ಅಧ್ಯಾಯ–3

ಶಾಲೆಯ ಸಾಧನೆ ಏಕೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಗುತ್ತದೆಂಬುದರ ಗ್ರಹಿಕೆ

ಕಳೆದ ಮೂವತ್ತು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಕ್ಯೂಬಾ ಮತ್ತು ಇತರೆ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದಾಗ, ಕ್ಯೂಬಾದ ಎಲ್ಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಣಿತದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಓದುವಿಕೆಗಳು ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವಂತೆ ಕಂಡುಬಂದಿತು. 1990ರ ದಶಕದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಘಟನೆಯಾದ UNESCO ಹದಿಮೂರು ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿತು. ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಕ್ಯೂಬನ್ನರ ಬಗ್ಗೆ ಏನು ನಂಬಿದ್ದರೊ ಅದು ದೃಢಪಟ್ಟಿತು.

ಆದಾಗ್ಯೂ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ವೀಕ್ಷಣೆಯು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಕ್ಯೂಬಾದ ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ, ಕ್ಯೂಬಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು *ಏಕೆ* ಉತ್ತಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ವಿವರಿಸಬಹುದು? ಉಪಾಧ್ಯಾಯರುಗಳು ಹೆಚ್ಚು ನೈಪುಣ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆಯೇ? ಕ್ಯೂಬಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪೋಷಕರು ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾವಂತರಾಗಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಕಡಿಮೆಯಿರುವ ದೇಶಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದ "ಕೌಟುಂಬಿಕ ಅನುಕೂಲತೆ"ಯು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ದೊರೆಯುತ್ತಿದೆಯೇ? ಕ್ಯೂಬಾದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರವೇನಾದರೂ ಅಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತಿದೆಯೆ?

ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು; ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟದೊಡನೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಿಚ್ಛಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಡಿಮೆ–ಆದಾಯವಿರುವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ; ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನ ಕೊಠಡಿಯ ಅನುಭವದ ವರ್ಷಗಳು, ಒಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ (ತರಗತಿ ಗಾತ್ರ), ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಲಭ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸರಬರಾಜುಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಇಂತಹ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅಂದಾಜು ಮಾಡುವುದರ ಹಿಂದಿನ ಉದ್ದೇಶವೇನೆಂದರೆ, ಇತರೆ ಸೇವೆಗಳನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸುವ ಉದ್ಯಮಗಳು ಕಡಿಮೆ ವೆಚ್ಚದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ಪಾದನೆಯನ್ನು ಮಾಡುವ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತೆಯೇ ಶಾಲೆಗಳೂ ಸಹ ಸಿದ್ಧಾಂತವೊಂದನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು, ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಸರಬರಾಜುಗಳು

ಮುಂತಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ; ಮನೆಯಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಹೇಗೆಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಶಾಲೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆಂಬುದನ್ನು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರ ಸಾಧನೆಯ ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳ ಮೂಲಕ ಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ "ಉತ್ಪಾದನೆ"ಯ ಸರಳ ಮಾದರಿಗಳ ಮೂಲಕ ಶಾಲೆಗಳು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಸಂಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಅವರು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆ ಅಥವಾ ಕಳಪೆಯಾಗಿದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ವಿಧಾನವು; ಹೆಚ್ಚು ವಿಸ್ತೃತವಾದುದು ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಸರಳೀಕೃತವಾದುದೆಂಬ ಕಾರಣ ನೀಡಿ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಇದನ್ನು ಟೀಕಿಸಿದ್ದಾರೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ಹಿಡಿದಿಡುವಲ್ಲಿ, ಚರಾಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡಿರುವ ರೀತಿಯು ಸಮರ್ಥವಾಗಿಲ್ಲವೆಂಬುದು ಅವರ ವಾದವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಅಂಕಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಭಾಗವನ್ನಷ್ಟೆ ಮಾಪನ ಮಾಡಬಲ್ಲವು.

ಈ ಟೀಕೆಯು ಒಪ್ಪತಕ್ಕದ್ದಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಮಾದರಿಗಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಯಾವುದೇ ಕಲಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ಕೆಲವು ಕೌಟುಂಬಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಲಕ್ಷಣಗಳು, ತರಗತಿಯ ಇತರೆ ಸಾಧನಗಳು (inputs) ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಶಾಲಾ ಲಕ್ಷಣಗಳೊಡನೆ ಸಂಯೋಜಿಸಿದಾಗ ಯಾವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದು ಕಾರಣವಾಗುವುದಿಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೆಂಬುದಾಗಿ ಈ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರರ್ಥವೇನೆಂದರೆ, ಕೆಲವು ನಿಶ್ಚಿತವಾದ ಶಿಕ್ಷಕ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯು ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು, ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವೆ ಏರ್ಪಡುವ "ಬಾಂಧವ್ಯ"ದ ಕಾರಣದಿಂದಲ್ಲ.

