvimiento escolar, es necesario hacer una consideración con el fin de resaltar su importancia al momento de hablar del enfrentamiento con la escuela. No cabe duda de que los cuatro adonacientes más exitosos que aquí fueron los casos de estudio son poseedores, unos más que otros, de capital cultural; de lo contrario, no estarían en lo más alto. De ellos Catalina es la más sobresaliente en este aspecto. Su capital cultural se expresa mediante el consumo de bienes culturales que hace en su cotidianidad (libros, películas, museos) y los cursos de formación a los que ha asistido. En su caso singular, es una estudiante que por ese mismo capital cultural que ha incorporado sobresale en relación con sus compañeras y compañeros del curso sobre todo en aspectos tales como las competencias de lectoescritura, el conocimiento en inglés y su postura crítica y reflexiva en torno a temas de las ciencias sociales. En el caso de Marina también hay una presencia importante de un capital cultural incorporado expresado más que nada en el campo artístico, en los procesos de lectura y en el ámbito de las matemáticas. Como se ha reiterado, el capital cultural en ambas adonacientes ha sido más de tipo incorporado que heredado; en ambas se ha activado el capital en virtud de esfuerzos propios e individuales más que a fuerza de un reflejo familiar y en ambas, como no puede ser de otra forma, la activación del capital ha exigido dedicación y destinar un tiempo para tal efecto; de otro modo, no podrían ser poseedoras de un capital que, como resalta De Singly, (2017) “no se adquiere durmiendo o comiendo, a diferencia de las buenas maneras y de la desenvoltura corporal cuyo aprendizaje es más difuso” (p. 95) sino que requiere de cierta consagración.

Sin embargo, en la vida de Catalina este capital y estos esfuerzos encuentran más apoyo de parte de su madre y de su padre, lo que deja entrever esa estrategia de la que nos habla Isabel Lelis (2005, p.138) cuando hace referencia al aprovechamiento útil del tiempo libre y las actividades fuera del

colegio que son promovidas por las élites y las capas medias, como un mecanismo para transmitir a los hijos de un capital cultural, importante indicador de distinción social. En el caso de Marina, la activación del capital cultural y todo el aprendizaje que ella hace no forman parte de una estrategia de dominio familiar, y guarda más relación con un proceso de individuación en el cual se aprovecha el estudio con un carácter estrictamente personal, en el marco de la construcción de un mundo propio, tal cual lo dice De Singly (2014, p. 313).

El soporte socioemocional y la estabilidad familiar

“No es tan importante lo que los padres son en términos de educación, clase social, etc. sino lo que ellos hacen en relación con sus hijos”, aparece citado en el libro de Liliana Pascual (2010, p. 39) a propósito de las condiciones para un buen rendimiento escolar. Básicamente, lo que la cita propone es que el capital cultural y el capital económico están en un segundo plano para explicar el éxito en la escuela, rezagados por el vínculo afectivo que pueda suscitarse en el hogar y “la calidad de las interacciones que los padres tienen con sus hijos” (Pascual, p. 36). Esta apreciación tiene mucha acogida en los estudios que analizan lo educativo desde la psicopedagogía. Decir que un niño o una niña responde en la escuela de forma más satisfactoria cuando son receptores de un buen trato en su casa es una opinión que se da por sentada. La primera fase de socialización en la que los parientes actúan como sujetos significantes en palabras de Berger y Luckmann (2003), con todo lo que le proveen al niño o la niña en términos de cultura pero también en términos afectivos y socioemocionales predisponen el ajuste de ese niño o sea niña en la segunda fase en la que intervienen instituciones diferentes a las familias como las escuelas. En la medida en que esos elementos afectivos y socioemocionales sean cálidos, pasen por el respeto y valores positivos, el infante interactuará de manera más asertiva y demostrará comportamientos menos agresivos en su entorno. Cuando hay carencias familiares en un sentido afectivo, el niño o la niña le cuesta más sobrellevar la socialización con los otros (Cantero, 2011). Y un entorno saludable de socialización no solamente lo predispone mejor para sus clases, sino que le garantiza una ventaja de cara a ser un estudiante exitoso, toda vez que el comportamiento y la relación con el resto de la comunidad educativa, como ya se dijo, es una de las condiciones para que sea catalogado como tal (vale recordar que los cuatro adonacientes sobre los que trata esta investigación sobresalen también en este aspecto).

El llamado de la psicología es por propender un hogar en el que los tutores lleven a cabo una educación que media entre un disciplinamiento reactivo y la permisividad, que no toque los extremos

de lo autoritario ni de la completa indulgencia, sino que sobresalga por una educación denominada autoritativa o democrática. Este tipo de educación ideal se caracteriza, como lo menciona Michel Gilly (1978, p. 59) no por una imposición intransigente de completa obediencia y de normas sin explicación (prácticas autoritarias); tampoco por la ausencia de límites a las conductas y el poco llamado que se hace a que sean acatadas las órdenes (prácticas permisivas), sino por la promoción de la autonomía a la vez que una imposición de reglas de las que debe saberse su porqué y la importancia que tiene su cumplimiento. Los niños y las niñas criados en el seno de hogares democráticos o autoritativos desarrollan sensibilidad social, autoconciencia y respeto a las normas y a la autoridad, además de un alto grado de autoestima (Gil y Benlliure, 2011, p.208), factores que inevitablemente le otorgan ventajas para que se enfrenten de manera exitosa al desafío de la escuela con todo lo que ella supone en términos de socialización y buen comportamiento; y que de manera indirecta, como apuntan Piaget e Inhelder (2002) pueden tener una impronta en el ámbito propio de lo cognitivo, si se parte de su idea según la cual “no existe, pues, ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe, como móviles, factores afectivos” (p. 156).

Es indudable que el ambiente familiar es un factor clave para entender enfrentamientos exitosos ante el desafío que representa la escuela: a la luz del presente trabajo, por ejemplo, aunque como se evidencia en páginas anteriores hay vínculos familiares que son más fuertes que otros, en ninguna de las cuatro familias sobresalieron aspectos relacionados con una violencia intrafamiliar sistemática, un ambiente hostil, fuertes discusiones o riñas frecuentes. Sin embargo, sin desconocer la importancia que tienen las relaciones familiares para que una estudiante o un estudiante pueda hacerse con buenas calificaciones, esta misma investigación ha demostrado que no necesariamente en aquellos casos en los que el vínculo con los parientes es más débil el éxito es menor.

El mejor ejemplo de lo anterior proviene de Marina quien, además, es la primera estudiante de la clase. De los cuatro casos de estudio es la que mantiene un vínculo con su madre menos afectuoso, por razones más arriba esgrimidas. Su madre es objeto de admiración, pero lo es también de comentarios severos y poco deferentes. Entre ambas no hay un lazo de plena confianza y, en cambio, a menudo Marina asume una actitud hermética frente a ella en relación con sus sentimientos y lo que le sucede a diario. Las discusiones entre ellas, a juzgar por el alcance de esta exploración, ocurren más seguido que lo que ocurren entre los otros adonacientes con sus tutores; y de los cuatro, Marina fue la que sacó a colación de manera más recurrente los enojos de su madre y sus comportamientos de ira.

Kakarotto también es un caso ilustrativo. De los cuatro es el único estudiante en el que salieron a la luz eventuales castigos físicos en la actualidad (la mamá de Marina y de Samantha reconocieron haberlo hecho antes, cuando las adonacientes estaban más pequeñas). La correlación entre maltrato físico y desempeño escolar es un tema seguramente abordado con amplitud dentro de las ciencias sociales, la psicopedagogía y ciencias afines; el presente trabajo no tuvo en cuenta esta como una variable de análisis en el capítulo respectivo sencillamente porque no es un dato que, como la cantidad de libros o el tipo de vivienda, por citar algunos, se ventile con facilidad. Lo que sí es cierto es que, siendo la familia uno de los pilares de performances educativos exitosos como acá ha sido demostrado, que un estudiante sea víctima de violencia da pie para pensar, a priori, que se encuentra en una posición de desventaja pues vivencia una condición bastante desfavorable. De seguro que hay muchas experiencias que desdican esa afirmación a modo de ejemplos de resiliencia; habrá muchos casos de estudiantes exitosos que son víctimas de maltrato y se sobreponen a tal situación. Pero lo que es admitido con suficiente aceptación dentro de los estudios psicológicos es que los castigos físicos pueden ser recursos muy peligrosos si no se utilizan correctamente, y los niños cuyos padres son muy punitivos se muestran especialmente agresivos e insolentes fuera de casa (Gil y Benlliur, 2011, p. 200).

Entonces, a la luz de la experiencia de Marina y de Kakarotto, la primera cuyo vínculo con su madre es más bien poco dado al afecto y a la confianza, y el segundo víctima de castigos físicos, asumir de plano que el componente socioafectivo es el componente más trascendental para enfrentar de manera exitosa el desafío de la escuela puede ser tan sesgado como admitir que lo que más importan son los recursos económicos o el capital cultural.

Por último, en lo que hace a la estabilidad familiar, ya se anticipó que el grueso del curso vive en hogares de madres y/o padres separados (65%), y que en esos casos el 83% de los estudiantes vive con su madre biológica. Asimismo se señaló que hay una correlación demasiado débil (0,3% de incidencia) entre hogar separado y buenas notas. También, en cuanto a los cuatro casos concretos de esta investigación, solamente Catalina vive con su madre y con su padre constituyendo una familia nuclear. Las familias de Marina y de Kakarotto son familias monoparentales de madres solteras (la madre de Kakarotto viuda), mientras que la familia de Samantha es una familia reconstruida, esto es, una familia compuesta por su madre y una pareja que no es su papá

biológico²¹. Los datos son muy sugestivos y de sobra está, creo, hacer alguna anotación adicional. En una sociedad en la que la familia tradicional padre, madre e hijos no está tan arraigada como en épocas anteriores, los sucesos de separación entre adultos no son eventos que parezcan trastocar negativamente el desenvolvimiento en la escuela, además por su carácter que, como deja ver la exploración, ya no es excepcional. A propósito, conviene reiterar la experiencia singular de Samantha, para quien la separación de su madre y su padre, tal cual lo anoté en su perfil resultó ser más una especie de alivio: las peleas conyugales entre ambos propiciaban una inestabilidad familiar y no tanto la separación en sí.

La percepción sobre la educación en el grupo familiar

La idea que las familias tienen de la educación y la forma en la que entienden el éxito escolar se convierte en un elemento clave para los adonacientes. Independientemente de que el padre de Catalina manifieste cierta aversión hacia lo que él considera las clases y los profesores tradicionales, en todos los hogares hay una valoración de la educación como un medio capaz de representar una movilización social y económica ascendente. En la medida en que los adonacientes estudien y sobresalgan en la escuela, en opinión de los familiares así mismo podrán salir adelante, lo cual quiere decir que podrán hacerse con estudios universitarios, una carrera profesional o, en general, un futuro que supere en condiciones económicas, materiales y académicas a las condiciones en que viven actualmente. La educación es para ellas y ellos, como lo es para muchas otras personas, el camino por excelencia y el más accesible para un progreso que no puede llegar por efectos del capital económico que no poseen. Diciéndolo de forma más sencilla, a falta de una riqueza o apellidos que permitan adivinar o asegurar un futuro de comodidades y oportunidades, las familias de los adonacientes ven en la educación el mejor medio posible para conseguirlo. Esta idea idílica de lo educativo que promulgan las madres entrevistadas, el padre de Catalina y el hermano de Kakarotto de entender la educación como la clave del progreso social y personal -que dicho sea de paso hace carrera en muchos discursos políticos demagógicos incapaces de ver el verdadero trasfondo social y económico de la desigualdad que difícilmente se resuelve con la educación- es un soporte más de la experiencia escolar de los adonacientes y explica por qué, para sus familias, su única obligación tácita es la de estudiar y no hay labor más importante que la de

²¹ Tipología tomada de Elboj, Carmen e Íñiguez, Tatiana. (2012) Capital cultural, familia y centros educativos. En: Trinidad Requena, Antonio y Gómez González, Javier (Coords). *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la sociología de la educación*. (pp. 134-146). Madrid, España: Editorial Tecnos.

dedicarse a las cosas de la escuela. Cualquier exigencia está supedita a la exigencia de responder satisfactoriamente en el mundo educativo.

