

Revista Mexicana de Investigación Educativa

Revista mexicana de investigación educativa

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C

comie@servidor.unam.mx

ISSN: 1405-6666

MÉXICO

2003

Maribel Blasco

¿LOS MAESTROS DEBEN SER COMO SEGUNDOS PADRES?

ESCUELA SECUNDARIA, AFECTIVIDAD Y POBREZA EN MÉXICO

Revista mexicana de investigación educativa, septiembre-diciembre, año/vol. 8, número 019

Consejo Mexicano de Investigación Educativa

México, D.F., México

pp. 789-820

¿Los maestros deben ser como segundos padres?

Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México

MARIBEL BLASCO*

Resumen:

Con base en datos empíricos recolectados en varias escuelas secundarias en Guadalajara, este artículo enfoca una dimensión que ha recibido poca atención en la investigación sobre la efectividad escolar: la afectividad. Se propone que los sentimientos de los alumnos hacia la escuela y los maestros pueden influir en su decisión de persistir o abandonar los estudios en contextos donde muchas veces ellos mismos deben tomar estas decisiones por sí solos, a la vez que, frecuentemente, viven fuertes presiones económicas o familiares. A la luz de esto, también se reflexiona sobre el papel del servicio de orientación en las secundarias, considerado como un espacio que podría coadyuvar a promover el bienestar de los alumnos de secundaria, pero que no siempre ven como acogedor o positivo.

Abstract:

Based on empirical data collected in various secondary schools in Guadalajara, this article focuses on a dimension that has received little attention in research on educational attainment: affection. The suggestion is made that students' feelings about their school and teachers can influence their decision to remain in school or abandon their studies, in contexts where students must often make decisions on their own while under strong economic or family pressure. The article also reflects on the role of educational counseling in secondary

* Profesor asistente en estudios hispanoamericanos, Instituto de Comunicación y Gestión Interculturales, Copenhagen Business School. Dalgas Have 15, 2000, Frederiksberg, Dinamarca. CE: mb.ikl@cbs.dk

schools; guidance counselors could help to promote student well-being, but students do not always view the service as inviting or positive.

Palabras clave: educación media, afectividad, pobreza, fracaso escolar.

Key words: secondary education, affection, poverty, academic failure.

Introducción

La investigación sobre la efectividad de las escuelas ha ayudado a matizar los debates algo pesimistas sobre el vínculo entre el desempeño escolar y la pobreza en México.¹ Un número creciente de estudios han señalado esta correlación demostrando que la escuela puede influir de manera positiva en la retención y el desempeño escolares; entre otros aspectos, han comprobado que los alumnos obtienen mejores resultados en estados donde la calidad de las escuelas es más alta, y que los centros que ofrecen recursos adecuados, enseñanza efectiva y horarios y programas relevantes han podido combatir las desventajas iniciales de los alumnos pobres (Palafox, Prawda y Velez, 1994; SNTE, 1994:61; Martin, 1998a; Reimers, 2001). Otros estudios indican que de los problemas que minan el desempeño escolar, pero cuyas raíces se encuentran fuera de su ámbito normal de influencia, algunos se podrían prevenir con la intervención de la escuela (Sánchez Escobedo y Pinto Sosa, 1995). En México se han puesto en marcha varios programas compensatorios² precisamente con ese fin, mejorando la infraestructura y calidad de las escuelas y apoyando a los alumnos y sus familias con becas y desayunos escolares (Ornelas, 2001). El objetivo de tales iniciativas extra-escolares es mejorar la retención y el desempeño, rompiendo así el círculo vicioso en donde los alumnos desaventajados se ven aún más limitados en la vida debido a una educación truncada, y fomentando la equidad.

La secundaria en México padece de altos índices de deserción, sobre todo entre los sectores más pobres, y se ha convertido en el nivel crítico de la educación mexicana tanto en términos de las oportunidades de

vida y trabajo de los jóvenes como de la reproducción de la inequidad en la escala nacional (Reimers, 2001: 201). Por lo tanto, la retención en barrios pobres se ha convertido en uno de los pendientes más apremiantes de la secundaria y en una importante medida de su efectividad.³ Existen numerosos estudios sobre el vínculo entre el desempeño escolar en la primaria y la pobreza en México,⁴ pero hasta hace poco este nivel había sido algo descuidado por los investigadores. En los últimos años, sin embargo, se han realizado varios trabajos en secundarias mexicanas, las cuales han iluminado el complejo vínculo entre el fracaso escolar y la pobreza. Se ha comprobado, entre otras cosas, que la reprobación (Meuly Ruiz, 2000; Blasco, 2001), los bajos ingresos familiares, la desigual oferta educativa (Martínez Rizo, 2002), la discriminación de género (normalmente sobre una hija) —sobre todo cuando hay niños pequeños u otros miembros del hogar que requieren los cuidados de un hijo mayor— (Parker y Pederzini, 1999) y el gasto familiar en educación secundaria (Bracho, 1997) pueden coadyuvar a producir el abandono de los estudios en sectores pobres.

Sin embargo, estos estudios han tendido a enfocar factores económicos, cognitivos y/o culturales, prestando comparativamente poca atención a las vivencias afectivas de los propios alumnos (Blasco 1998; Sammons, 1999; Morley y Rassool, 1999). En otros contextos culturales se ha dado mayor énfasis al papel que tienen las emociones y la afectividad en la prestación escolar (Hargreaves, 2000 y 2001; Noddings, 1992; Nias, 1997). Se ha reconocido que las emociones permean todas las organizaciones, inclusive las educativas, y que lo académico y lo afectivo están estrechamente vinculados en las escuelas. Asimismo, se ha constatado que un trato afectivo más ameno entre maestros y alumnos puede tener un impacto positivo en el desempeño, bienestar y retención de los estudiantes, particularmente los de secundaria (Sammons, 1999:84; Hargreaves, 1998, 2000, 2001; Martin, 2000).