ಈ ಶಾಲೆಗಳು ಲಾಭವನ್ನು ಗರಿಷ್ಠಗೊಳಿಸುವ ಉದ್ಯಮಗಳಂತೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಊಹಿಸುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಆರ್ಥಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಈ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆಯೆಂಬುದು ಈ ಟೀಕೆಗೆ ದೃಢವಾದ ಆಧಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ. ಸಾಧನಗಳ ದಕ್ಷ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಉತ್ಪನ್ನವನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಉತ್ಪಾದಿಸುತ್ತವೆಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಶಾಲಾ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವವರು; ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಮಯ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಾಯಕರ ಸಮಯ, ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಸರಬರಾಜುಗಳು, ಕಟ್ಟಡದ ಜಾಗ ಮತ್ತು ಇತರೆ

ಸಾಧನಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಗರಿಷ್ಠಗೊಳಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಬೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಖರೀದಿಸುತ್ತಾರೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಶಾಲಾ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವವರು ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರಲ್ಲದೆ, ಸರಬರಾಜುಗಳನ್ನು ಖರೀದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರಿಗೆ (ಮತ್ತು ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ) ನಿರಂತರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಉತ್ಪಾದಕತೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಇತರೆ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಅಥವಾ ಶಾಲಾ ಸರಬರಾಜುಗಳ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ದಕ್ಷತೆಯ ಶಾಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಅಷ್ಟೇ ಕಷ್ಟಕರವಾದುದು (ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಕಷ್ಟಕರವಾದುದು).

ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಗಾಧ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಲ್ಲದೆಂಬುದನ್ನು ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸಿವೆ. ಆದರೆ ಅವುಗಳು ಒಬ್ಬ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕನನ್ನಾಗಿಸುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳನ್ನು (ಶಿಕ್ಷಕರ ಅನುಭವ, ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ತರಬೇತಿ, ಅಥವಾ ಸೇವೆಯಲ್ಲಿರುವಾಗಿನ ತರಬೇತಿ) ಗುರುತಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತಾರಷ್ಟೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳು ಬೋಧಿಸಲಾರಂಭಿಸಿದ ನಂತರ ಯಾರು ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರೆಂಬುದು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಅವರನ್ನು ನೇಮಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚೆ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾರು ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತಷ್ಟು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳು ಇತರೆ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿಂತ ಏಕೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಂಪನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯು ಏಕೆ ಕಳಪೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದೂ ಸಹ ಕಷ್ಟಕರವಾದುದು. ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು; ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವ್ಯವಹಾರಗಳ ಅನೇಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳಂತೆಯೇ, ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ವ್ಯವಹಾರಕ್ಕೆ ಉತ್ತಮ ನಾಯಕತ್ವವೇ ಕಾರಣವೆಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಉತ್ತಮ ನಾಯಕನ ನಿಖರವಾದ, ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸಬಹುದಾದ ಗುಣ ಯಾವುದೆಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ಒಗಟುಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರ ನಮಗೂ ಸಹ ತಿಳಿದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಐದನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಬ್ರೆಜಿಲ್, ಚಿಲಿ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂಬಾಗಳಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ನಾವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಬ್ರೆಜಿಲ್ ಮತ್ತು ಚಿಲಿಗಳಲ್ಲಿ (ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ) ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕರಿಂದ (ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಯಾರಿಂದಲಾದರೂ) ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯು ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಇಲ್ಲವೆನ್ನಬಹುದು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಬೋಧಿಸಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ

ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಸ್ವತಃ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅತ್ಯಂತ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೂತನ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ನೀಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅವರ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗೆ ಇದು ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸರಾಸರಿ ಮತ್ತು ಕಳಪೆ ಶಿಕ್ಷಕರು; ನಾಮಮಾತ್ರದ ಸಮರ್ಪಕತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದ ತಮ್ಮ ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಸಹ ಇದು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಕಾಲೇಜು ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ವೃತ್ತಿನಿರತರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ವೇತನ ಪಡೆಯುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿರುವ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯ ಕೊರತೆಗೆ; ಅಧಿಕಾರಿ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯೂ ಕಾರಣವಾಗಿರಬಹುದು: ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಡಿಮೆ ಅಥವಾ ಮಧ್ಯಮ ಪ್ರಮಾಣದ ವೇತನವನ್ನು ಪಡೆದು ಬೋಧಿಸಲು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಆಡಳಿತಗಾರರು ತೀವ್ರ ನಿಗಾ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರಿಗೆ ತೊಂದರೆಯುಂಟುಮಾಡದೆ ಅವರಿಷ್ಟದಂತೆಯೇ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ನೀಡಲು ಸಮ್ಮತಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯೆಂಬುದು ಯಾವುದೇ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿರದೆ, ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಶ್ರಮವನ್ನು ಬೇಡುವುದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ವೇತನವನ್ನು ನೀಡಲು ಸರ್ಕಾರಗಳಿಗೆ ಇಚ್ಛೆಯಿಲ್ಲದಿರುವುದರ ಕಾರಣದ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿದೆ.

ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಶಾಲಾ ಉತ್ಪಾದನಾ ಮಾದರಿಗಳ ಅಂದಾಜುಗಳು ಇತರೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿವೆ. ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿರುವ ಕುಟುಂಬದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿರುವ ಶಾಲೆಗಳನ್ನೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. "ಉತ್ತಮ" ಶಿಕ್ಷಕರು ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಶಾಲೆಗಳನ್ನೇ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಈ ವಿಸ್ತೃತ ವಿಧಾನವು, ದೇಶಗಳೊಳಗಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಭಾಗವನ್ನಷ್ಟೆ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಯ ಅನೇಕ "ವಿವರಣೆಗಳು" ಪಕ್ಷಪಾತದಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಗಮನಿಸಲ್ಪಡದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು, ಸಾಧನೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಶಾಲಾ ಸಾಧನಗಳಿಂದ ಇವು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾರವು.