Esa percepción de sobrevaloración de la educación también ayuda a entender cada uno de los sacrificios que hacen los familiares con miras puestas a los logros educativos de los cuatro estudiantes protagonistas. Ya mencioné el tiempo de ocio del que carecen casi que por completo las madres, quienes trabajando por fuera de sus casas llegan a entregarse a las labores del cuidado domésticas; también hay que hacer referencia al acompañamiento que hace el padre de Catalina que le demanda la puesta en marcha de recursos en forma de tiempo y de otro tipo. Como lo menciona Jacques Testanière (citado en Lahire, 2012, p. 303) en hogares de clases populares el desempeño escolar de los hijos suele convertirse en una importante apuesta familiar, hasta el punto que los padres se privan de cosas para favorecer los logros en la escuela y, “en ciertos casos, viven en incomodidades y se sacrifican verdaderamente (...) ajustando su vida a la de sus hijos”. Las dinámicas familiares suceden y se piensan en función de la consecución de esos logros. El éxito conseguido en la escuela es entendido como un éxito familiar. Esta especie de equivalencia puede asumirse como un soporte para enfrentar la escuela, en virtud que anima a las y los estudiantes a sobresalir en su estudio viéndose como representantes de un proyecto que se hace en familia. En palabras de Francois de Singly, (2014) “los adonacientes son obligados a alcanzar sus estudios y concentrar toda su energía en este objetivo. El logro escolar simboliza el logro familiar, el joven deviene en representante del interés general” (p. 222). Y es que, como precisa el mismo De Singly en otra de sus obras (2017), en sociedades tan masivamente escolarizadas como las de la actualidad, donde buena parte de la población tiene garantizada la educación básica y secundaria el capital escolar es un elemento de distinción que ha reemplazado, por las mismas razones, el que en otros tiempos confería el hecho de estudiar, hoy, especialmente para las clases medias y populares saber a un hijo o una hija como un estudiante exitoso actúa como una especie de estatus (p. 90).

En esta consecución y consolidación del éxito escolar a las que se consagran no solo los mismos adonacientes sino también miembros del hogar de una u otra forma, el rol del niño o de la niña puede desdibujarse frente al rol del estudiante. El niño, aun en su casa, no deja de ser el individuo que se desenvuelve en el oficio de la escuela: debe realizar diversas tareas escolares que le consumen gran parte de su jornada extra escolar y su residencia se convierte en una clase de anexo del colegio. Por lo menos en relación con las actividades que constituyen el universo educativo, tratándose de estudiantes exitosos que tienen que entregarse con dedicación al estudio para

mantener y consolidar esa etiqueta, hay poco lugar para actividades distintas, propias de su mundo generacional o capaces de permitirles algún tipo de diversión diferente. El éxito en la escuela asciende al pedestal de lo más prioritario, lo más importante es la consecución de las buenas notas y la conservación de las mismas y por eso, el tiempo que se pueda dedicar para lograr ese cometido siempre será más importante que un tiempo que pueda dedicarse a otras actividades. De ahí que muchas veces no haya espacio para asistir a instituciones que ofrezcan alguna formación cultural, deportiva o artística y que, como lo anota De Singly (2014), incluso las prácticas familiares queden a un lado: “los parientes no son percibidos más que bajo su uniforme de controladores escolares; ellos verifican la inversión en los estudios. Tener el placer de ver una película juntos o estar en vacaciones no hace parte del modelo” (357). Los casos de estudio de esta investigación lo demuestran, algunos como el caso de Marina, con más creces que otros, como en el caso de Catalina.

En resumen, lo que demostró esta investigación es que en cada uno de los cuatro hogares hay y se transmite una idea de la educación como un elemento trascendental para, digámoslo con una frase tan común como ambigua, triunfar en la vida. Esa percepción, a la postre, se convierte en un sostén más sobre el que se apoya el enfrentamiento que los cuatro estudiantes hacen con su escuela. Reconocerle a la educación un lugar de tal importancia y asumirlo como una empresa familiar de la cual el hijo o la hija es el representante se traduce en un aliciente para que él o ella se anime a hacer las cosas bien en el colegio, o a seguir por la misma senda de un desempeño gratificante. Sin embargo, a su vez, puede terminar siendo una carga a la que deben responder so pena de no defraudar a su familia. Asimismo, esa percepción sobrevalorada de lo educativo está acompañada con la puesta en marcha de todo un engranaje familiar para lograr y mantener el éxito, engranaje que contiene tanto sacrificios de la madre y/o del padre como, de otro lado, la subvaloración en el hogar de actividades que estén enmarcadas en una formación integral y no parezcan aportar al tan distintivo éxito. Qué injusto es saber que el esfuerzo que hacen estas familias como los estudiantes mismos por ocupar esos primeros lugares y todo el andamiaje que hay detrás, muchas veces no es compensado por la sociedad en términos educativos. Esta misma investigación demuestra esa injusticia y floja retribución cuando se habló del breve estudio realizado con los mejores, más exitosos y más recientes egresados del mismo colegio, cuyo presente, al momento en que escribo estas líneas, es tan desalentador en términos educativos.

Hacerse mujer como soporte

Hace algunos meses las directivas del colegio en el que trabajo decidieron realizar una salida pedagógica institucional al Puente de Boyacá y el Pantano de Vargas con motivo de la celebración de la Independencia de Colombia. Por un tema de presupuesto y para efectos prácticos, optaron por llevar únicamente a los mejores estudiantes de cada curso, en un acto de reconocimiento tanto como de exclusión. En total fueron 58 estudiantes y los docentes de Ciencias Sociales hicimos el acompañamiento. Frente al museo del Puente de Boyacá nos tomamos una foto todos y todas, antes de almorzar. Hoy, mientras escribo estas líneas recupero la imagen del lugar de almacenamiento de mi celular y encuentro algo que en su momento ya sospechaba pero no había corroborado: hay una superioridad numérica femenina: aparecen 37 estudiantes mujeres (entre ellas las tres adonacientes que protagonizan esta disertación) y 11 estudiantes hombres. Y sin ir más lejos, de los cuatro casos exitosos que traté con detalle, tres fueron mujeres (Marina, Samantha y Catalina) y Kakarotto fue el único hombre. Así pues, esta indagación permitió revalidar una premisa que se hace evidente: en términos de éxito escolar, medido por rendimiento académico, las mujeres sobresalen más que los hombres. El éxito escolar, como esa construcción social que es y de la que se ha hablado, está más relacionado con los estereotipos femeninos que las niñas aprenden y luego interiorizan (por ende a las que el niño varón debe rehuir) en sus familias y después con la participación de otras instituciones; los comportamientos y las actitudes atribuidas en virtud del sexo femenino posibilitan más un buen rendimiento en la escuela.

Las adonacientes, que desde el mismo momento en que nacen, a fuerza de la correlación naturalizada entre su sexo (lo biológico) y el género (lo cultural) se van “haciendo mujeres” en el sentido en que lo señaló lúcidamente Simone de Beauvoir (2011), y que parafraseando a Judith Butler (1998) van interpretando un libreto elaborado, perpetuado y reproducido histórica y culturalmente que contiene las indicaciones para hacerlo, van incorporando formas de ver y actuar en el mundo que soportan y favorecen, a la larga, un capital escolar. Ese hacerse mujer, ese libreto y esas formas de ver y actuar en el mundo están relacionados con los comportamientos que constituyen el estereotipo ideal de lo femenino que desde la crianza son impuestos, transmitidos y enseñados. Mientras que, como lo apuntan Carmen Galet y Teresa Alzás (2014), los que son tradicionalmente asignados a los hombres se relacionan con la instrumentalidad, o sea la racionalidad y el trabajo, los de las mujeres se sitúan más en una dimensión emocional, expresiva

y relacionada con el hogar (p. 99). Con base al estudio clásico de Sandra Bem (1974) esas diferentes actitudes se pueden catalogar como sigue:

Actitudes masculinas	Actitudes femeninas	Actitudes neutrales
Actúa como un líder	Cariñosa	Versátil
Agresivo	Alegre	Engreído
Ambicioso	Infantil	Concienzudo
Analítico	Compasiva	Covencional
Asertivo	No usa lenguaje vulgar	Amigable
Atlético	Dispuesta a aliviar	Feliz
Competitivo	sentimientos hirientes	Colaborador
Defiende sus creencias	Femenina	Ineficiente
Dominante	Aduladora	Celoso
Convincente	Amable	Agradable
Tiene habilidades de liderazgo	Ingenua	Malhumorado
Independiente	Amante de los niños pequeños	Responsable
Individualista	Leal	Reservado
Toma decisiones fácilmente	Sensible a las necesidades de	Sincero
Masculino	los otros	Formal
Autosuficiente	Tímida	Discreto
De personalidad fuerte	Habla suave	Melodramático
Dispuesto a sentar una	Solidaria	Franco
posición	Tierna	Impredecible
Dispuesto a tomas riesgos	Comprensiva	Desordenado
	Cálida	
	Blanda	

Entonces, ser buen/buena estudiante está más relacionado con la columna del medio. La escuela en su ejercicio de encasillamiento del alumno exitoso y el estudiante fracasado suele ponderar para el primer caso actitudes que tienen que ver más con lo “idealmente” femenino. Cuando el componente de disciplinamiento es tan importante para juzgar qué estudiante es bueno y qué estudiante es malo, como suele suceder en muchos sistemas educativos, es inevitable que acciones

como las que aparecen en la tabla en el campo de lo femenino (amable, no usa lenguaje vulgar, sensible a las necesidades de los otros, tierna, por ejemplo) estén más vinculadas a un educando que puede triunfar. Por supuesto que no soy pionero en sugerir esta hipótesis, ni mucho menos. En ningún sentido es una idea innovadora sino ampliamente sugerida en espacios académicos. Son varios los países en los que diferentes investigadores han llegado a la misma conclusión luego de analizar los logros escolares²² y no me quiero arrogar o adjudicar un mérito que no me corresponde. Llongueras y Pagès (2018), por ejemplo, afirman que “los estereotipos asociados al ámbito masculino no concuerdan con las premisas que se buscan para ser un ‘buen estudiante’, hecho que puede disminuir su éxito escolar” (p. 358).

Aunque son padre y madre los primeros agentes socializadores con los que aprenden los y las niñas atribuciones de competencia y de incapacidad propias de los géneros (Estrada, Ángela, 2004, p. 26) es la madre quien desempeña el papel principal. Dentro de la que se supone es su irrevocable labor de crianza y cuidado, la madre “considera que debe integrar a su hija en el mundo femenino”, proyecta en ella su feminidad imponiéndole “su propio destino” y se “empeña en transformarla en una mujer semejante a ella” (Beauvoir, 2011, p. 221), razón por la cual, si es hermana mayor, se le endilga a menudo tareas maternas, “la madre descarga sobre ella gran número de sus funciones; entonces la niña se ve precozmente integrada al universo de lo serio” (p. 224). Las tres adonacientes han sido criadas por sus madres en sintonía con esta lógica y en el caso del adonaciente, criado también por su madre, se le educa pero en su virilidad²³.

Entonces, en virtud de esta distinción entre la feminidad y la virilidad en que se educan niños y niñas se pueden encontrar factores asociados al éxito escolar de las mujeres. Como acabo de exponer, los estudiantes hombres están más relacionados con actitudes propias de la indisciplina que los distancia, con más posibilidades y más fuerza, de ese éxito. Por otro lado, cuando se trata

²² Véase, por ejemplo: **Austria:** FREUDENTHALER, H. Harald et al. Predicting School Achievement in Boys and Girls. En: *European Journal of Personality*. Eur. J. Pers. 22: 231–245 (2008) Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/per.678. **Bélgica:** VAN HOUTTE, Mieke. Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys’ and girls’ academic culture. En: *Educational Studies*, Vol. 30, No. 2, June 2004. 159-173 DOI: 10.1080/0305569032000159804. **Escocia:** Scottish Government Equality Outcomes: Gender Evidence Review. Communities Analytical Services, Scottish Government. Scottish Government Social Research 2013. En: www.scotland.gov.uk/socialresearch **Estados Unidos:** Epstein, D. et al. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham/Philadelphia. Open University Press. 1998. **Hong Kong:** WONG, Kam-Cheung et al. The Effects of Schooling on Gender Differences. En: *British Educational Research Journal*, Vol. 28, No. 6, 2002 DOI: 10.1080/014119202200001908.