En el caso mexicano se ha demostrado que las escuelas más efectivas combinan “un ambiente emocional acogedor y no discriminador con maestros bien preparados, dedicados y exigentes en cuanto a lo académico” (Martin, 2000:7). Se ha mostrado que la afectividad es un factor que puede influir de manera positiva en el desempeño escolar, siempre y cuando se combine con una mayor calidad de la enseñanza

y ambiente escolares. Como lo expresa Shaw (1995, en Morley y Rassool, 1999:126): los sujetos académicos no son sólo recipientes de conocimientos, sino también “recipientes de sentimientos”.⁵

Con base en un estudio de caso de una escuela secundaria en Guadalajara, este escrito se enfoca en la afectividad, dimensión que ha recibido poca atención en la investigación, la administración, las políticas educativas y en el diseño de los programas compensatorios. Se plantea que en contextos socioeconómicos deprimidos como el estudiado aquí, las vivencias afectivas de los alumnos en la escuela pueden influir en la retención *ya que a nivel secundaria, en tales contextos, las decisiones educativas muchas veces las toman los mismos alumnos*.⁶ A pesar de que la secundaria es obligatoria desde 1993 (SEP, 1993:21), no se aplican sanciones a padres de familia cuyos hijos no asisten a ella y, como consecuencia, los sentimientos de los alumnos hacia la escuela retoman más importancia que en contextos donde la obligatoriedad no se cuestiona, como ocurre en las clases más acomodadas de la sociedad mexicana, donde los padres de familia obligan a sus hijos a asistir.

El artículo retoma, además, una institución que existe en muchas secundarias mexicanas y que, según los resultados del estudio, podría constituir un espacio valioso para atender las necesidades afectivas de los alumnos y ayudar a que tengan una imagen más positiva de la escuela: el gabinete del orientador (véase Meuly Ruiz, 2000) que entre sus funciones está orientar y apoyar a los jóvenes. Actualmente es importante revalorar y rescatar el trabajo de este servicio ya que en algunos estados mexicanos se está considerando quitarlo de las secundarias, incluso la especialización del orientador —psicología y pedagogía— fue eliminada, por decreto federal en 2000, del programa de la Escuela Normal Superior.⁷

Por último, es preciso señalar que el carácter del trabajo aquí presentado es explorativo ya que los resultados están basados en el estudio a profundidad de una secundaria, con datos suplementarios de tres escuelas cercanas.⁸ La intención es alentar futuros estudios y reflexiones sobre el papel que puede tener la afectividad en el fracaso escolar, tanto en éste como en otros niveles, y no plantear que por sí sola sea la solución.

Caso y contexto

El estudio se enfoca en alumnos de tercero de secundaria provenientes de tres colonias urbanas marginadas (que de aquí en adelante llamaremos “La Colina”) de la periferia sur de Guadalajara, Jalisco.⁹ Aunque Jalisco es uno de los estados más acomodados de México, es socioeconómicamente heterogéneo y reviste zonas importantes de pobreza, sobre todo en áreas rurales y urbanas marginadas (Escobar y De la Peña, 1990; Ramírez, 1990; Durán y Partida, 1990). Según algunos estudiosos, la estructura laboral de la ciudad de Guadalajara ha generado una mano de obra dividida, por un lado, en los trabajadores privilegiados del sector formal y, por otro, los que subsisten a los márgenes de la economía formal, como las familias estudiadas aquí (Escobar, 1986:32). La Colina se estableció como asentamiento irregular a principios de los años setenta.

La mayoría de las familias de los alumnos implicados en el estudio vivían dificultades económicas bastante severas. En la encuesta aplicada se comprobó que la mayoría de los padres trabajaban como albañiles, choferes o comerciantes —muchas veces con contratos irregulares—, 25% eran eléctricos, mecánicos o limpiadores y 4% eran profesionales.¹⁰ Pocas madres tenían empleo remunerado.¹¹ En relación con los efectos del trabajo de los padres sobre la escolaridad de los hijos, se podría decir que era el subempleo lo que más perjudicaba, y no tanto la pobreza por sí sola, ya que los hogares de los trabajadores irregulares padecían de inseguridad económica, minando la capacidad de planear y ahorrar con anticipación para los gastos importantes del inicio del año escolar u otros que surgían con frecuencia durante el año.

Se trabajó con alumnos de tercero de secundaria con el fin de indagar sus trayectorias escolares e identificar las contingencias que conducían a que desertaran y/o que minara su desempeño; es decir, de acuerdo con sus propios testimonios, se buscaba discernir los momentos frágiles. Puede resultar paradójica la decisión de estudiar a los jóvenes “exitosos”, los que ya casi habían terminado la educación básica, a diferencia de gran número de sus compañeros que habían abandonado los estudios.¹² Se optó por ello con el afán de documentar el lado

positivo de la retención, explorando qué los había motivado a permanecer en la escuela y por qué algunos habían vuelto tras abandonar sus estudios durante periodos a veces prolongados. Esos alumnos constituían un acervo de información sobre momentos en que su propia asistencia escolar, o la de sus compañeros, había estado en peligro. Este enfoque también se debe, en parte, a la dificultad de localizar a desertores, lo cual hubiera requerido un marco temporal más amplio para el estudio.¹³ Así, se reconoce que el enfoque elegido no permitió documentar casos concretos de desertores de la secundaria elegida, lo que hubiera permitido un análisis más completo.