ಈ ಅಂದಾಜುಗಳ ಎರಡನೇ ಸಮಸ್ಯೆಯೇನೆಂದರೆ, ಶಾಲೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯತ್ತ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇತರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಪೋಷಕರಲ್ಲದ, ಇತರೆ ಹಿರಿಯರೊಂದಿಗೆ ಉತ್ತಮ

ವರ್ತನೆ ತೋರುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬುದು ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರ ಕಾಳಜಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ವರ್ತನೆಯು; ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಓದುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರಬೇಕಾಗಿರುವಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಒಂದು ಶಾಲೆಯು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ; ಆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಸುರಕ್ಷಿತವಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಪೋಷಕರು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಒಳ್ಳೆಯ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವಿರಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಎರಡು ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಪೈಪೋಟಿಯಿಂದ ಕೂಡಿರಬೇಕೆಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ, ಆದರೆ ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಪೈಪೋಟಿ ಇರಲೂಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಗಳಿಸುವ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು ಕಷ್ಟಕರವಾದುದರಿಂದ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇವುಗಳನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು ವಿರಳ. ಆದರೂ ಶಾಲೆಯ ಈ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ತ್ಯಜಿಸಿದಲ್ಲಿ; ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಗೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೂ ಸೇರಿದಂತೆ, ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅನೇಕ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿದಂತಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸುವುದು ಸಹ; ಶಾಲೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆಂಬುದನ್ನು ಅಂದಾಜು ಮಾಡುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಪಕ್ಷಪಾತವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಮೂರನೆ ಸಮಸ್ಯೆಯೇನೆಂದರೆ, ಶಾಲಾ ಉತ್ಪಾದನಾ ಮಾದರಿಗಳು; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವಂತಹ ಮನೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಹೊರಗಿನ ಅಂಶಗಳು, ಸಮುದಾಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಇರುವ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಬೆಂಬಲ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿವೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಯುವಜನರು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವಲ್ಲಿ ಈ ಅಂಶಗಳು; ಪೋಷಕರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಷ್ಟೆ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗಿವೆ. ಇಂತಹ "ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ" ಅಂಶಗಳನ್ನು; "ಓರಗೆಯವರ ಪರಿಣಾಮಗಳು," ಅಥವಾ ಒಂದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪು, ಪರಸ್ಪರರ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವ ಎಂದು ನಿರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶಾಲೆಯ ಬಗೆಗಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಧೋರಣೆಯು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸರ್ಕಾರಗಳೇನಾದರೂ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರಬೇಕೆಂದು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ; ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಲನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಉತ್ತೇಜಿಸಿದಲ್ಲಿ, "ಓರಗೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು" ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಅಥವಾ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿಯೂ ಸಂಭವಿಸಬಹುದು.

ಈ ದೋಷಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ರೂಪಿಸಿ ಅಂದಾಜಿಸಿದಲ್ಲಿ, ಕೇವಲ ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಪ್ರಮುಖ ಶಾಲಾ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಈ ಶಾಲಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಅಂಶಗಳನ್ನಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವವುಗಳೂ ಸಹ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಯು ಏಕೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಮುಖ್ಯ ಸುಳಿವುಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿರುವ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು; ತಮ್ಮ ಬದುಕಿನ ಪ್ರಾರಂಭದ ಐದು ಅಥವಾ ಆರು ವರ್ಷಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಂಡವಾಳವಿರುವ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನುಕೂಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. "ಉತ್ತಮ" ಶಾಲೆಗಳೂ ಕೂಡ ಈ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಅಂತರವನ್ನು ಮೀರಿ ನಿಲ್ಲಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಎಂಬುದು, ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿದೆ. ವಿಸ್ತೃತ ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಬಳಸುವ ಮೂಲಕ; ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕೂಲ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಅಂತರವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮಗೆ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ (ರಾಥ್‌ಸ್ಟೀನ್, 2004). ಅನೇಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ವಿವಾದತ್ಮಕವಾಗಿವೆಯಾದರೂ, ಪ್ರಮುಖ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲು ಇವು ಆಧಾರವಾಗಿವೆ.

ಕ್ಯೂಬಾದ ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಕೂಲತೆಯ ಮೂಲಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಮಾದರಿಯೊಂದನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಬಲ್ಲೆವು? ನಾವು ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ದಿಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅವರ ಪೋಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ನೀಡುವ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ, ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಪ್ರಮಾಣ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು; ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು.

ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳೆರಡರಲ್ಲಿಯೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಬಹುತೇಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ವಿವರಿಸುತ್ತವೆ (ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಮುಂತಾದವರು 1996; ಲಾಕ್‌ಹೀಡ್ ಮತ್ತು ವೆಸ್ಪೂರ್, 1991; OECD, 2003; ರಾಥ್‌ಸ್ಟೀನ್, 2004). ಹೀಗಾಗಿ, ಕ್ಯೂಬಾದ ಈಗಿನ ಮಕ್ಕಳು, ಸರ್ಕಾರವು ಎರಡು ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಕಾಲ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ನಿರಂತರವಾದ ಹೂಡಿಕೆಯಿಂದ ಲಾಭ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಇಂದು ಕ್ಯೂಬಾದ ಪೋಷಕರು, ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕದ ಇತರೆ ದೇಶಗಳ ಪೋಷಕರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಕ್ಯೂಬಾದ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾವಂತ ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ತರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಕ್ಯೂಬಾದ ಕುಟುಂಬಗಳು ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಹಾಕುವ ಇಚ್ಛೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಅವರ ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು "ಶೈಕ್ಷಣಿಕ"ವಾಗಿದ್ದು, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕ್ಯೂಬಾದ ಕುಟುಂಬಗಳ ಸ್ಥಳಾಂತರವು (ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಯ ಬದಲಾವಣೆಯು), ಬೇರೆ ದೇಶಗಳ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿದೆ. ಒಂದನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿದಂತೆ, ಈ ಕುಟುಂಬ ಬೆಂಬಲಿತ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಕುಟುಂಬದ "ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ"ವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ (ಕೋಲ್‌ಮನ್, 1988).

ಕ್ಯೂಬನ್ನರು ಶಾಲಾ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅನುಕೂಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಕ್ಯೂಬಾದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವಿರುವುದರಿಂದ, ಅವು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಕ್ಯೂಬಾದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಟ್ಟ ಇತರೆ ಕಡೆಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಕ್ಯೂಬಾದ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನವು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದರೂ ಸಹ ಅಲ್ಲಿನ ಇತರೆ ವೃತ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ವೇತನವನ್ನು ನೀಡುವ ದೇಶಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಬುದ್ಧಿವಂತ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕ್ಯೂಬಾದಲ್ಲಿ ಸುಲಭ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ. ಕ್ಯೂಬಾದ ಶಿಕ್ಷಕರು ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ (ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ) ಗೈರುಹಾಜರಿಯು ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕದ ಇತರೆ ಕಡೆಗಳಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆಯಿದೆ. ಇದು ಕ್ಯೂಬಾದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ತರಗತಿ ವೇಳೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇತರೆ ಕಡೆಗಳಿಗಿಂತ ಕ್ಯೂಬಾದ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳು ಉತ್ತಮವಾದ ಭೌತಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆಯಲ್ಲದೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಾಲಾ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ.

ಇತರೆ ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕ್ಯೂಬಾದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಕ್ಯೂಬಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಆ ಶಾಲೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕುಟುಂಬಗಳ ಸಮಗ್ರ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು (ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಅಥವ SES) ಭಾಗಶಃ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಪೋಷಕರ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆ, ವೃತ್ತಿ ಮತ್ತು ಆದಾಯಗಳ ಮೂಲಕ ಅಳೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಮುದಾಯ, ಪ್ರದೇಶ ಅಥವಾ ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ, ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ "ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥ"ದ

ಆಧಾರದಲ್ಲಿ; ಇಂತಹ ಕೌಟುಂಬಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು, ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥವನ್ನು; ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಕುಟುಂಬಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಸಂಘಟಿತವಾಗಿರುವ ರೀತಿಯು ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಮಾಜೋ– ಆರ್ಥಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಅತ್ಯಂತ ವಿನಾಶಕಾರಿ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವ ನಿಟ್ಟಿನ (ಸರ್ಕಾರದ ಮೂಲಕ) ಸಾಮೂಹಿಕ ಬದ್ಧತೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಭಾವವು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ರಾಬರ್ಟ್ ಪಟ್ನಮ್‌ರವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಾಲಬಂಧವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ನಾವು ಇದನ್ನು "ಸಾಮೂಹಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ" ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಕುಟುಂಬದಲ್ಲಿನ ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ನಿಮ್ನ ಸ್ತರವು; ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಹಿಂಸೆ, ಬಾಲ್ಯದ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿರುವ ನಿಮ್ನ ಅವಕಾಶ, ಕಳಪೆ ಪೌಷ್ಟಿಕ ಆಹಾರ ಮತ್ತು ಕಳಪೆ ಆರೋಗ್ಯ ರಕ್ಷಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ (ಬ್ರೌನ್ ಮುಂತಾದವರು, 2003). ಕಡಿಮೆ ಅದಾಯದ ಕುಟುಂಬದಿಂದ ಬಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯ ನಂತರ ಮನೆಯಿಂದ ಹೊರಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ (ಪೋಸ್ಟ್, 2002). ಕಡಿಮೆ ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಇವರು ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಸಾಕಷ್ಟು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಓರಗೆಯ ಗುಂಪುಗಳ ಕೊರತೆ, ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳ ಕೊರತೆಯಿರುವ ಪೋಷಕರ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಶಿಕ್ಷಕರು; ಇಂತಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯದ ಯುವಜನರೆಡೆಗಿನ ಸಮಾಜದ ಕೆಳ ಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನೇ ಬಲವರ್ಧಿತಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ (reinforce) (ಸೆನ್ನೆಟ್ ಮತ್ತು ಕಾಬ್, 1973; ವಿಲ್ಲಿಸ್, 1981). ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಕ್ಯೂಬಾದಲ್ಲಿನ ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯದ, ಕಡಿಮೆ ವಿದ್ಯಾವಂತ ಕುಟುಂಬಗಳು, ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ; ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದ ಪ್ರತಿಕೂಲಕರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರಾದ್ದರಿಂದ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಕ್ಯೂಬಾದಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಹಂತದ ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಪರಿಣಾಮವು, ಅತ್ಯಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಕ್ಯೂಬಾದ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾವಂತ ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಮಾತ್ರವೇ ಅನುಕೂಲವನ್ನು ಪಡೆದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಮಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಕೆಳ ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದ ಶಾಲೆಗೂ ಅವರು ಹಾಜರಾಗಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಉಳಿದ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಅಂಶಗಳು ಎಂಬ ಈ ಮೂರನೇ ಅಂಶದ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಹೆಚ್ಚು ವಿಶಾಲವಾದ