²³ Cabe recordar que a él su madre le pega e incluso, en medio de la entrevista lo “ridiculizó” diciéndome que es muy chillón, remedando los ademanes de alguien que está llorando mientras me contaba y mirando luego a Kakarotto quien estaba presente y respondió riéndose de la vergüenza, agachando su cabeza.

de hogares tradicionales y poco igualitarios como los que aborda esta investigación (que suelen ser la norma) donde los roles de género, la división sexual y los estereotipos están tan enraizados, y el rol masculino y femenino está tan estrictamente diferenciados en términos de crianza y cuidado del hogar²⁴ (Galet y Alzás, 2014, p. 103), se entiende por qué Marina, Samantha y Catalina sobresalen en la escuela por el soporte que significa haberse hecho mujeres, a la vez que se entienden aspectos relacionados con la experiencia particular de Kakarotto que también están estrechamente relacionados con su estereotipo masculino; mientras las primeras son estudiantes la mayor parte del tiempo tranquilas, de buen comportamiento y buena disciplina, el adonaciente, como se refirió en el capítulo anterior, se entrega con mayor desenvoltura a las travesuras, al movimiento y los juegos rudos.

Las tres lógicas de acción

Esta investigación se propuso explorar la experiencia escolar de los cuatro adonacientes a partir de las tres lógicas de acción sugeridas por Dubet: la lógica de la integración, la lógica de la estrategia y la lógica de la subjetividad. Diciéndolo brevemente, para no ser redundante con algo que ya se dijo en el marco teórico, la primera tiene que ver con la manera en la que interiorizan las normas que el contexto social les provee y, en este caso, la forma en la que se integran a su mundo familiar. La segunda tiene que ver con la capacidad de estos individuos para hacer frente a sus objetivos e intereses racional como singularmente. La tercera lógica, la lógica de la subjetividad alude a la autenticidad que cada uno expresa en forma de gustos, disgustos, emociones, pasiones, simpatías o antipatías. La idea estaba en rastrear el peso de cada una de las lógicas en las cuatro singulares experiencias escolares. El hallazgo más importante en relación con este propósito es que, en medio de la singularidad, evidentemente la lógica de la integración es la que más relevancia tiene y la que se manifiesta con más fuerza. Hallazgo que, por un lado revalida el argumento de Dubet y Martuccelli (1997) según el cual la experiencia escolar infantil está dominada por un principio de integración y los estudiantes -más tratándose de adonacientes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 13 años como los que acá se abordaron- están aún ampliamente inmersos en el

²⁴ En los cuatro hogares sobre los que trata específicamente esta tesis los roles de género, la división sexual del trabajo y los estereotipos están muy enraizados. Independientemente de que en tres de ellos (Marina, Samantha y Catalina) las madres ocupen un lugar en el mercado laboral, las actividades de cuidado siguen siendo casi que de su completa incumbencia. Ocasionalmente en los hogares de Catalina y de Kakarotto, donde hay hombres adultos, estos participan de estas labores y cuando lo hacen argumentan hacerlo en un acto de colaboración, “para ayudarle a su esposa o su madre”, pues son ellas las que están llamadas a hacerlo.

seno de una experiencia social fuertemente arraigada (pp. 89 y 90). Por otra parte, hace eco a la observación de Lahire (2007) cuando anota que

“La personalidad cultural del niño o del adolescente, sus “preferencias” y sus prácticas, sus acciones y reacciones, son incomprensibles fuera de las relaciones sociales que se tejen, entre él y los demás miembros de la constelación social en la que está inmerso” (p. 24).

La forma en la que se integran a su familia y la manera en la que su familia les provee capitales, condiciones de educabilidad, normas, soportes y todo tipo de recursos, es parte nodal de sus vidas y por ende, de sus experiencias escolares. Más allá de su activa participación, de la manera en la que discuten, contestan, negocian y construyen su vida, nos cuenta Lahire (2012), el peso de los determinismos históricos y sociales pesan notablemente sobre su situación (p. 18). La manera en la que Samantha se acomoda de manera satisfactoria al mundo normativo y autoritario de la escuela y que le granjea buenos comentarios de parte de sus docentes tanto como buenas notas, está estrechamente relacionado con el aura de autoridad y disciplinamiento que le ha inculcado y le exige su madre. La capacidad reflexiva de Catalina que la posiciona como una de las mejores de la clase en la materia de Ciencias Sociales, se entiende a partir de una práctica concreta que tiene su familia, a saber, compartir la comida mientras se dan discusiones en torno a las noticias de actualidad que son emitidas a diario en horas de la noche; o bien, sus habilidades en la asignatura de inglés están ligadas a la voluntad manifiesta de parte de su familia para que haga uso provechoso del tiempo libre los días sábados y asista a clases particulares en ese idioma. El cumplimiento a cabalidad de todas las actividades escolares que caracteriza a Kakarotto no sería tal de no existir en su vida una madre vigilante y al acecho de sus responsabilidades académicas. Y las ansias de Marina por salir adelante en el colegio, que se materializan en la presentación con encomio y dedicación de sus deberes, y a la larga se traducen en buenas calificaciones, son también la proyección de los deseos de su madre para que Marina no sufra el mismo destino que ella tuvo que vivir²⁵. De modo que, como lo demuestro en la exploración, mucha razón tiene De Singly (2014) en afirmar que “la conservación de una fuerte pertenencia a la familia y la ausencia de ruptura entre esta pertenencia y una identidad íntima caracterizan al adonaciente en las familias populares” (p. 253).

²⁵ Voluntad que, a propósito, mencionan Araujo y Martuccelli como una de los rasgos que comparten varias madres de los sectores populares. Véase: Araujo y Martuccelli, 2012, pp. 192 y 193.

Sin embargo, con todo y el papel preponderante que tiene la familia y la importancia de lógica de integración, los individuos no son un simple receptáculo de lo que la sociedad establece para ellos y ellas; los adonacientes de esta investigación no son un mero reflejo de su familia, de sus madres y/o de sus padres y en su enfrentamiento con la escuela la esencia del proceso y la clave del resultado exitoso no están siempre y de manera inequívoca en sus hogares. Son ellas y él, actores “intelectuales” en virtud de que son capaces de dominar conscientemente, a menos en cierta medida, su relación con el mundo (Dubet, 2010, p. 96). Desconocerlo es caer en una de las críticas que se le hace a la sociología tradicional que estudia el mundo infantil y que consiste, como lo manifestó Berry Mayall hace algunos años (1994), en centrar las miradas en el mundo adulto, estudiando muy pocas veces a los niños y niñas por la forma en la que son en sí mismos (p. 63), asumiéndolos como miembros de un grupo o una familia y no como individuos, como objetos de una socialización antes que como agentes que participan de la misma (p. 124). Si uno de mis propósitos consistió en la exploración de sus opiniones, formas de pensar, emociones y sentimientos, lo hice con el convencimiento de que ellas y él, como todos los estudiantes de su edad -independientemente de un vínculo a la estructura familiar que en unos es más fuerte que en otros- no son simple objetos moldeados al gusto y al vaivén de las dinámicas familiares, no son simples receptores y representantes de los *habitus* familiares. Es ahí donde entran en juego la estrategia y la subjetividad.

Los adonacientes de esta investigación deben llevar su uniforme de diario y ajustarse a un horario de clase, apuntar en su cuaderno el contenido de las asignaturas y llegar puntual al aula para corresponder a una normativa que los integra, pero a su vez suelen trabajar con mayor dedicación en las materias de manera indistinta, bien porque se trata de la materia de la docente o el docente más estricto, bien porque es quien les despierta más motivación o bien porque es quien les parece más carismático/a. Marina gusta de las Ciencias Sociales por efectos de una relación personal, afectiva y académica que la vincula de manera particular a su maestro, mientras que la asignatura de biología no le despierta la misma pasión debido a que “a esa profesora no le entiendo nada”; Samantha es reacia a las clases de Educación Física porque ve en el docente que la imparte una severidad innecesaria, pero le gustan las clases de Religión “por la manera como es la profe”; Catalina se incomodaba en sus clases de Sociales con la profesora anterior porque “nos ponía a hacer un montón de mapas”, y por el contrario le interesan sus clases de Biología porque “aprender del medio ambiente, de los animales, de nosotros, me parece interesante”; a Kakarotto le gustaban

las clases de Español el año pasado porque el profesor era generoso con las notas, “no nos ponía solo uno sino doble o triple cinco”, en cambio la asignatura dejó de interesarle en Séptimo porque la profesora no “les motiva” de la misma manera.

Así mismo, la forma en la que perciben la educación es también singular. Marina ve en la educación el camino ideal para convertirse en un modelo de mujer diferente al que proyecta su madre, un modelo de mujer que se debate entre la crianza y el trabajo de cuidado en el hogar y que tuvo que abandonar a temprana edad sus estudios. Samantha ve la educación como un medio de retribución y fuente de orgullo para su madre, quien ha tenido que enfrentar circunstancias particulares en su vida y sortear diferentes dificultades familiares como económicas para, como suele decirse, sacar adelante a sus hija y a su hijo. Catalina ve la educación como un acto de empoderamiento y un arma que le augurará un lugar de autoridad, como un medio para no estar por debajo de otras personas y para escalar económica y socialmente hacia una posición jerárquica. Kakarotto asume su educación como el elemento a partir del cual podrá llegar a ser el profesional que siempre han querido su madre y su hermano, quienes, a su manera, supervisan su desempeño constantemente.

Entonces, a lo que voy es a recalcar que esos intereses, gustos, pasiones, remilgos y aversiones tan singulares son propias de esas otras dos lógicas. En otras palabras, esa forma de ver el mundo escolar, de asumir las clases, de percibir las materias y comprender lo educativo y la escuela misma, esas maneras en que las asignaturas, las profesoras y los profesores les despiertan diferentes sensaciones y entienden las ventajas o desventajas de la educación, no pasa, en absoluto, por la forma en la que se entretajan sus vidas dentro de sus familias; son ellas y él, únicamente, que no sus madres o sus padres, los que se han hecho con tal o cual opinión respecto a las cosas del colegio y el mundo escolar. Por supuesto, todo ello está mediado por actos constantes de socialización con familiares, amigas, amigos, docentes y otras personas que forman parte del mundo en el cual se encuentran inmersos, pero de ninguna forma es el resultado automático e irracional de esa integración: ha sido un proceso en el que ellas y él han sido actores activos y racionales, y la integración ha desempeñado un papel preponderante -en unos con más fuerza que en otros- pero también los intereses y la subjetividad.

¿Los adonacientes de esta investigación son actores plurales?

Por último, en relación con otro concepto teórico que guió la investigación que fue el del actor plural, entendido a partir de Lahire (2004) como el individuo que transita en diferentes espacios de

socialización que lo instan a vivenciar hábitos de diferente clase, a modificar los que son inculcados en casa o a interiorizar algunos de otra naturaleza, y que se ilustra, por ejemplo, con un estudiante que adquiere un gusto musical en virtud no tanto de una formación o un interés que surja en el seno de su hogar como en la participación de otro escenario que lo motive para hacerlo, llámese colegio, grupo de música o un influencer de aquellos que ahora pululan por las redes sociales, lo que mostró esta indagación es que en el caso particular de los cuatro adonacientes la pluralidad no es algo que ocurra con mucha fuerza.

No son estos cuatro individuos, por lo menos, adonacientes que transiten de un espacio a otro en los diferentes momentos de su vida diaria o semanal. Una vez llegan del colegio se encierran en sus casas, se abocan a sus deberes escolares y conviven con sus familiares hasta que transcurre el tiempo que los invita a prepararse para regresar al estudio. Los fines de semana la dinámica no es precisamente muy distinta: no hay oportunidad para compartir en otros escenarios muy diferentes; si bien hay salidas ocasionales estas se hacen a casas que no dejan de ser familiares. De hecho, con base a la misma obsesión que profesan por conservar las buenas notas y los primeros lugares en la escuela, incluso se les cohiere participar de instituciones diferentes a la escuela en las que pueden adquirir hábitos diferentes a los familiares o a los que puede ofrecerles la misma institución educativa. Claro que, como pudo verse, hay salvedades. En este aspecto la que más sobresale es Catalina, que asiste a una escuela de inglés los días sábados en la mañana y sus clases de catequesis en la iglesia el mismo día en horas de la tarde. Lo que esa pluralidad le granjea en términos de capital cultural y capital escolar ya quedó evidenciado en el anterior apartado. También hay una salvedad con Kakarotto, que participa dos días de la semana en su escuela de fútbol. En ambos casos, de cualquier forma, el tiempo que dedican para interactuar en ambientes que no sean el familiar o el escolar es realmente poco. En el caso de Marina y de Samantha la pluralidad es notablemente más reducida.