¿La escuela como una agradable alternativa al hogar? Algunas reflexiones teóricas

En la literatura educativa crítica, la escuela se ha conceptualizado como un lugar de enajenación para los alumnos, y no donde buscan consuelo, afecto o una salida de sus casas. Tanto las teorías estructuralistas sobre el vínculo entre el desempeño escolar y la pobreza, como las de la “incompatibilidad” y reproducción culturales¹⁴ —por ejemplo Bourdieu y Passeron, Bernstein y los teóricos de la escuela de Birmingham—¹⁵ enfatizan varios tipos de violencia simbólica que supuestamente impone la escuela sobre los alumnos. Desde tales perspectivas, la familia ha sido retratada como la principal fuente de las identidades culturales y de clase, mismas que se supone que los alumnos heredan inequívocamente de sus padres. Así, se estima que los conflictos que resultan entre la cultura familiar y la escolar perjudican el desempeño escolar (Connell, 1983:227). Según Bourdieu, uno de los principales expositores de esta corriente teórica, el “capital cultural” que los niños heredan de sus papás no es el adecuado cuando llega el momento de adaptarse a la escuela.

Según estas teorías, sólo la escuela se retrata como un espacio de negociación cultural y generacional, de resistencia y conflictos de valores, la familia jamás se describe en estos términos. La socialización inicial en la familia se considera como un proceso bastante armonioso, haciendo caso omiso de “las crisis, las resistencias y las discontinuidades que realmente implica educar a los niños, el significado del conflicto

intra-personal, de los motivos y objetivos diferentes, en la formación de las prácticas que se adoptan posteriormente en la vida” (Connell, 1983: 153).¹⁶ Cuando este tipo de perspectiva se aplica a la educación queda poco espacio para explorar los aportes positivos que la escuela pueda brindar a las vidas de los alumnos (y no solamente a los aspectos académicos) o cómo se podrían reforzar para promover la asistencia. Como lo señala Connell (1983:154), las teorías de reproducción cultural tal y como las exponen, por ejemplo Bourdieu y Passeron, enfocan exclusivamente la *violencia simbólica* que, según ellos, la escuela ejerce sobre los alumnos, y la resistencia de éstos.

Sin embargo, los niños y jóvenes no necesariamente comparten las actitudes, valores o puntos de vista de sus padres, sobre todo cuando crecen y adquieren otras referencias de las instituciones de socialización secundaria (Erikson, 1994; Muuss, 1997). Entre éstas pueden figurar, por ejemplo, la escuela o amigos que brinden experiencias alternativas con las que se pueden comparar. Es incluso posible que los alumnos, como en el caso de este estudio, se identifiquen más con la escuela que con sus familias en varios aspectos, ya sea en sus vidas cotidianas inmediatas o como una alternativa comparativamente agradable con sus ambientes familiares, donde gozan de poca libertad; o bien, para su futuro, en el sentido de que la escuela simboliza la esperanza de salir de la pobreza en la que viven (Blasco, 2001).

En el contexto de Guadalajara, Martin (1985; 1993 a y b; 1994; 1996 a y b; 1998 a y b; véase también Guzmán y Martin, 1997) es de los pocos investigadores que han tomado en cuenta las vivencias y vidas de los alumnos de manera más holística, indagando en el ambiente afectivo de sus hogares y en la “economía moral” de la unidad doméstica y su influencia sobre el desempeño de los niños en la primaria en sectores pobres. Martin encontró que la principal relación que afectaba la retención en la primaria era la que vinculaba a “los maestros con sus clientes (los padres y sus hijos)” (1998b:167), misma que nombra “relación del suministro educativo”.¹⁷ Énfatiza el vínculo padres-maestros ya que en la primaria son los padres quienes deciden si sus hijos van o no a la escuela (Martin, 1998b:177, 1996b).¹⁸ Si tienen roces con los maestros o si sienten que les exigen demasiado, se pone en peligro la asistencia escolar de sus hijos.

Aunque muchos aspectos de los análisis de Martin también son válidos para las secundarias en zonas pobres, aquí se propone que la importancia decisiva de la relación padre-maestro no es tan válida para este nivel como para la primaria. Según lo percatado en este estudio, los padres eran notablemente pasivos en cuanto al futuro escolar de sus hijos: eran los alumnos quienes muchas veces tenían que tomar esa decisión. La importancia de la voz del joven en las decisiones escolares en secundaria se ha considerado muy poco en la literatura sobre la educación básica en México quizás, precisamente, porque se da por hecho que son los padres los que deciden, o sea, que lo cierto para la primaria también es válido para la secundaria (Sandoval, 1993:6).

Sin embargo, en La Colina se dieron muchos casos de alumnos que habían decidido seguir estudiando a pesar de la indiferencia u oposición de sus padres; y viceversa, los que habían abandonado la escuela por cuenta propia o por una especie de inercia en la que sus padres no los habían alentado a persistir. Parecía que no los presionaban mucho para seguir estudiando (Meuly Ruiz, 2000). Los alumnos hablaban de sus compañeros que habían dejado la escuela por pretextos aparentemente muy triviales: problemas “con un maestro”, “sociales”, con otros alumnos o porque se habían ausentado temporalmente por enfermedades o problemas de salud y simplemente no habían regresado. En un caso, una alumna desertó porque sintió miedo tras haber estado en la escuela cuando tembló. Los maestros indicaban que muchas bajas se debían a que los jóvenes decían sencillamente que “ya no tenían ganas de estudiar”.¹⁹ El hecho de que esa decisión la tomaban los alumnos sugiere que sus vivencias y sentimientos hacia la escuela y sus relaciones con los maestros pueden tener un impacto muy importante en la retención escolar.