ಸಮುದಾಯದ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಜಾಲಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು; ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಅಜ್ಞಾತಾಂಶವಾಗಿದೆ (blind spot). ಅಂತರ್–ದೇಶೀಯ, ಅಂತರ್– ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಅಥವಾ ಅಂತರ್–ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಹೋಲಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಕುಟುಂಬ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ ಹಾಗೂ ಸಾಮೂಹಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳಗಳು (ಅಂದರೆ, ಶಾಲೆಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರ) ಬಹುಶಃ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿವೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿದ್ದಾಗ ಇವು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಕ್ಯೂಬಾವು ಅದರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘಟನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಅಂದಾಜಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚೆ ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿ ನೋಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೆ ಇಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವಾಗುವ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಏನೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ.

ಸನ್ನಿವೇಶವು ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ: ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಪಾತ್ರ

ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಾದ ಜೇಮ್ಸ್ ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಒಂದು ಏಕ ವಸ್ತುವಾಗಿರದೆ, ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರದ ವಿಭಿನ್ನ ವಸ್ತುಸ್ಥಿತಿಯನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇದು, ಎರಡು ಘಟಕಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ: ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಇವು ಪಾತ್ರದಾರಿಗಳ (ಈ ಪಾತ್ರದಾರಿಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳಾಗಿರಬಹುದು) ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸಂರಚನೆಯೊಳಗೆ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಂರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಭೌತಿಕ ಸಾಧನಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಇರಿಸಲಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ (ಕೋಲ್‌ಮನ್, 1988, ಪುಟ S98). ಹೀಗಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಉತ್ಪಾದಕತೆ ಅಥವಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಮಾಡುವ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಜಾಲಬಂಧಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ. ಮುಂದಿನ ಜನಾಂಗದಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಈ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸುವ ಮೂಲಕ ಕೋಲ್‌ಮನ್‌ನವರು ಹೀಗೆ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ– “ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಮೂರು ವಿಭಿನ್ನ ಅಂಶಗಳಾಗಿ

ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಬಹುದು: ಹಣಕಾಸು ಬಂಡವಾಳ, ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ. ಇಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳಾಗಿವೆ (ಕುಟುಂಬಗಳು ಇತರೆ ಸದಸ್ಯರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದಾಗ ಅವರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನೂ ಇದು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ)" (ಕೋಲ್‌ಮನ್ 1988, ಪುಟ S110). ಕೋಲ್‌ಮನ್‌ರವರ ಪ್ರಕಾರ, ಒಂದು ಕುಟುಂಬವು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು (ಪೋಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ) ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆ, ಪ್ರಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಕುಟುಂಬದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಭಾಗವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಕುಟುಂಬದ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನವು ಪೂರಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸದಿದ್ದರೆ, ಮಗುವು ಈ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳದ ಪೂರ್ಣ ಲಾಭವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾರದು.

ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಕುಟುಂಬದ ಹೊರಗೂ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದು ಪೋಷಕರು ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿನ ಇತರೆ ವಯಸ್ಕರೊಡನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೊಡನೆ ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪೋಷಕರ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರೇರಿತ ಒಡನಾಟಗಳು; ಸಮುದಾಯದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ, ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಮೂಡಿಸುವ, ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಮತ್ತು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ (ನೋಡಿ: ಪುಟ್ನಮ್, 1993, 2000). ಇದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳಕ್ಕೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಉಚಿತವಾದುದೆಂಬ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಕೋಲ್‌ಮನ್‌ರವರು ಓರಗೆಯವರ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಓರಗೆಯವರ ಸಂಬಂಧಗಳೂ ಸಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಭಾಗವಾಗಿವೆ (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಪ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಇವು ಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳೆರಡನ್ನೂ ಬೀರುತ್ತವೆ). ನೆರೆಹೊರೆಗಳು, ಪ್ರದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ದೇಶಗಳ ಒಳಗಡೆಯೂ ಸಹ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘಟನೆಯ ಜಾಲಗಳು ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿ ಚಾನಲ್‌ಗಳು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮೂಹಿಕ ಉತ್ಪಾದನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು. ಸರಾಗವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಯ ಕಾನೂನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು, ವಿಶ್ವಾಸ, "ಅಂತರ್ ಜನಾಂಗೀಯ ಮುಗಿತಾಯ (intergenerational closure)", ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ಪೌರ ಸಹಕಾರಗಳನ್ನು ಈ ಅಂಶಗಳು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಕೊಡುಗೆಯು ವೈಯುಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಕುಟುಂಬ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳದ ಗುಣವಿಶೇಷಗಳ ಭವಿಷ್ಯಗಳನ್ನೂ ಮೀರಿದುದಾಗಿದೆ. ಕೋಲ್‌ಮನ್‌ರವರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು; ಕುಟುಂಬದ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿನ ವಯಸ್ಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ

ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು ಎಂಬುದಾಗಿ ವಿವರಿಸಲು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉತ್ಪನ್ನವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಸರ್ಕಾರಿ–ಉತ್ಪಾದಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಾವು ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದು. ದೇಶದೊಳಗಡೆಯ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದಾಚೆಗೆ ದೇಶಗಳ ನಡುವಿನ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡುವ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಸಾಧನವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರ–ಸರ್ಕಾರಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ತಾವೇ ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ ಆಗ ಕಡಿಮೆ ಅನುಕೂಲಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಸಮಾನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗುವ ಕಡಿಮೆ ಸಾಮಾಜಿಕ–ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು (SES) ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಯೋಜಿತವಾಗಿರುವ, ಸುರಕ್ಷಿತವಾಗಿರುವ, ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾತಾವರಣಗಳಿರುವ ನೆರೆಹೊರೆಗಳು, ಪ್ರದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗುವ ಕಡಿಮೆ ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಲಾಭಗಳಾಗುವುದನ್ನು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು.

ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಚರ್ಚೆಗಳು; ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಅಥವಾ ಕುಟುಂಬದ ವರ್ತನೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಇನ್ನು ಕೆಲವು; ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಸಹಕಾರಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು, ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಜಾಲಬಂಧಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಸಂಘಟನೆಗಳಿಗೆ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ ಬದ್ಧರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಜಾಲಬಂಧಗಳು ಆ ಸಮಾಜಗಳ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ಅವರು ವ್ಯಕ್ತಿಗತವಾಗಿ ಏನನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸುತ್ತಾರೊ ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ಉತ್ತಮವಾದ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ (ಪುಟ್ನಮ್, 1993, 2000).

ಸರ್ಕಾರಗಳು, ಅವು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವಾಗಿರಲಿ ಅಥವಾ ನಿರಂಕುಶವಾಗಿರಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ನಿರಂಕುಶಾಧಿಕಾರಿ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಈ ರೀತಿ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಕಷ್ಟಗಳನ್ನೆದುರಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ನಿರಂಕುಶಾಧಿಕಾರ ಆಡಳಿತವನ್ನು ಸಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಭವನೀಯತೆಯಿರುವ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ; ಈ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಸುಧಾರಿತ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವವರೆಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವಲ್ಲಿ ಇವು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೊರಿಯಾ, ತೈವಾನ್ ಮತ್ತು ಸಿಂಗಪುರಗಳು ವಿಸ್ತೃತ ಸಾಮೂಹಿಕ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ನಿರಂಕುಶ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು

ಗಣನೀಯವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಲನೆಗಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಈ ನೀತಿಗಳು ಸಹಾಯಮಾಡಿವೆ (ಆಮ್ಸ್‌ಡೆನ್, 1989; ಆಮ್ಸ್‌ಡೆನ್ ಮತ್ತು ಛು, 2003; ಇವಾನ್ಸ್, 1995).

ಸಮಾಜವಾದಿ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ನಿರಂಕುಶ ಪ್ರಭುತ್ವಗಳು ಸಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿವೆ. ಕ್ರಾಂತಿಕಾರಿ ರಷ್ಯಾ, ಚೀನಾ, ವಿಯಟ್ನಾಂ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂಬಾಗಳು ಸಂಪತ್ತನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹೊಸ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದವು. ಈ ಸಮಾಜವಾದಿ ರಾಜ್ಯಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿತಕ್ಕಾಗಿ, ವೈಯಕ್ತಿಕತೆಯ ನಿಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಕರೆ ನೀಡಿದವು. ಇಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿತವೆಂದರೆ; ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಶೋಷಣೆಯಿಂದ ಮುಕ್ತಿ, ಉತ್ಪಾದನೆಯಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಳ ಮತ್ತು ಸುಧಾರಿಸಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೇವೆಗಳಾಗಿವೆ (ಫಾಜಿನ್, 1969; ಸ್ಕಾಕ್‌ಪೋಲ್, 1979). ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳಕ್ಕೆ; ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕ ಆರ್ಥಿಕ ಉತ್ಪಾದಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವಲ್ಲಿ, ಸಮಾಜವಾದಿ ದೇಶಗಳು ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಸಮಾಜಗಳಷ್ಟು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿಲ್ಲ. ಸಾಮೂಹಿಕ ಉತ್ಪಾದಕತೆಗಾಗಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ತ್ಯಾಗವೆಂಬ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಮಾರ್ಕ್ಸಿಯನ್ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿಯ ಸಂಗ್ರಹಣೆಯಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರ ಸಮಾಜವಾದವು ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ಬಂಡವಾಳವಾದಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿಲ್ಲ. ಚೀನಾ ಮತ್ತು ವಿಯಟ್ನಾಂಗಳು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಉನ್ನತ ದರದ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿವೆ. ಆದರೆ ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಸರ್ಕಾರದ ಉದ್ಯಮಗಳ ಜೊತೆಗೇ ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗಳು ಮತ್ತು ಉತ್ಪಾದನಾ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮಲು ಅನುಮತಿ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಈ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಉತ್ಪಾದಕತೆಯು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ಪರ್ಧೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿರುವಷ್ಟು ಸಮಾಜವಾದಿ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಪೂರಕವಾಗಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಸರ್ಕಾರವು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಉತ್ಪಾದನೆಯು ಎಷ್ಟು ಅದಕ್ಷವಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಸಮಾಜವಾದಿ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವವೂ ಈ ಅದಕ್ಷತೆಗಳನ್ನು ಹೋಗಲಾಡಿಸಲಾರದು.