De modo que las experiencias escolares de los cuatro adonacientes se nutre muy poco de una posible pluralidad, de desplazamientos a otros lugares desde los cuales puedan proveerse de hábitos de índole diferente a la escolar o familiar. La distancia en términos de hábitos o de capital cultural de Marina, por ejemplo, ha estado relacionada no tanto con espacios de socialización sino, como pudo verse, con personas que han formado parte de su historia de vida en momentos concretos de su existencia. He aquí, entonces, la importancia trascendental que tienen para estos adonacientes la familia y la escuela. Lo que de ella reciben es vital para tejer sus experiencias escolares.

Reflexiones finales

Con ocasión de este trabajo investigativo varias personas, de contextos diferentes, una vez enteradas que mi tema de reflexión giraba en torno a estudiantes “exitosos” me preguntaban qué hace que un niño o una niña se enfrente con éxito al desafío que supone lo escolar y sea capaz de triunfar en la escuela. Muchas de esas personas esperaban un recetario de mi parte con una lista de elementos infalibles. Mi respuesta siempre era más desalentadora frente a sus expectativas y se limitaba a hacerles saber que hay tantos elementos que entran en juego como niños o niñas exitosos en la escuela hay en el mundo. Esta respuesta, escueta, vista por algunos como una oportunidad para salirle al paso a la pregunta o desentenderme de posibles discusiones, realmente sintetiza en pocas palabras los hallazgos de esta tesis y engloba la sensación que me quedó luego de rastrear en su singularidad a los cuatro estudiantes más sobresalientes de un curso. Más allá de que se trata de estudiantes que asisten a una misma aula de clase de un colegio público, habiten un mismo sector y por ende, comparten aspectos relacionados con su mundo social y económico, los cuatro son individuos singulares cuyas condiciones de educabilidad y soportes sobre los que se sostienen sus experiencias escolares exitosas son de distinta naturaleza, de índole variada y diversa. Esas condiciones y esos soportes, expresados en elementos como los capitales económicos, culturales o socioafectivos que derivan del entorno familiar, en las dinámicas cotidianas de cada uno de sus lugares de socialización y en las formas más íntimas y personales de pensar obedecen a las diferentes coordenadas sociales, económicas, culturales, emocionales e históricas propias por las que han atravesado y por las que atraviesan sus vidas. Hay soportes y condiciones que pueden emerger gracias al deseo de proyectarse como una persona diferente a lo que refleja una madre, como en el caso de Marina; hay otras que pueden derivar del plano afectivo, como en el caso de Samantha; hay soportes que pueden girar alrededor de un capital cultural, como en el caso de Catalina; pero también los hay que pueden ser de tipo simbólico y menos perceptibles como en el caso de Kakarotto, para quien tiene tanto significado la ausencia de su padre. Esa singularidad es, sin lugar a dudas, una de las grandes conclusiones que arrojó la investigación.

La familia como un soporte fundamental

No obstante tal singularidad, la familia aparece como uno de los soportes más importantes cuando no el más fundamental. En los cuatro casos de estudio, como resalté páginas más atrás, la familia -y la madre dentro de esta, especialmente- constituye un fuerte apoyo en las experiencias escolares de estos cuatro estudiantes exitosos. De manera que no es un despropósito señalar que la

familia y las condiciones en medio de las cuales estas viven deberían ser un centro de atención imprescindible de políticas educativas. Creo que cualquier iniciativa que tenga por objeto mejorar la educación pública en la ciudad, o en el país, si se quiere, debe apostar por tener a las familia como uno de los elementos más importantes sobre los cuales dirigir las miradas. Por un lado, aspectos como la tradicional “escuela de padres y madres”, en los que se cita a las familias para discutir temas propios de los colegios, o la misma atención a padres que suele ser un momento en la semana que forma parte del horario laboral de docentes deberían ser asumidos por parte de las instituciones educativas como espacios de mayor importancia y consideración. De otro lado, se hace evidente que las posibilidades que las familias tengan en el plano económico y social, tanto como las oportunidades culturales a las que puedan acceder son parte fundamental para entender los performances educativos de los niños y las niñas, de los jóvenes y adonacientes en la escuela.

De modo que cualquier reforma educativa está supeditada a una primera transformación en el ámbito de la igualdad social y cultural que inevitablemente atraviesa a las familias y las condiciona. Diciéndolo de otra forma, la frase que es lugar común en los discursos políticos según la cual la educación es el motor de la transformación social estaría mejor presentándola a la inversa: la transformación social es el verdadero motor de la educación. Una de las conclusiones a las que he llegado con este trabajo, de la mano con mi experiencia como docente está en decir que invertir en el sector educativo recursos en términos de infraestructura, cobertura, aspectos tecnológicos o instalaciones, no es tan importante como mitigar las condiciones de pobreza de las familias que matriculan a sus hijos en el sector oficial producto de una fuerte desigualdad y de la ausencia de políticas que apunten a solucionarla. Un estudiante de una familia que pueda gozar de condiciones dignas de vida se convierte en un estudiante que podrá ajustarse más fácil y con más éxito a las exigencias académicas y convivenciales de un colegio y convertirse así, en un estudiante exitoso como los que protagonizaron esta investigación.

Un acercamiento al sistema educativo público

Esta monografía nunca tuvo como uno de sus propósitos hacer una radiografía del sistema educativo público, entre varias razones porque creo que hacerlo a la luz de los elementos de estudio de la investigación es insuficiente. Un análisis de todo el entramado educativo distrital tiene que ser una empresa más exhaustiva como más compleja. Sin embargo, los hallazgos en relación al curso en el que se hizo la exploración como los hallazgos en relación a los cuatro estudiantes casos de estudio ponen en evidencia rasgos que pueden presentarse como un acercamiento muy valioso.

Asumir teóricamente la escuela como un desafío común para cuatro estudiantes, como acá se hizo, permitió poner en evidencia, más allá de aspectos de la existencia de cada una y cada uno con la puesta en marcha de diferentes elementos y con soluciones particulares, rasgos propios del mundo educativo distrital, del estudiantado y sus universos familiares: “Es en este sentido que las pruebas —o desafíos— proponen una cartografía particular de la vida social” (Martuccelli y Santiago, 2017, p. 92). De manera que la investigación puede verse como un insumo significativo para entender y hacerse una idea del universo educativo propio de las personas con más bajos recursos de la ciudad; porque por supuesto que no hay que generalizar, pero es evidente que es la población menos adinerada la que accede a este tipo de educación. Las condiciones referentes al curso en cuestión (un curso de grado séptimo) que fueron el principal seguramente son muy similares a las de muchos otros cursos; las vidas de Marina, Samantha, Catalina y Kakarotto, con toda y su singularidad, de seguro reúnen aspectos semejantes a los de otras niñas, otros niños y jóvenes, la de muchos otros adonacientes exitosos en la escuela, también.

La importancia de escuchar voces de individuos más pequeños

Es indudable que una investigación como esta, que apuntó a la exploración del mundo educativo, encuentra en su objeto principal de estudio (los mismo estudiantes) uno de sus aspectos más valiosos. Ya lo decía al principio del escrito que los estudiantes han sido un blanco poco recurrente en las miradas que se han dado desde las ciencias sociales a lo educativo, especialmente en lo que concierne a la educación secundaria. Escuchar sus voces y tejer desde ellas y las voces de sus familiares un trabajo investigativo es uno de los aportes que encuentro como uno de los más relevantes. Sin embargo, me queda una inquietud que quiero plantear a manera de conclusión, y es la de preguntarme si analizar lo que sucede en la cotidianidad de estos adonacientes en épocas más tempranas de sus vidas hubiera sido más enriquecedor. Es decir, sin desconocer la significativo que resultó la exploración de sus trayectorias, de su cotidianidad, de sus prácticas, opiniones y percepciones, cabría cuestionarse si recabar en sus vidas siendo ellas y ellos más pequeños puede arrojar luces más certeras en términos de soportes y condiciones de educabilidad. Si bien sería motivo para descartar la categoría analítica de la *adonasciencia* como acá se hizo, plantearse un ejercicio semejante, ya no con estudiantes de bachillerato sino de educación primaria sería un reto interesante y del que podrían resultar aspectos muy valiosos para entender experiencias educativas y factores que puertas para afuera influyen en la consecución de buenos resultados escolares. Finalmente, cuanto más pequeño se es, la socialización familiar desempeña un papel más relevante;

socialización que, como quedo visto, es un soporte inestimable para los adonacientes “exitosos” sobre los que trató esta investigación.

Mi rol como docente investigador

Es un hecho que, para efectos metodológicos y de hallazgos, mi condición de profesor y docente tutor de Marina, Samantha, Catalina y Kakarotto resultó muy valiosa. Esa condición me permitió encontrarme con ellas y él casi que a diario, compartir un mismo espacio y departir en numerosas situaciones, tanto en el marco de las clases de Ciencias Sociales como en otros momentos de la jornada escolar. Quiero pensar que un/a investigador/a que se proponga el mismo objetivo de investigación sin contar con esta ventaja de ser al mismo tiempo docente, no encontrará insumos tan oportunos y valiosos como aquellos que yo tuve la fortuna de encontrarme en medio de mi propio quehacer profesional y mi labor diaria. Sin embargo, reconozco también que la relación estudiante-profesor, con la autoridad y lógica de poder que operó constantemente trajo riesgos que espero haber sorteado con satisfacción: espero que mis estudiantes en medio de las entrevistas, por ejemplo, no se hayan sentido obligados a opinar, dar sus puntos de vista y manifestarse como si fueran no sujetos de una investigación, sino alumnos que estaban siendo evaluados por su profesor de Ciencias Sociales en un examen. Además, debo ser consciente que pude haber sido, de cualquier forma, un actor que influyó constantemente en el escenario de investigación y que no pudo aislarse del mismo mundo que intentó interpretar. Es decir, tal cual lo señala Christian Ghasarian (2002), no pude “disociarme de lo observado” sino que mi sola presencia pudo molestar, perturbar e incluso generar situaciones nuevas (p. 22) en el salón de clases y en relación con mis estudiantes.

El poder de agencia de la escuela

El colegio puede ser el principal escenario de enriquecimiento cultural para niñas y niños que, como la mayoría de los que abordó esta investigación, no reciben de su familia una herencia o una transmisión en términos de cultura y además, no asisten a lugares de formación diferentes a su institución educativa. Es su escuela el lugar que ellos y sus familias esperan se convierta en el vehículo ideal para llegar a conocer la cultura. En algunos casos la escuela corresponde a esta expectativa; pero en muchos otros no. En algunos casos, como en el ejemplo de Marina, emergen actores que como el profesor del que se habló en su experiencia escolar la llevan a sumergirse en el mundo de la literatura, a falta de alguien que pueda hacerlo en su familia por una u otra razón. Pero en muchos otros casos el colegio flaquea en este aspecto y es incapaz de devenir en ese tan anhelado centro proveedor de capital cultural. De ahí que una de las conclusiones que derivan de

esta monografía es la de sugerir que los planteles de educación básica y secundaria deberían corresponder mejor a ese papel y debería existir un compromiso más certero de cara a ese acercamiento cultural de parte de directivos, docentes y también de quienes están detrás de la política educativa. Es desalentador saber a la gran parte del curso sobre el que se hizo la investigación y a tres de los cuatro adonacientes protagonistas tan lejanos de experiencias como ir a un cine, asistir a una obra de teatro o a un museo, y tan esquivos a formar parte de lugares donde pueden aprender cosas diferentes y desde los cuales pueden delinear su proyecto de vida hacia gustos o habilidades concretas. Por el contrario, tienen que entregarse casi que de lleno a una escuela que muchas veces funciona enclaustrada en una educación tradicional y monótona y que, como quedó visto, exige de ellos actitudes y actividades en pro de un éxito que no encuentra validez para su futuro educativo superior o profesional, que no trasciende en sus vidas puertas para afuera del colegio mismo. Digo esto porque, pese a la mirada crítica con que fue elaborada esta investigación alrededor de la educación pública hay algo que queda claro y es el innegable poder de agencia que puede tener la escuela, poder ya no solo para acercar a las niñas, niños y jóvenes a los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento, sino también para transformar sus vidas e impactar en su existencia venidera. Que la política educativa pública se apropie de esa posibilidad tendría que ser una tarea inaplazable. Las personas que son responsables del engranaje educativo en cada una de sus partes deberían tomar conciencia del papel que puede desempeñar la escuela y entender toda la confianza que depositan en ellas las familias menos adineradas, especialmente, y los sacrificios que de toda índole hacen esperando de las escuelas una retribución capaz de mejorar verdaderamente sus vidas. La mayoría de las veces no sucede así, por supuesto, y asistimos casi que a un ciclo natural de un sistema educativo donde adultos pobres dejan a sus hijos en una escuela, estos hijos asisten, crecen, estudian, se gradúan y se convierten en adultos pobres que, entonces, deben dejar a sus hijos en una escuela, estos hijos asisten, crecen...y así sucesivamente.