Marco conceptual

Para explorar las vivencias de los alumnos en la escuela, se adoptó un marco interpretativo basado en el concepto del *mundo de vida* de Alfred Schutz. Este tipo de análisis busca entender el significado subjetivo de la acción social y, por lo tanto, su enfoque es sobre las percepciones subjetivas sobre la realidad que determinan las acciones y no sobre los

resultados de esas acciones (Schutz, 1972). Schutz y Luckmann definen el mundo de vida como “esa parte de la realidad que el adulto normal y despierto da por hecho en la actitud del sentido común” (1973:3).²⁰ Tal mundo no está conceptualizado como armonioso ni continuo: los actores sociales en la vida moderna tienen que navegar en su cotidianidad entre esferas de significado, o *múltiples realidades*, a veces muy distintas, como el hogar y la escuela.

Berger y Luckmann han desarrollado los conceptos de Schutz, enfatizando más en la identidad y la socialización. Dividen la socialización en dos fases principales: la primaria y la secundaria. La primera es el primer proceso de formación de identidad en la familia: el “mundo de base” de la persona (1966:158). La secundaria, en cambio, implica la “internalización de submundos institucionales o basados en instituciones” (1966: 158). Estos submundos constituyen “realidades coherentes caracterizadas por componentes tanto normativos como afectivos y cognitivos”, aunque es posible que se vivan como “realidades parciales” en comparación con el mundo de base (1966:177). Según Berger y Luckmann, aunque normalmente existe una fuerte identificación afectiva con los socializadores de la primera infancia (normalmente los padres), durante la fase secundaria “las realidades e identidades alternativas aparecen como opciones subjetivas” (1966:177 y 191).

Dentro de este marco es concebible que instituciones como la escuela puedan representar una alternativa viable a los mundos familiares de los alumnos, al menos en algunos aspectos. Aquí es donde Berger y Luckmann difieren bastante de otros teóricos de la socialización —como Bourdieu— quienes postulan que las esferas conocidas durante la socialización secundaria inevitablemente se perciben a partir de las disposiciones adquiridas durante la fase primaria.

En esta perspectiva teórica es difícil imaginar que los jóvenes pudieran tener un actitud positiva o adaptarse a una institución cuyos valores difieren sobremanera de los de su casa. Esta lógica subyace muchas versiones de las teorías de “incompatibilidad cultural”,²¹ en las que los alumnos no pueden adaptarse a la escuela debido a un conflicto de “culturas”, sean éstas principalmente lingüísticas, de clase o raciales.²²

En el marco de este estudio, no se planteó retratar plenamente los mundos de vida de los alumnos. Más bien, como se indicó, se buscaba comprender sus experiencias cualitativas y sus expectativas de la escuela las cuales, se postula, se debían en parte al ambiente que vivían en sus casas. Así, la escuela y el hogar se conceptualizan aquí como las principales esferas que influyen en las vivencias escolares de los alumnos, cuyos principales actores son la familia, los maestros y los amigos. Esto no quiere decir que los estudiantes no estaban expuestos a influencias fuera de estas dos esferas;²³ sin embargo, se descubrió que tenían poco tiempo libre después de la escuela para realizar actividades independientes por ejemplo con sus amigos. Tenían que ser cumplidos en casa, ayudando con los quehaceres²⁴ domésticos o trabajando para aportar económicamente a la casa y ganarse el derecho de permanecer en la escuela, puesto que, en el contexto estudiado, los padres muchas veces tenían que hacer grandes sacrificios para costear los gastos indirectos que implicaba mandar a sus hijos a la secundaria.²⁵ Además, La Colina, donde vivía la mayoría de los alumnos, es considerada como parte de una zona “peligrosa”, sin un fuerte sentido de comunidad que podría fomentar una cultura juvenil más autónoma.²⁶ La actitud principal de los padres hacia “la calle” parecía ser de miedo a que les pudiera pasar algo a sus hijos si los perdían de vista, aun para ir a la escuela y, por lo tanto, los tenían muy controlados. Los jóvenes de La Colina parecían estar divididos más o menos en los que ya habían abandonado los estudios y habían empezado a trabajar, en pandillas de muchachos que no iban a la escuela, y alumnos de la secundaria.

Definiendo la afectividad en relación a la escuela

Yo pienso que, en general, hace falta un trato más personalizado de parte de los maestros. Ellos *nomás* llegan, te dan instrucciones y esto y lo otro, pero deben ser como los segundos padres de los alumnos... porque pasas más de la mitad de tu vida en la escuela y siempre necesitas que los maestros te den apoyo

Este comentario de un alumno de catorce años era típico de cómo los jóvenes describían sus relaciones con los maestros en La Colina: una

mezcla de anhelo de un trato más personal y de decepción porque pocas veces lo recibían. Los estudiantes daban mucha importancia al trato afectivo de los profesores; respondían mejor en lo académico y eran más disciplinados con los que se interesaban por ellos y los trataban como personas, seres humanos multifacéticos con sentimientos, y no sólo se relacionaban con su lado académico.²⁷ Alrededor de la cuarta parte de los alumnos encuestados indicaron que los maestros eran lo que más les gustaba de la escuela, y elogiaban a quienes eran “comprensivos”, “suaves” o “buena onda”; más de tres cuartas partes escribieron que les caía bien un profesor y les gustaba su clase porque “platica con nosotros”, “nos escucha”, “se porta como amigo”, “es comprensivo”, “me entiende”; o hay buena comunicación”. Cuando se les preguntó por qué iban a la escuela, muchos decían que era “para desahogarse” “para platicar de mis cosas” o incluso “para no estar en mi casa”.