ಈ ಕೊರತೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಾಮೂಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಆರೋಗ್ಯ ರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೇವೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಮಾಜವಾದಿ ದೇಶಗಳು ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ದೇಶಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿವೆ (ಕಾರ್ನಾಯ್ ಮತ್ತು ಸ್ಯಾಮಫ್, 1989). ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಈ ನಿರಂಕುಶ ಸಮಾಜವಾದಿ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗುಣಮಟ್ಟದಿಂದ ಕೂಡಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಈ ದೇಶಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅಗಾಧ ಪ್ರಮಾಣದ ಹೂಡಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದು, ಇತರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿವೆ. ಸಮಾನತೆಯನ್ನು ತರಲು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ–ವರ್ಗದ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲು ಸರ್ಕಾರವು ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು

ಸುರಕ್ಷತೆಯನ್ನು ಪಾಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಬಾಲ ಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮೂಲನೆ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಇದು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾವಾಗಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಸರ್ಕಾರದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಕುಟುಂಬಗಳು ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಇದರ ಪ್ರತಿಫಲವಾಗಿ, ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ನಿಮ್ನ ಮಟ್ಟದ ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನುಳ್ಳ (SES) ಗುಂಪುಗಳೂ ಸಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಬೆಲೆ ಕೊಡುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಯುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗುತ್ತವೆ. ಸಮಾಜವಾದವು; ವೈಯಕ್ತಿಕತೆ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಸ್ತುತಿಸುವ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಸಮಾಜಗಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಸಾಮೂಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೇವೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತದೆ (ಕಾರ್ನಾಯ್ ಮತ್ತು ಸ್ಯಾಮಫ್, 1989). ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ನಿರಂಕುಶ ಸರ್ಕಾರವು, ಕುಟುಂಬ-ಉತ್ಪಾದಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ ಅಥವಾ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಪರೋಕ್ಷ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸಲು ಅವಶ್ಯವಿರುವ ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು (contextual conditions) ಜಾರಿಗೊಳಿಸಬಹುದು.

ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕದ ಉಳಿದ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾಜವನ್ನು "ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ"ವೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿರುವಾಗ; ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಸುತ್ತ ಕ್ಯೂಬಾ ಹೇಗೆ ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಸಂಘಟಿತವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಹಿಂದೆ ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕದ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ದೇಶಗಳು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಎಲ್ಲಾ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಶ್ರೇಣಿಯೊಂದನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಈ ಆಯ್ಕೆಗಳು; ಎಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಯಾವ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಕಳುಹಿಸಬೇಕು, ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯವಿರುವ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳುಹಿಸಬೇಕೆ ಎಂಬ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಸಹ ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಕ್ಯೂಬಾದ ಹೊರಗಿರುವ ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕದ ಕುಟುಂಬಗಳು ಎಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ "ಆಯ್ಕೆ"ಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ವಾಸಸ್ಥಳದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸಲಾಗಿರುವ ಕ್ಯೂಬಾದ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಇತರೆ ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ನರು ಮನೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇದರರ್ಥವೇನೆಂದರೆ, ಕ್ಯೂಬಾದ ಮಕ್ಕಳು ಅದೇ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ಸಾಕಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಕ್ಯೂಬಾದಲ್ಲಿನ ಸರ್ಕಾರವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕೆಳ-ಸಾಮಾಜಿಕ-ವರ್ಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಇತರೆ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಕುಟುಂಬಗಳು ಉನ್ನತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೆ ಹಾನಿಕರವಾಗುವಂತಹ "ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು" ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ.

ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕದ ಇತರೆ ಯಾವುದೇ ಕಡೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ನಿಕಟವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮಾಡಲಾಗುವ ಕ್ಯೂಬಾದಲ್ಲಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ "ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು" ಇತರೆ ದೇಶಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಗಾರರು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಇತರೆ ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ; ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಅಥವಾ ಬೋಧಿಸದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿರುವ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗೈರು ಹಾಜರಿಯ ಪ್ರಮಾಣಗಳು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿಲ್ಲವಾದರೂ, ನಮ್ಮ ಅವಲೋಕನದ ಪ್ರಕಾರ ಬ್ರೆಜಿಲ್, ಚಿಲಿ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂಬಾ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ (ಹಾಗೂ ಇತರೆ ದೇಶಗಳ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ), ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗೈರುಹಾಜರಿಯು; ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಗೈರುಹಾಜರಿಯು, ಬಹುತೇಕ ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ವಾಸ್ತವಿಕ ತರಗತಿ ಸಮಯವನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಇದು ಕ್ಯೂಬಾದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ (ಅಲ್ಕಜ಼ರ್ ಮುಂತಾದವರು, 2004; ಮಾರ್ಷಲ್, 2003; ರೋಜರ್ಸ್ ಮುಂತಾದವರು, 2004).