Sobre la disciplina y las habilidades en la escuela

Esta investigación puso en evidencia que el factor del buen comportamiento sigue siendo un elemento importante para reconocer qué estudiante puede o no puede ser destacado como el “mejor” de la clase. Ya dije, en su momento, que la disciplina puede ser una virtud en sí misma, fundamental, además, para que cualquier proyecto llegue a buen puerto, pero que es cuestionable que la conducta siga siendo un aspecto de tanta relevancia dentro de la educación. La etiqueta del buen y del mal estudiante, del estudiante ideal y del estudiante problema se atribuyen muchas veces

a la luz del grado de docilidad que pueda mostrar un niño, una niña o adonaciente en su rol como alumno. Si el factor de disciplinamiento no estuviera tan arraigado todavía en el sistema educativo estoy seguro que los protagonistas de esta investigación hubieran sido otros cuatro individuos. Con esa aseveración no estoy desconociendo, como no lo he hecho nunca y ya lo había dejado claro, que los cuatro adonacientes sobre los que dirigí principalmente las reflexiones de esta monografía son estudiantes con muchas habilidades y destrezas; ni estoy señalando que se trata de los cuatro alumnos que más sumisión muestran frente al sistema educativo. Simplemente concluyo acá que al partir de lo numérico para saber quiénes son los cuatro estudiantes más exitosos, en razón de que no hay otro indicador objetivo diferente a las notas para saberlo, pudieron quedar por fuera de esa categoría alumnos que siendo “indisciplinados” pueden reunir otro tipo de capacidades e inteligencias, capacidades e inteligencias que finalmente no les alcanzan -por el peso de su mala conducta- para alcanzar los primeros puestos. Entonces, la jerarquía que se construye en la escuela entre los estudiantes, enlistándolos del mejor al peor no solo es cuestionable por el hecho de concederle tanta importancia al factor de disciplinamiento, sino que también es cuestionable por la globalidad pretensiosa con que se elabora. Esto quiere decir que sancionar a los estudiantes exitosos y fracasados en razón a una nota que engloba todas las áreas del conocimiento (ciencias sociales, naturales, matemáticas, lenguaje, etc.) es desconocer la singularidad de potencialidades y habilidades en las que puede destacar cada una y cada uno. Marina, Samantha, Catalina y Kakarotto son los “mejores” del curso porque tienen el mejor promedio en todas las asignaturas, pero si se tratara de una escuela distanciada de la globalidad y atenta a la singularidad, la estudiante de aptitudes descollantes en matemáticas pero que no logra buenos resultados en Educación Física, o el estudiante que sobresale por sus habilidades artísticas pero que no rinde igual en las Ciencias Naturales, serían igual de dignos de ser catalogados como “estudiantes exitosos”, pese a esa ausencia de “integralidad”. Sería interesante, entonces, que los colegios, las directivas, los docentes y en general las políticas educativas propendieran por esas habilidades particulares y no pretendieran hacer encajar a todas y todos los estudiantes en absolutamente todas las materias, so pena de forzarlos a repetir un año. ¿A cuántos/as matemáticos/as, filósofos/as, artistas, músicos, etc., en potencia no les habrá truncado su proyecto de vida un sistema educativo como el que acá quedó reflejado en su ánimo por la integralidad y por no tener la capacidad de rendir en todas las asignaturas?

Bibliografía

- Allport, Gordon. (1986). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona. España. Editorial Herder.
- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo. (2012). *La sociedad chilena y sus individuos*. Tomo 2. Trabajo, sociabilidades y familias. Santiago, Chile. LOM, Ediciones.
- Así de difícil es tener casa propia en Bogotá. (2019, junio 26). El Tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/bogota/que-tan-dificil-es-tener-casa-propia-en-bogota-380024>
- Beauvoir, Simone de. (2011). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Cátedra.
- Bem, Sandra. (1974). The measurement of psychological androgyny. En: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Pp. 155-162. Vol. 42, No. 2.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Bonal, Xavier., Tarabini, Aina., Montse, Constans., Kliczkowski, Florencia y Valiente, Óscar. (2010). *Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. S.c. Miño y Dávila editores.
- Bonal, Xavier y Tarabini, Aina. (2016). Being poor at school: exploring conditions of educability in the favela. En: *British Journal of Sociology of Education*, pp. 212-229. N°. 37:2
- Bourdieu, Pierre. (1979). “Les trois états du capital culturel”. En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 3-6. Vol. 30, novembre.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España. Ed. Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.
- Butler, Judith. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En: *Debate Feminista*, pp. 296-314. Vol. 18. Octubre 1998.
- Cantero López, María José. Desarrollo socioafectivo. En: Córdoba Iñesta, Ana Isabel (coord.). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. pp. 157-180. Madrid, España. Ediciones Pirámide.

- Castañeda Bernal, Elsa. (2002). *Colombia. Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires, Argentina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO.
- Castañeda Bernal, Elsa, Convers, Ana María y Galeano Paz, Miledy. (2004). *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. Buenos Aires, Argentina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO.
- Dubet, François. (2005) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, España. Gedisa editorial.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid. España. Editorial Complutense.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Amorrortu.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona. España. Editorial Losada.
- Duvoux, Nicolas. (2009, novembre 24) *La fabrication sociale d'un individu*. Entretien avec Bernard Lahire. Recuperado de: <https://laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un-individu.html>
- Escobar, Jazmin, y Bonilla-Jiménez, Francy Ivone. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. En: *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*. Vol. 9. No. 1.
- Espitia Carrascal, Rosa Elena Montes Rotela, Marivel. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). En: *Investigación y desarrollo*, pp. 84-105, vol. 17, n° 1 (2009).
- Estrada Mesa, Ángela María. (2004). Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares. En: Millán de Benavides, Carmen y Estrada Mesa, Ángela María (eds.). *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Pp. 18-49. Bogotá, Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Foucault, Michel. (2003). *Vigilar y Castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Galet, Carmen y Alzás García, Teresa. (2014). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. En: *Campo abierto*. Pp. 97-114. Vol. 33. N° 2.
- García Villegas, Mauricio y Quiroz López, Laura. (2011). Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. En: *Revista de Economía Institucional*, pp. 137-162, vol. 13, núm. 25.
- Gardner, Howard. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

- Ghasarian, Christian. (2002). *De la etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Del Sol.
- Gil Llario, María Dolores y Benlliure, Vicente. Desarrollo moral. En: Córdoba Iñesta, Ana Isabel (coord.). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. pp. 197-212. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Gilly, Michel. (1978). *El problema del rendimiento escolar. Investigación sobre los determinantes de las diferencias del éxito escolar en idénticas condiciones de inteligencia y medio social*. Barcelona, España. Ed. Oikos.
- Jacinto Setton, Maria da Graça y Pontes Sposito, Marília. (2013). How individuals become individuals? An interview with Danilo Martuccelli. En: *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, pp. 245-265. v. 39, n. 1.
- Lahire, Bernard. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, España. Edicions bellaterra.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En: *Revista de Antropología Social*, Pp. 21-38, n.16. 2007.
- Lahire, B. (2012). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. S.c. Ed. Le Seuil / Gallimard.
- Lapointe, Claire y Sirois, Paulina. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. En: *Éducation et francophonie*, pp.1-6, Vol. 39, N° 1.
- Las conclusiones que deja el censo poblacional en Colombia. (2018, noviembre 7). Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/censo-en-colombia-2018-datos-mas-relevantes-290698>
- Las dificultades para adquirir vivienda propia en Bogotá. (2019, junio 25) El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/las-dificultades-para-adquirir-vivienda-propia-en-bogota-articulo-867649>
- Lareau, Annette. (2011). *Unequal Childhoods : Class, Race, and Family Life* . Berkeley: University of California Press.
- Lelis, Isabel. (2005) O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. En: *Cadernos de Pesquisa*, pp. 137-160. Vol. 35, n. 125, maio/ago. 2005

- Llongueras Aparicio, Anna y Pagès Santaca, Anna. (2018). La influencia de las categorías performativas de género en el éxito académico de adolescentes. Análisis de relatos de vida escolares. En: *Feminismo/s*, Pp. 343-365. No. 32.
- López, Nestor y Tedesco, Juan Carlos. (2002). “*Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*”. Buenos Aires, Argentina. Documentos del IIEP. UNESCO.
- Martínez Boom, Alberto. (2006). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En: Zuluaga, Olga Lucía et al. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 129-162). Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Martuccelli, Danilo. (2002). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Losada.
- Martuccelli, Danilo y José Santiago. (2017). *El Desafío sociológico hoy. Individuo y retos sociales*. Madrid, España. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mayall, Berry. (1994). Children in action at home and school. En: Mayall, B (ed.). *Children's Childhoods : Observed And Experienced* (pp. 114-127). London, England. Routledge.
- Mediavia, Mauro y Gallego, Liliana. (2016). Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial. En: *Educação & Sociedade*, pp.195-216 v. 37, nº. 134, jan.-mar.
- Nelson, Diane M. (2015). *Who counts? The mathematics of death and life after genocide*. North Carolina, USA. Duke University Press.
- Pascual, Liliana. (2010). *Educación, familia y escuela. El desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, Philippe. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid. España. Ediciones Morata, S.A.
- Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles: inventaire. En: Montandon, Cléopatre y Perrenoud, Pierre. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (pp. 89-169). Berna, Suiza. Ed. Lang.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, Francia. ESF.
- Piaget, Jean y Inhelder, Bärbel. (2002). *Psicología del niño*. Madrid, España. Ediciones Morata.

- Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Caracterización del sector educativo. Tunjuelito. Localidad 6*. Bogotá. 2017.
- Singly, François de. (2014). *Les adonaissants*. Paris, Francia. Ed. Pluriel.
- Singly, F. (2017). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Francia. Ed. Armand Colin.