Este tipo de sentimientos se pueden agrupar, a grandes rasgos, bajo el concepto de la “afectividad”, que se define aquí como la “susceptibilidad emocional” de los alumnos, concepto que se utiliza en el estudio junto con el del “ambiente afectivo” en la escuela y en la familia. Se optó por utilizar estos conceptos en vez de “emociones”, que se entienden como tipos muy específicos de “sentimiento” mental o “afecto” (por ejemplo, de placer o de dolor, deseo, asco, sorpresa, esperanza, miedo, etc.).²⁸ Se considera aquí que existen tres dimensiones principales que influyen en el ambiente afectivo en la escuela y que se describen a continuación.

Estructura y estilo disciplinarios

La primera dimensión es la estructura formal de la disciplina escolar: las reglas, exigencias, sanciones, etcétera, que estructuran las relaciones entre alumnos y maestros. Junto con esto, y más importante, es el “estilo disciplinario” en la escuela, la forma en que se aplica el reglamento formal en la práctica.²⁹ Los maestros de La Colina, reconociendo que muchos alumnos procedían de ambientes familiares con poca disciplina, y que otros tantos tenían fuertes problemas y/o compromisos en el hogar que a veces impedían que cumplieran con el reglamento, habían adoptado una política informal de “suavidad” en su aplicación.

Así, por ejemplo, los maestros decían que se hacían “de la vista gorda” con los alumnos que llegaban tarde o con el uniformes incompleto o incorrecto. Además, la escuela había introducido varias estrategias para intentar suavizar el ambiente disciplinario y adaptarlo a lo que consideraban las necesidades especiales del inquieto alumnado. Una de ellas era lo que llamaban el sistema del “aula-taller”, según el cual cada maestro tenía su salón fijo y los alumnos se desplazaban hacia ellos, a diferencia de la mayoría de las secundarias donde los estudiantes siempre están en el mismo salón y los profesores van a ellos. Esto se hizo con el fin de darles oportunidad de estirar las piernas y desahogarse entre clases. Con el mismo espíritu experimental, los maestros de La Colina habían obtenido el permiso del inspector de la zona de “experimentar” con la evaluación continua en vez de los frecuentes exámenes que se aplican en otras secundarias, dado que consideraban que los alumnos no responderían bien a la presión y disciplina de los exámenes.

Sin embargo, la manera en que estas estrategias se ponían en práctica se dejaba casi plenamente a la discreción de cada maestro. Por ejemplo, los reportes escolares y la observación de la autora demostraron que con frecuencia se les reportaba, castigaba o mandaba a sus casas a los alumnos que tenían el uniforme incompleto o que llegaban tarde. Los profesores reconocían que sus innovaciones no siempre habían funcionado según el plan, ya que eran difíciles de ejecutar de manera coherente. Enfrentaban obstáculos tanto internos como externos en su intento por ser “diferentes”; en cuanto a los primeros, no todos seguían los principios de “suavidad” y, por supuesto, cada maestro trabajaba solo en su salón y podía hacer como quería; sobre los problemas externos, la escuela había enfrentado presiones en relación con lo académico. Bajos resultados en varios concursos interescolares habían desencadenado una seria polémica entre los maestros acerca de los bajos niveles académicos de la escuela y, finalmente, esto provocó la reintroducción de los exámenes formales.

Además, aunque los maestros estaban dispuestos a hacer excepciones debido a las situaciones familiares de los alumnos, parecía que esa buena voluntad se “neutralizaba” por sus percepciones de la adolescencia como una etapa de la vida difícil e inquieta, que requería una

mano dura. En México, la disciplina en secundaria suele ser mucho más estricta que en la primaria o en las instituciones de enseñanza post-secundaria (Levinson, 1999). Los maestros describían la adolescencia como un problema, una etapa caracterizada por la impredecibilidad, la rebelión y la confusión. Como lo dijo un orientador: “Los adolescentes son muy dados a ignorar la autoridad [...] no se trata solamente de hablar y ser comprensivo, porque llega el momento en que eso ya no funciona y tienes que recurrir a la represión”. Existían, por lo tanto, dos discursos contradictorios en la secundaria: por un lado la necesidad de promover un trato más suave debido a las situaciones familiares de los alumnos y, por otro, un discurso sobre los peligros de la adolescencia y la necesidad de una firme disciplina para controlarlos.

Las reacciones de los alumnos al estilo disciplinario de La Colina eran también ambivalentes. No rechazaban la disciplina tal cual, al contrario, respondían bien a maestros que mantenían el orden en el salón, con tal de que lo combinaran con una actitud justa, simpatía y respeto. La encuesta aplicada mostró que 51% de los alumnos obtenía las mejores calificaciones en las clases impartidas por sus maestros preferidos. Algunos ejemplos típicos de por qué les caía bien un profesor son:

- Nos escucha de verdad y nos da consejos, es buena amiga.
- Escucha todo lo que le platicamos, nuestros problemas y todo eso, y nos ayuda a resolverlos.
- No es como un maestro, es como un amigo.
- Sabe escuchar a los alumnos.