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಮೇಲಿನ ಕುಟುಂಬ ಅಥವಾ ಸಾಮೂಹಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು ಸರಳವಾದುದಲ್ಲ, ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಥವಾ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪೋಷಕರ ನಡುವಿನ ಜಾಲಬಂಧಗಳ (ಮಾಹಿತಿ, ಸಂಪರ್ಕಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ವಿನಿಮಯಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಜನರ ತಂಡ) ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕೋಲ್‌ಮನ್‌ರವರು ಸಮುದಾಯದ ಜೊತೆಗಿನ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸೂಚಿಗಳನ್ನು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕುಟುಂಬಗಳು ವಾಸಸ್ಥಳವನ್ನು ಎಷ್ಟು ಸಲ ಬದಲಿಸಿದವು ಮತ್ತು ಕುಟುಂಬದ ಜನರು ಚರ್ಚಿಗೆ ಹೋಗುವಂತಹವರೆ... ಇತ್ಯಾದಿ) ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಹೊರಬರುವ ಅಪಾಯದ ನಿಟ್ಟಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಮತ್ತೊಂದು ಹೆಚ್ಚು ಪರೋಕ್ಷವಾದ ಮಾಪನವೆಂದರೆ; ನೆರೆಹೊರೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಕುಟುಂಬದ ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಪ್ರಮಾಣ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತರಗತಿಗಳು ಅಥವಾ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ; ಕಡಿಮೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಂದ್ರತೆ. ಇದನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ "ಓರಗೆಯ ಪರಿಣಾಮ" ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಕಡಿಮೆ ವಿದ್ಯಾವಂತ ಪೋಷಕರು ವಿಭಿನ್ನ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಂಡಾಗ ಇದು ಪೋಷಕರ ಜಾಲಬಂಧಗಳ (ಅಥವಾ ಪೋಷಕರ ಜಾಲಬಂಧಗಳ ಕೊರತೆಯ) ಪರಿಣಾಮವೂ

ಆಗಿರಬಹುದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನೋಡಿ: ಬೆಟ್ಸ್ ಮುಂತಾದವರು, 2003; ವಿಲ್ಮ್ಸ್, 1989). ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾವಂತ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಆದಾಯವಿರುವ ಪೋಷಕರು ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಭಾಗಶಃ; ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ತಾವು ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರೆಂಬ ಭಾವನೆಯೂ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗಶಃ ಕಾರಣವಾಗಿರಬಹುದು. (ಬೆನ್‌ವೆನಿಸ್ಟ್, ಕಾರ್ನಾಯ್ ಮತ್ತು ರಾಥ್‌ಸ್ಟೀನ್, 2002). ಈ ವೀಕ್ಷಣೆಯ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ, ಮೇಲ್ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಶಾಲೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ ಮತ್ತು ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ಶಾಲೆಗಳ ಪೋಷಕರು ಜಾಲಬಂಧಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿ, ಅವರ ಮಕ್ಕಳಿಗಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಅನುಕೂಲವನ್ನೊದಗಿಸುತ್ತಾರೆ.

ನಮಗಿರುವ ಸವಾಲು; ಕುಟುಂಬದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಪರಿಣಾಮದಿಂದಾಚೆಗೆ ತೆರಳಿ, ಸರ್ಕಾರಿ ಉತ್ಪಾದಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಅಂದಾಜು ಮಾಡುವುದಾಗಿದೆ. ಸರ್ಕಾರಿ ಉತ್ಪಾದಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು, ಅದರ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯ ವಾತಾವರಣದ (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವರ್ತನೆ) ಮೇಲೆ ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆಂದು ನಾವು ನಂಬಿದ್ದೇವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಜ್ಞಾನ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಬಳಸುವ ಸಮಯದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದು ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನೆಯನ್ನು ಸಹ ರೂಪಿಸಬಹುದಲ್ಲದೆ, ಶಾಲಾ ನಿರ್ದೇಶಕರ ನಿರ್ವಹಣಾ ಪಾತ್ರದ ಮೇಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಹಾಜರಾತಿಯ ಮೇಲೆ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗಿರುವ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರಬಹುದು (ಮಾರ್ಷಲ್, 2003). ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಜಟಿಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರು (ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪೋಷಕರ ಕುರಿತು) ಹೊಂದಿರುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ನಿರ್ದೇಶಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಮತ್ತು ಬಾಧ್ಯತೆಯ ಭಾವ, ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲಿನ ಶಾಲೆಯ ಗಮನವನ್ನು (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ–ಆದಾಯದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ) ಕುರಿತಂತೆಯೂ ಇದು ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕದ ನಂತರದ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ; ಬ್ರೆಜಿಲಿಯನ್, ಚಿಲಿಯನ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂಬನ್ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಒಟ್ಟಾರೆ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಈ ಮೂರು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನನ್ನು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಬೋಧಿಸುತ್ತಾರೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಹ ನಾವು ಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು, ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ಜರುಗುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ

ನೋಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚೆ; ಶಾಲೆಗಳು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಸೃಜಿಸುತ್ತವೆಂಬುದರ ಕುರಿತಂತೆ, ಈ ಅಧಿಕ ಸರಳೀಕೃತ ಮಾದರಿಗಳು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವ ಬೃಹತ್ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನಾವು ನೋಡಲಿದ್ದೇವೆ.