Anexos

Gráfico 1

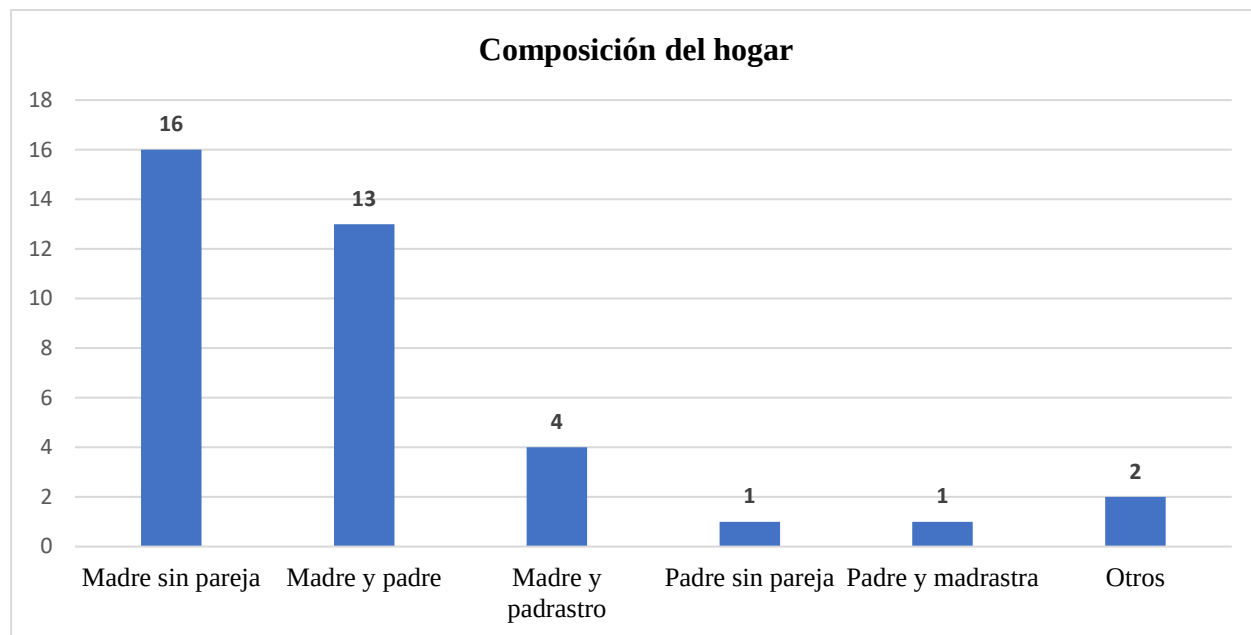
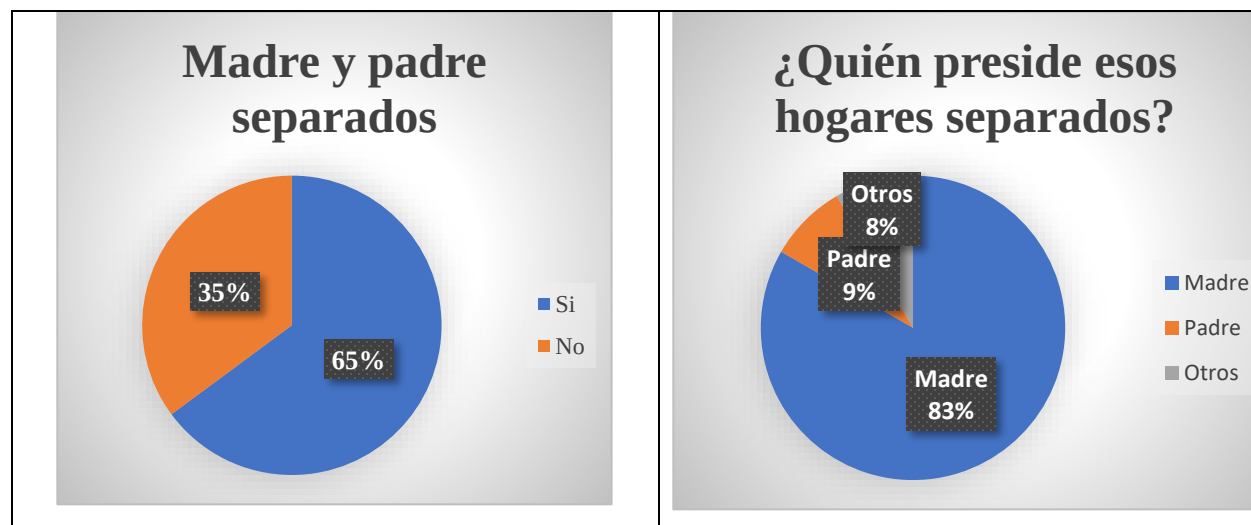


Gráfico 2



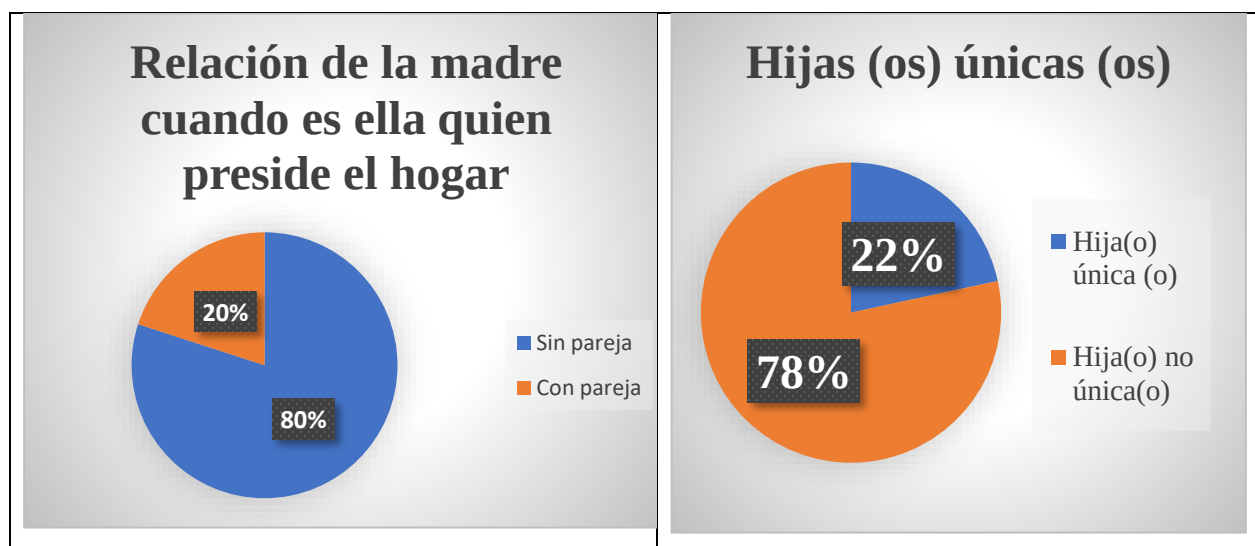
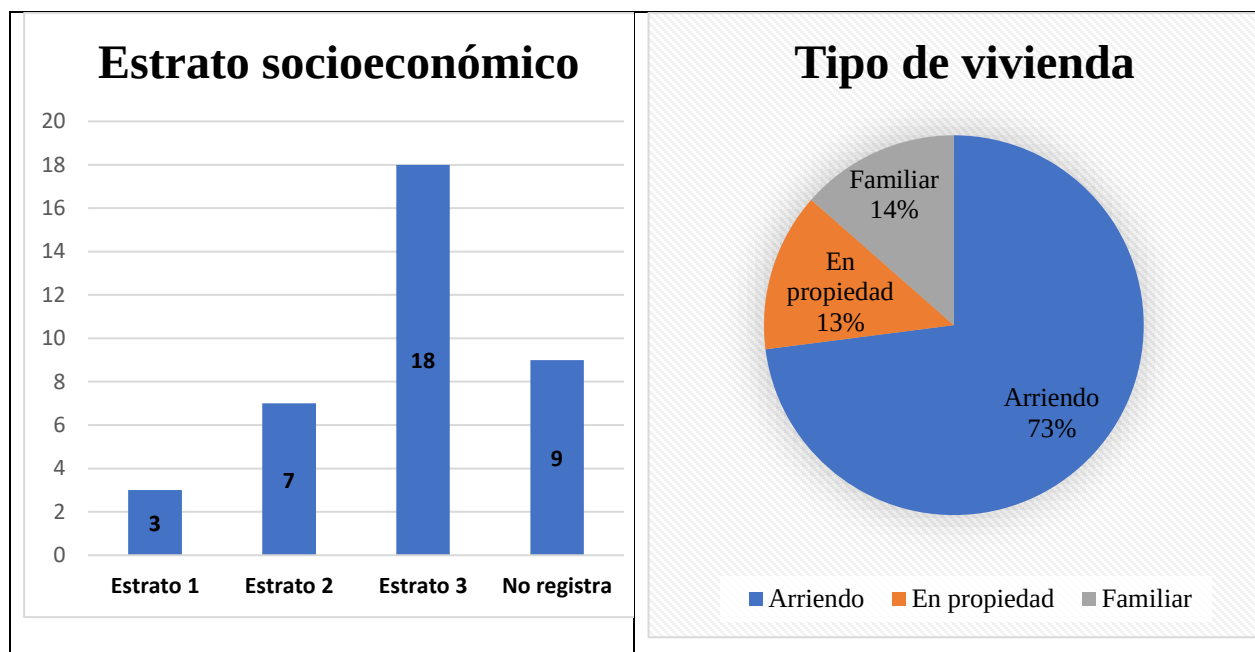


Gráfico 3



Tiempo de permanencia

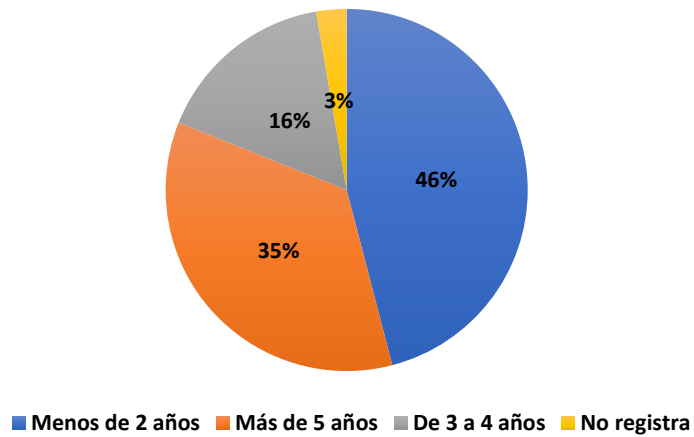
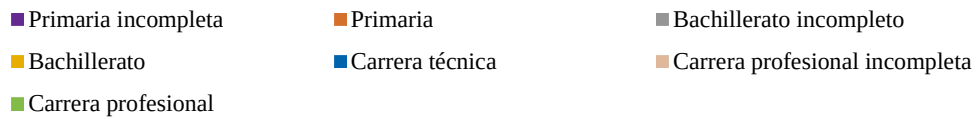