En cambio, los alumnos se resentían con maestros que no los tomaban en cuenta, eran irrespetuosos o “déspotas” hacia ellos, y lamentaban el trato impersonal que caracterizaba su contacto con ellos:

- Algunos maestros nos hablan, pero a los demás no les importa [...] he visto maestros que no respetan a los alumnos.
- La maestra no nos comprende y no nos hace caso [...] hay muchas injusticias.

- Si bajan mis calificaciones, los maestros me presionan [...] no me dicen “ven, yo te lo explico”, dicen “tienes que mejorar, tú sabrás cómo le haces”.
- Con los maestros hazte cuenta “Dejen los problemas en su casa, concéntrense en la clase” [...] me oyen pero no me escuchan.

Los alumnos también resentían medidas disciplinarias que consideraban triviales, “déspotas” o sin sentido, por ejemplo, las reglas estrictas acerca del uniforme o el corte de pelo, o cuando se les privaba de lo que ellos consideraban sus derechos “básicos” como ir al baño. Comentaban que muchos compañeros habían desertado por “problemas con un maestro”, porque los habían “regañado”, o simplemente por “falta de cariño”.

La importancia que los alumnos asignan al contacto personal con los maestros puede estar relacionado con las dificultades que viven en la transición entre la primaria y el ambiente, menos íntimo y más disciplinado, de la secundaria (Rockwell, 1990; Blasco, 1998). Quizá, esto ayuda a explicar por qué los índices de deserción en secundaria suelen ser más altos en el primer año. En la primaria, sólo tienen un maestro para todas las materias y, por lo tanto, pueden establecer una relación más cercana con él. En cambio, en la secundaria pueden tener hasta ocho maestros en un solo día; las clases duran cincuenta minutos, y hay muy poco tiempo para el contacto personal entre maestros y alumnos.

Lo anterior demuestra la importancia que los alumnos asignan a un trato más personal y suave por parte de los maestros y sugiere que, cuando lo encuentran, les ayuda a tener una actitud más positiva hacia los estudios. En cambio, un trato percibido como duro, déspota o injusto puede bastar para que un joven cansado o en dificultades se rinda y abandone la escuela, sobre todo si sus padres no lo alientan a que estudie o si sabe que es difícil para ellos mantenerlo en la escuela por el gasto que implica.

Las condiciones para la interacción entre maestros y alumnos

La segunda dimensión del ambiente afectivo en la escuela tiene que ver con las condiciones institucionales para la interacción entre maestros

y alumnos. Las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria han sido poco investigadas debido a un enfoque preponderante sobre los de primaria, sin embargo, últimamente se ha empezado a estudiar más (por ejemplo, Sandoval, 2001; Levinson, 1993; Quiroz, 1990 y 1992). Los analizados aquí estaban conscientes de la importancia del contacto con los alumnos pero sobre todo, desde la reforma de 1993, su carga de trabajo ha aumentado (Quiroz, 1990 y 1995). La reforma modificó el programa y lo hizo más denso, introduciendo asignaturas individuales en vez de áreas a partir del primer año de secundaria (SEP, 1993).³⁰ Además, delegó a los maestros la responsabilidad para la operación curricular y la adaptación del programa a las circunstancias locales (Martin, 1998b; Quiroz, 1990 y 1995; Rockwell, 1990).

Asimismo, los maestros muchas veces se veían obligados a realizar tareas no-académicas que les quitaban tiempo, como asear el aula o trabajar en la cooperativa (véase Rockwell, 1990; Calvo, 1998); algunos laboraban un segundo turno en otra escuela (véase Sandoval, 2001); también las reuniones y actividades sindicales erosionaban su tiempo. Sentían que siempre estaban de prisa y, a menudo, atendían grupos de 50 a 60 alumnos (Sandoval, 2001). Algunos postulaban que sus vidas privadas habían sufrido a causa de las presiones de su trabajo, al grado en que llegaron a describir la docencia como un “apostolado”, que requería grandes sacrificios personales: “Puro dar sin recibir”, como lo expresó una maestra.

En este contexto, la atención personal de los maestros es una decisión personal, no una estrategia pedagógica ni un requisito institucional (véase Hargreaves, 2000). Como lo expresó uno de ellos: “si no me importa, puedo dejar que mi grupo haga y deshaga, que resuelvan sus problemas lo mejor que puedan”. Por estas presiones, los maestros procuran dedicarse lo más posible a los asuntos académicos con el fin de lograr un aprendizaje más ágil y “eficaz”, y se ven obligados, por lo tanto, a limitar su contacto personal con los estudiantes (véase Schmelkes, 1992; Quiroz, 1992; Rockwell, 1990); por mucho que desearían hacerlo, no pueden conocerlos ni saber qué problemas traen de sus casas o qué preocupaciones tienen (Quiroz, 1992:95; Sandoval, 2001). Así, no es de sorprender que, según los jóvenes, los profesores les insistan en “dejar sus problemas en casa”.

Las relaciones afectivas en la familia y las expectativas de los alumnos sobre la escuela

La tercera dimensión que influía en las expectativas de los alumnos sobre la escuela eran sus relaciones afectivas en el hogar. Pocos parecían tener una relación cercana con sus padres, y muchos decían que no podían concentrarse en clases porque estaban preocupados por los problemas de su casa; los golpes, los abusos verbales y el alcoholismo eran frecuentes.³¹ Es más, aunque el índice de desintegración no era especialmente alto entre los padres de familia en la zona, muchos alumnos reportaban que había tensiones entre sus padres que les causaban mucho estrés. De hecho, postulaban que les gustaba la secundaria porque:

- Me olvido un poco de mis problemas.
- Me distraigo de mi casa.
- Me siento mejor aquí [en la escuela] porque en mi casa mis papás se la pasan peleando, igual que mis hermanos, y aquí es mejor porque podemos desahogarnos un poquito y olvidar los problemas que tenemos en casa.
- En mi casa tengo muchos problemas, y aquí no hay tantos y hay mucho compañerismo, puedes compartir tus opiniones con los demás y ellos contigo, pero en mi casa no me siento bien.