Gráfico 4

NIVEL EDUCATIVO DE LAS MADRES



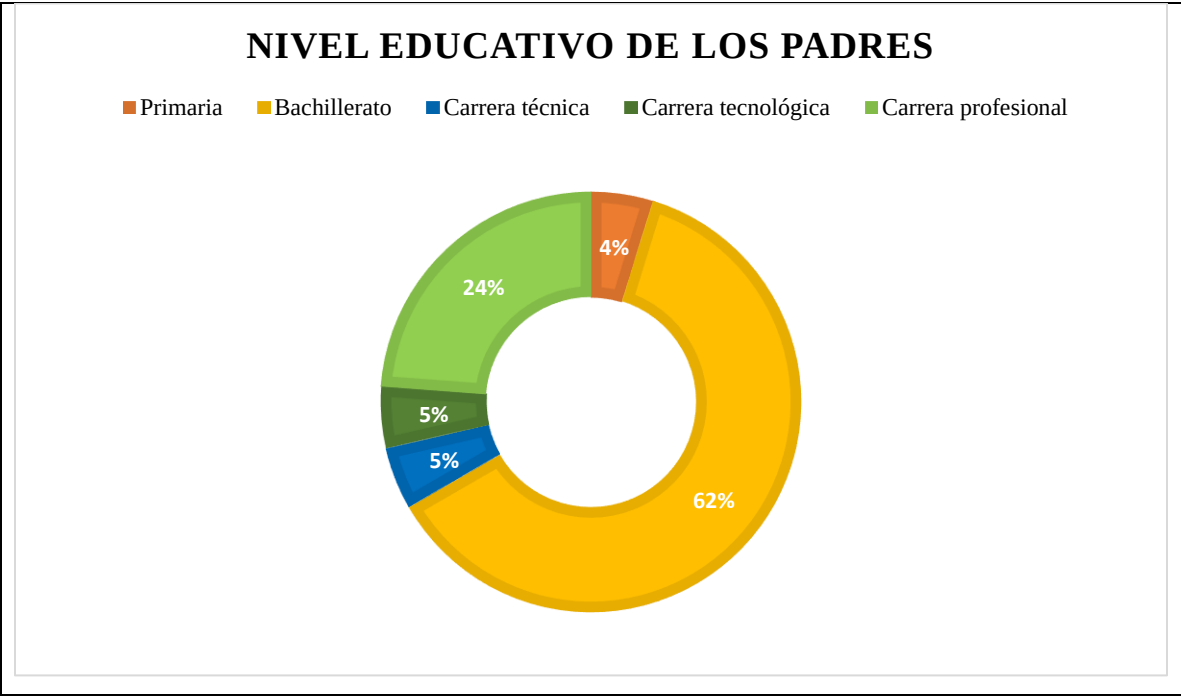


Tabla 1

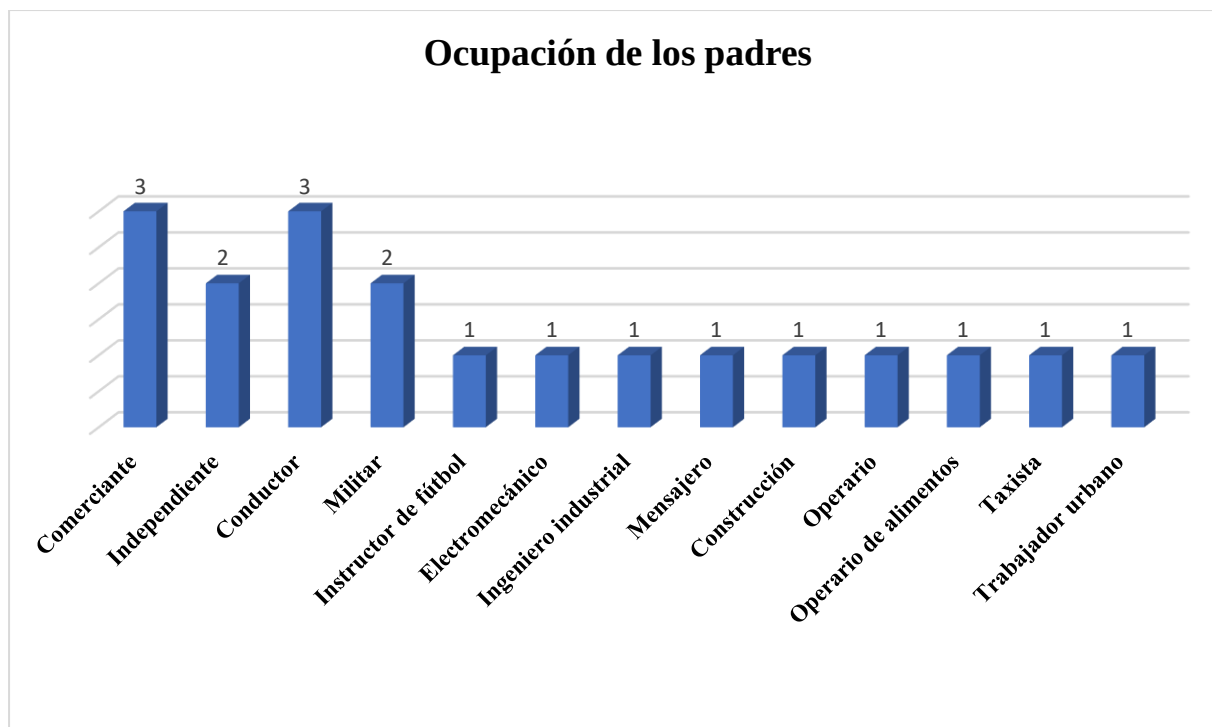
OCUPACIÓN	MADRE	PADRE	TOTAL
Comerciante	3	3	6
Hogar	5	0	5
Empleada	4	0	4
Independiente	2	2	4
Despachadora de restaurante	3	0	3
Guarnecedora	3	0	3
Conductor	0	3	3
Niñera	2	0	2
Tendera	2	0	2
Cocinera	2	0	2
Militar	0	2	2
Oficios varios	1	0	1
Coordinadora de ruta	1	0	1
Operaria	1	0	1
Costurera	1	0	1

Analista de planeación	1	0	1
Avisos publicitarios	1	0	1
Asesora de Codensa	1	0	1
Propietaria de restaurante	1	0	1
Instructor de fútbol	0	1	1
Electromecánico	0	1	1
Ingeniero industrial	0	1	1
Mensajero	0	1	1
Construcción	0	1	1
Operario	0	1	1
Operario de alimentos	0	1	1
Taxista	0	1	1
Trabajador urbano	0	1	1
TOTAL	34	19	52