Pocos alumnos de La Colina recibían apoyo para los estudios de sus padres, cuya mayoría sólo había ido a la primaria, y pocos estaban en condiciones de ayudar a sus hijos con sus tareas y, mucho menos, de comprender sus experiencias en la secundaria. Los jóvenes lo interpretaban como una falta de interés de sus en sus estudios y se desmotivaban; algunos padres, incluso, intentaban desalentarlos de ir a la escuela o hacían imposible que se concentraran en sus tareas escolares. Una alumna comentó:

Mi papá, si digo “voy a estudiar” me dice “¿Para qué? Si nunca vas a hacer nada” Siempre me desanima. Por ejemplo, si estoy haciendo la tarea me obliga a hacer otra cosa. Él ve que estoy muy ocupada, pero me obliga a levantarme y me siento presionada.

La falta de interés de algunos padres en los estudios de sus hijos puede derivar de cierta inseguridad porque los están rebasando en conocimiento y sienten miedo de perder su autoridad en la casa. Dado que esta actitud aparecía exclusivamente entre padres, y no tanto entre madres, puede reflejar una necesidad de mantener total autoridad sobre la familia; además, algunos no veían el sentido de mandar a sus hijas a la escuela ya que suponían que, de todas maneras, acabarían casándose y haciendo quehaceres domésticos y no utilizarían sus estudios (véase Levine, 1993). En general, las madres se preocupaban más por los estudios sus hijos; sin embargo, algunas tenían miedo de apoyarlos ya que esto significaría oponerse a sus esposos.

Los alumnos que viven en este tipo de ambiente familiar, además de la dosis normal de aplicación a sus estudios, necesitan una gran dedicación y aliento para persistir en la escuela a pesar no sólo de la inercia de sus padres sino incluso, a veces, de sus intentos de sabotear sus estudios. Dada la fragilidad del vínculo entre el alumno y la escuela en este tipo de situación no es de sorprender que cualquier decepción o problema, por muy trivial que parezca, puede convertirse en la gota que derrama el vaso.

¿Repensando las funciones de la secundaria? El papel potencial del orientador

Se considera que un espacio en la escuela que podría atender a las necesidades afectivas de los alumnos es el gabinete del orientador. Este servicio está presente en gran parte de las secundarias generales y técnicas en zonas urbanas³² y, en teoría, está abierto en todo momento.³³ Las funciones del orientador consisten, esencialmente, en ser árbitro final en casos en que los jóvenes tengan serios conflictos disciplinarios y estén en peligro de expulsión; atender sus problemas personales y de salud y realizar visitas a los hogares si alguien abandona sus estudios o enfrenta situaciones familiares graves que afectan su desempeño escolar. Sin embargo, a pesar de que el mandato del orientador consiste, en parte, en atender las necesidades afectivas de los alumnos, en la práctica su capacidad de respaldar su bienestar en la escuela es limitada por varias razones.

Primero, los orientadores suelen tener bajo estatus en las secundarias comparados con los otros maestros, algo que ellos atribuyen a que desempeñan una función no-académica cuyo impacto es difícil de medir. Reportaban que los demás profesores los acusaban de “no hacer nada, estar sentados en su gabinete *nomás*”. Debido a su bajo estatus, la orientadora de La Colina y los de las secundarias cercanas contaban que se les exigía a menudo otras tareas o que cubrieran a maestros ausentes. Aparte de indignarlos, esto significaba que no siempre estaban disponibles para atender a los alumnos.

Segundo, los orientadores muchas veces quedan con la tarea de castigar a los alumnos que los maestros ya no agüentan por problemas de comportamiento, bajo desempeño o asistencia errática (véase Meuly Ruiz, 2000). Así, los estudiantes aprenden a ver al orientador como alguien que castiga, y no como una persona en la que pueden confiar. La orientadora de La Colina confirmó que rara vez la visitaban voluntariamente, casi siempre ocurría cuando un maestro los enviaba. Así, se echa a perder el potencial beneficio de su función de confidente. Los maestros esperan que el orientador “transforme” a los alumnos problema de la noche a la mañana:

A veces, la directora, el subdirector, los maestros, creen que con mandar a un alumno al gabinete cambiará, como si tuviéramos una varita mágica. Dicen “lo mandé a orientación, pues *¡tiene* que cambiar!”, pero no cambia y entonces nos dicen “No haces nada, te lo mandé, ¡y sigue igual que siempre!”

Por lo mismo, los orientadores entrevistados coincidieron en que sentían que rara vez veían a los alumnos con problemas más serios, ya que tendían a ser callados y reservados, es decir, no “daban lata” en el grupo.

Tercero, al igual que los demás maestros, cada orientador trabajaba de manera muy individual, no había ninguna política común en cuanto a su trato con los alumnos. Entre los entrevistados, había quienes veían su función como primordialmente punitiva; y otros que parece que no respetaban la privacidad de los alumnos y contaban sus secretos e inquietudes a los demás maestros. Como dijo un estudiante:

A veces traemos problemas de la casa que no queremos platicarles a nuestros papás, y entonces creo que sí es necesario tener en quien confiar, con quien platicar [...] el problema es que a veces le dices algo y va y le dice a la directora, y la directora le cuenta a la secretaria...