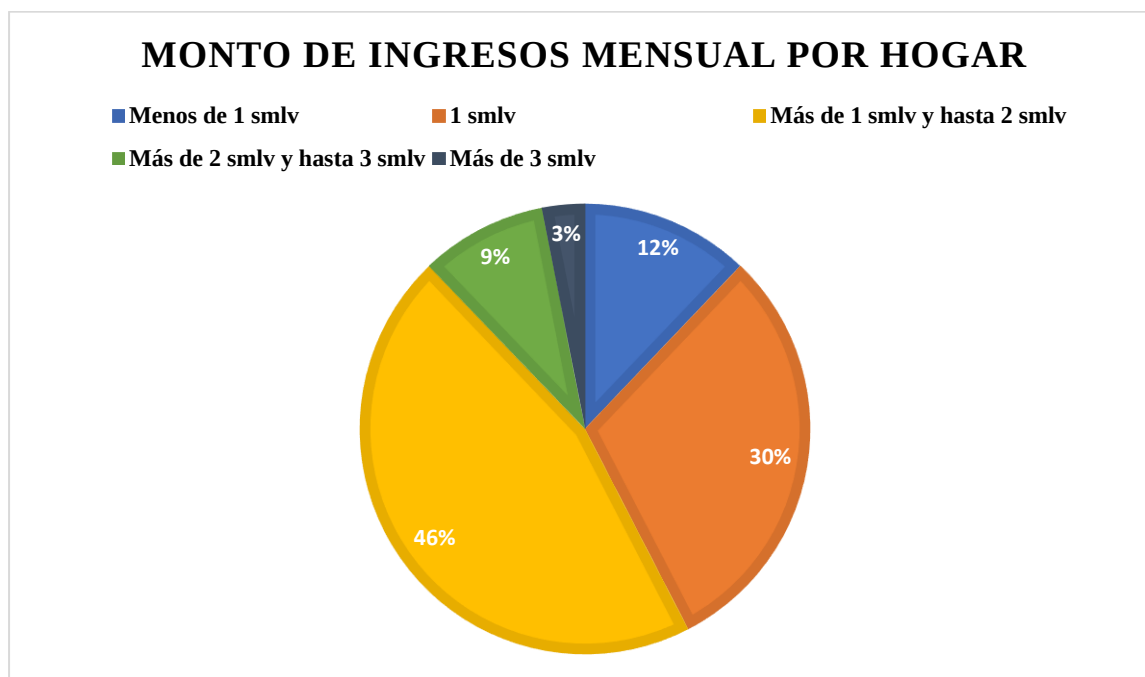
Gráfica 5



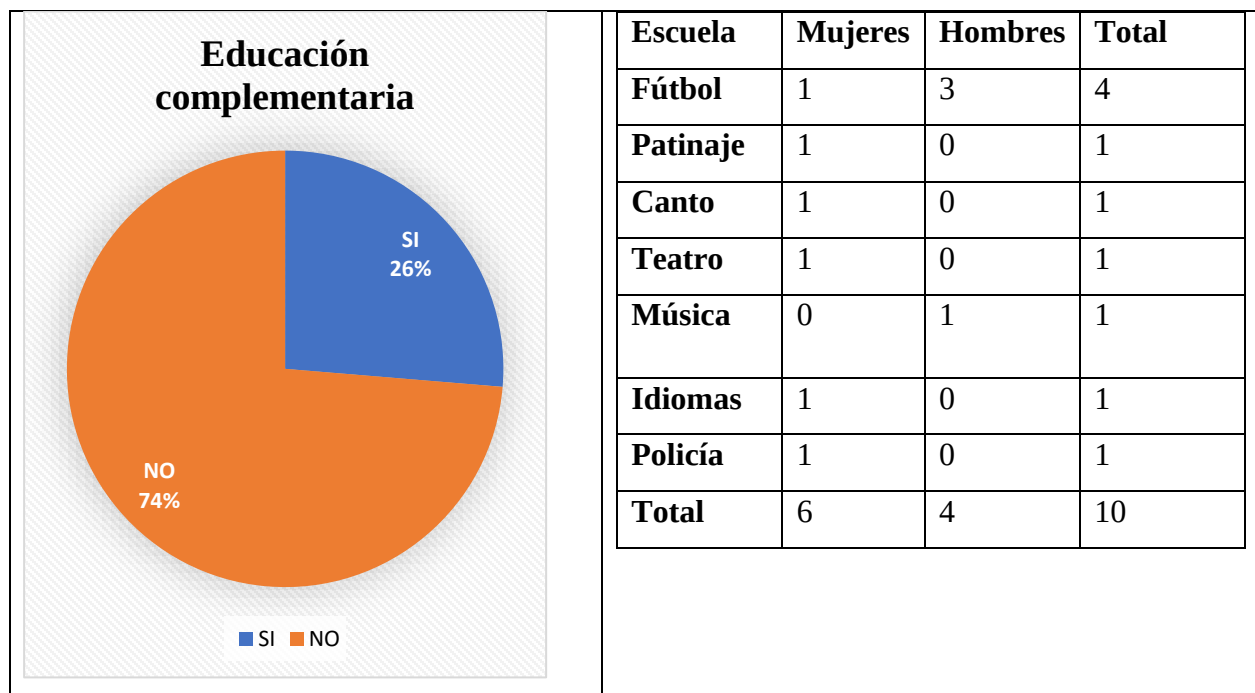
Gráfica 6



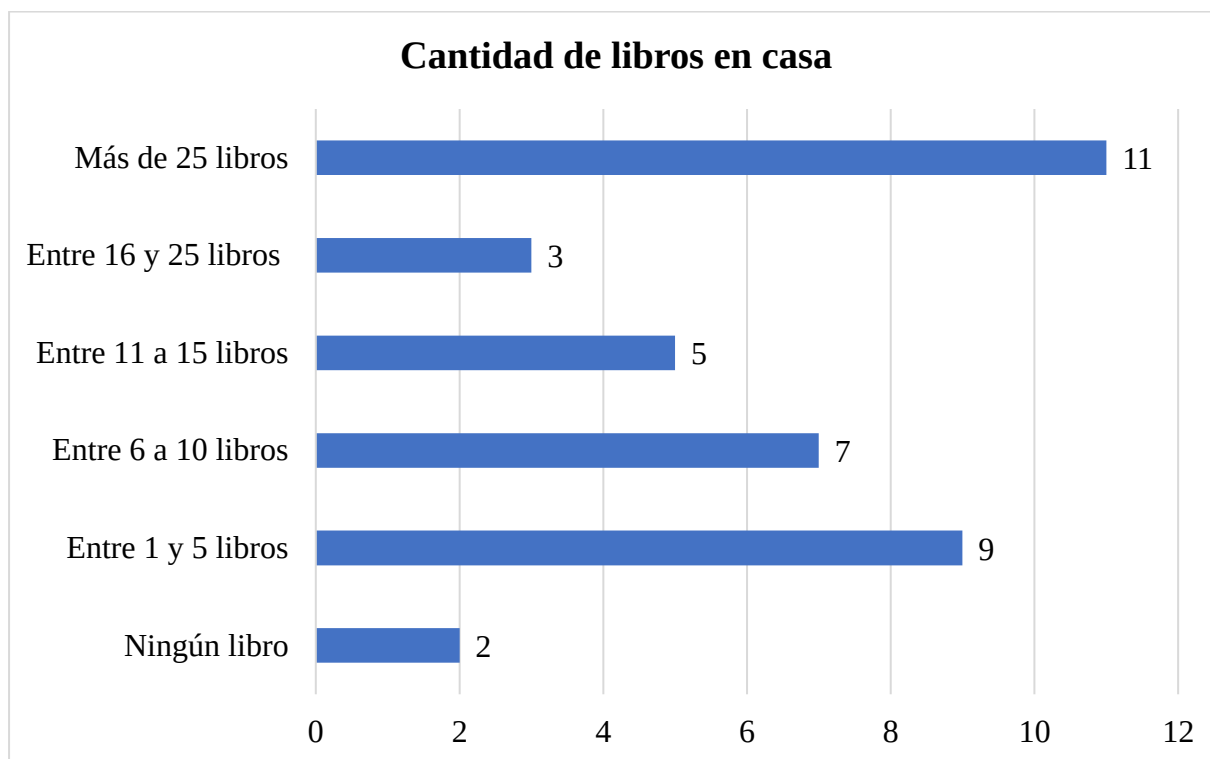
Gráfica 7



Gráfica 8



Gráfica 9



Gráfica 10

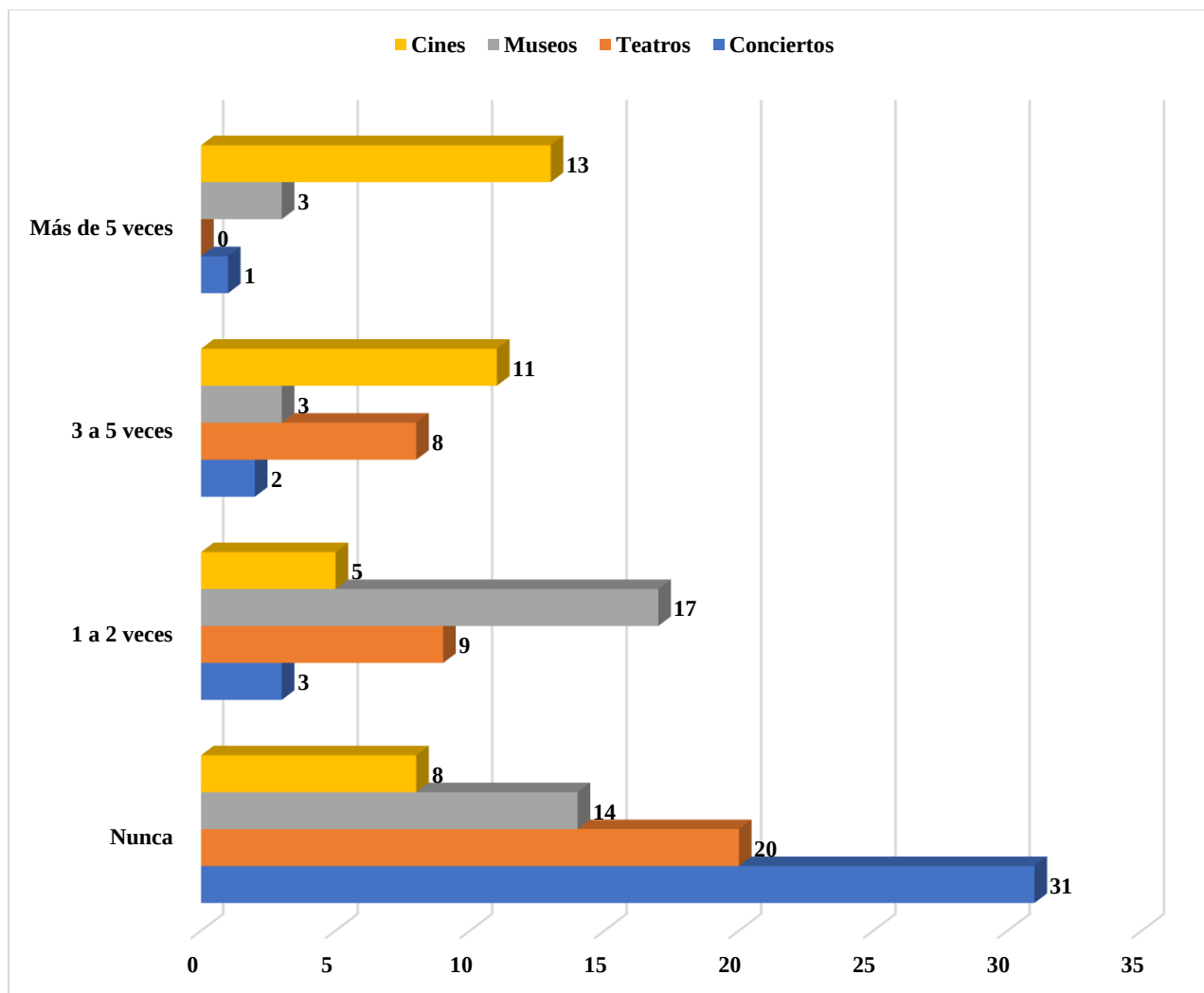


Gráfico 11

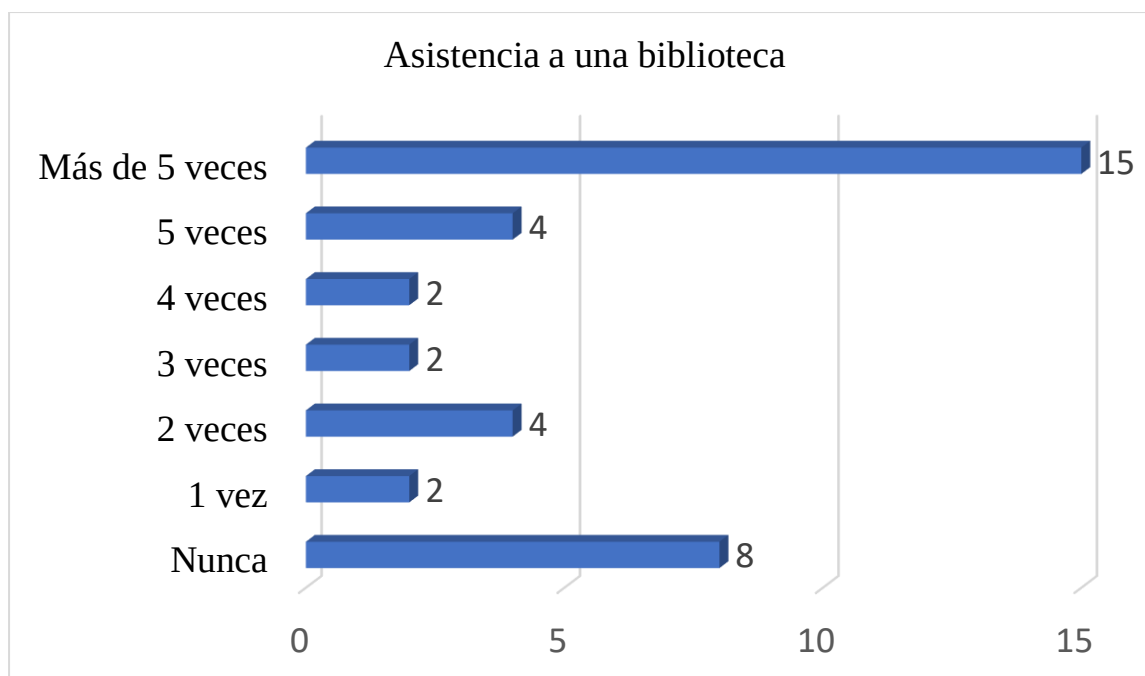


Gráfico 12



Gráfico 13

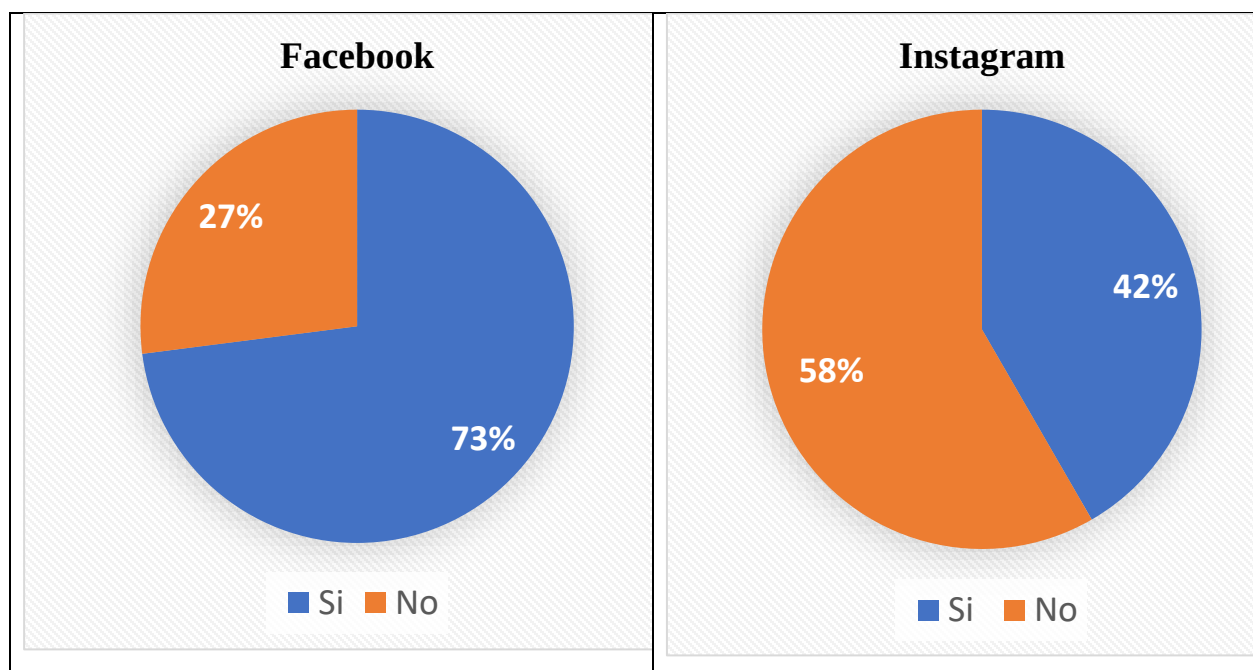


Tabla 2

VARIABLE	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN PEARSON	PROBABILIDAD DE INCIDENCIA SOBRE LAS NOTAS FINALES
Tener libros en casa	0,400	40%
Frecuentar teatros	0,306	31%
Bajo nivel educativo de la madre	0,298	30%
Asistir a educación complementaria	0,230	23%
Tener hermanas o hermanos	0,210	21%
Frecuentar bibliotecas	0,133	13%
Frecuentar conciertos	0,100	1%
Altos ingresos en el hogar	0,060	6%
Tener un cuarto estudio	0,054	5%

Frecuentar museos	0,041	4%
Vivir con madre y padre	0,040	4%
Bajo nivel educativo del padre	0,037	4%
No frecuentar cines	0,020	2%
Vivir en casa propia	0,010	1%

Tabla 2

1101		
NOMBRE²⁶	PUNTAJE PRUEBA SABER 11, 2019²⁷	SITUACIÓN ACADÉMICA PRIMER SEMESTRE 2020
Juan Buitrago	325	Sin cupo en alguna universidad.
Valeria Díaz	275	Sin cupo en alguna universidad.
Jairo Estrada	249	Sin cupo en alguna universidad.
Marcela Hernández	222	Sin cupo en alguna universidad.

Tabla 3

1102

²⁶ Los nombres han sido cambiados para respetar la identidad de los estudiantes.

²⁷ El resultado global de la prueba saber tiene un puntaje máximo de 500 puntos. Para postularse a una beca de financiación de una carrera universitaria por parte del Estado, el estudiante debe alcanzar un puntaje mínimo de 357 puntos. Véase: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/generacion-e-excelencia>

NOMBRE	PUNTAJE SABER 11	PRUEBA	SITUACIÓN ACADÉMICA PRIMER SEMESTRE 2020
José León	276		Ingresó al Servicio Educativo Nacional de Aprendizaje (SENA).
Omar Pinzón	317		No registra información
Lorena Pérez	270		Sin cupo en alguna universidad.
Daniela Puerta	256		Ingresó a la Institución Universitaria Latina ²⁸ .

Tabla 4

1103			
NOMBRE	PUNTAJE SABER 11	PRUEBA	SITUACIÓN ACADÉMICA PRIMER SEMESTRE 2020
Gloria Benavides	315		Ingresó a la Universidad de los Llanos ²⁹
Luz Barrera	366		Ingresó a la Universidad de los Andes ³⁰

²⁸ Según el Ministerio de Educación Nacional y de acuerdo al Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación (MIDE) esta universidad ocupa el puesto 108 en el país. Véase: <https://web.archive.org/web/20160419194337/http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-351894.html>

²⁹ Según el mismo ranking ocupa el puesto 38 en el país. Ibidem.

³⁰ Según el ranking es la mejor universidad a nivel nacional. Ibidem.

Brandon García	297	Sin cupo en alguna universidad.
Zoraida Ruíz	264	Ingresó a la Fundación Universitaria Monserrate ³¹

Tabla 5

1104		
NOMBRE	PUNTAJE PRUEBA SABER 11	SITUACIÓN ACADÉMICA PRIMER SEMESTRE 2020
Mónica Aguilar	318	Ingresó al Colegio Mayor de Cundinamarca ³² .
Lizeth Bolaño	303	Ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional ³³ .
Jenny Quiroz	283	Sin cupo en alguna universidad.
Diana Suárez	294	Sin cupo en alguna universidad.

³¹ Según el ranking ocupa el puesto 125. Ibidem.

³² Institución de carácter oficial. Según ranking ocupa el puesto 39 a nivel nacional. Ibidem

³³ Institución de carácter oficial. Según el ranking ocupa el puesto 21 a nivel nacional. Ibidem.