Cuarto, los orientadores no tienen el tiempo suficiente para atender a todos los estudiantes, más bien, brindan un servicio muy superficial acaso a los más problemáticos (véase también Meuly Ruiz 2000). Desde el punto de vista de los demás maestros, su función no es ayudarlo al alumno a sentirse mejor, sino “arreglarlo” lo más pronto posible para que ya no dé problemas en el grupo, y para que mejore sus calificaciones. De igual manera, los jóvenes no están libres para visitar al orientador cuando lo necesiten, aun en casos muy graves. Como lo expresó el orientador de una secundaria cercana a La Colina:

Ha habido veces en que muchachas han venido a verme diciendo “He venido a despedirme”, y les digo “Qué bien, ¿así que te vas a cambiar de casa?” y dicen “No, es que esta noche me voy a suicidar”, y los prefectos andan afuera diciendo “Vamos, apúrale, ya te tardaste, vuelve a tu salón”, presionándolos.

De esta manera, la organización escolar y las exigencias del desempeño académico no permiten un espacio para la afectividad o el desahogo de los alumnos, aunque es altamente improbable que un muchacho con serios problemas o preocupaciones pueda concentrarse en sus estudios.

Conclusión: los pro y los contra de la “escuela afectiva”

El artículo propone que el ambiente afectivo en la escuela puede influir en la asistencia escolar en ambientes socioculturales deprimidos, donde los alumnos muchas veces toman sus propias decisiones escolares. La afectividad no es ningún sustituto para una docencia competente ni para una organización más democrática y flexible del sistema educativo ni de una infraestructura escolar agradable y adecuada; sin embargo, es una importante dimensión complementaria al trabajo académico que ha recibido poca atención hasta la fecha y que

arriesga desaparecer por completo debido al afán cada vez más intensivo de promover la “eficiencia” escolar.

Se han criticado los análisis que abogan por un trato más “cariñoso” en la escuela por confundir los objetivos educativos a corto y largo plazos, convirtiendo a la escuela en un lugar de escapismo inmediato para los alumnos, y haciendo que se olviden de que sólo los estudios los ayudarán a superarse a la larga (Hargreaves, 2000). Asimismo, se ha planteado que una escuela más “afectiva” no sería nada más que una manera más sutil e ingeniosa de ejercer la hegemonía ideológica sobre los alumnos (Thompson, 1997; Bourdieu y Passeron, 1994). Como lo expresan Bourdieu y Passeron (p. 17) “El agobiar a los alumnos con afecto [...] significa obtener posesión de ese sutil instrumento de represión, el retiro del afecto, que es una técnica pedagógica no menos arbitraria [...] que el castigo corporal o la desgracia”. También se topa con el supuesto, explícito o implícito, de que la afectividad es la prerrogativa de la familia y que no debe figurar entre las funciones de la escuela (véase, por ejemplo, Stigler, 1991).³⁴

Sin embargo, aquí se considera que en un contexto en donde el terminar la educación básica representa la única vía por la cual los alumnos pueden mejorar sus oportunidades de vida, es preciso tomar todas las medidas posibles para mantenerlos en la escuela, incluyendo una mayor atención a sus necesidades afectivas. El enfoque interpretativo adoptado en este estudio permitió vislumbrar cómo los estudiantes percibían la escuela y priorizaban sus vivencias ahí resaltando, de manera inesperada, la importancia que atribuían a la afectividad. Se pudo constatar, además, cómo la escuela, institución de socialización secundaria, puede representar una atractiva alternativa al ambiente familiar, sobre todo cuando éste se caracteriza por la pobreza y un trato a veces bastante duro hacia los adolescentes.

A continuación se sugieren varias maneras en que se podría hacer más ameno el ambiente afectivo en las escuelas promoviendo, a la vez, un sistema escolar más efectivo en términos de la retención:

- Se reconoce que las presiones administrativas y de tiempo sobre los maestros son tales que sería muy difícil que ellos tomaran

medidas especiales en fomento de la afectividad. Se propone más bien la integración de un estilo disciplinario y un trato más comprensivo en la práctica docente cotidiana, lo que no requiere ni más recursos ni más tiempo. Se podría fomentar una mayor conciencia de la importancia del trato afectivo para la retención escolar tanto a nivel de las normales como en cada escuela, mediante en una política docente más coherente en este sentido. Se plantea la necesidad de alentar y diseminar las iniciativas tomadas en cada escuela para adaptar el ambiente disciplinario y afectivo al contexto sociocultural de los alumnos.

- Se podrían diseñar medidas para aprovechar el compañerismo y apoyo mutuo entre los mismos alumnos; por ejemplo, formando, grupos informales de discusión sobre asuntos escolares o familiares que les afecten u organizando “sistemas de prevención” entre los jóvenes para alertar a los maestros si se sospecha que un compañero está en peligro de abandonar la escuela.
- Se podría aprovechar más consciente y coherentemente el gabinete del orientador, dándole la importancia que merece y asegurando que funcione como un espacio de desahogo muy propio de los alumnos, en vez de que represente un espacio de castigo aprovechado más bien por los maestros.

Notas

- ¹ Véase Schmelkes, 1999:3; Vaughan, 1982:4; Morales-Gómez y Torres, 1990:31, que brindan evaluaciones bastante negativas de la capacidad de la escuela para atenuar la desigualdad o de ofrecer a los pobres la oportunidad de mejorar sus vidas.
- ² Por ejemplo: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) o una de sus versiones (PIARE), la dimensión educativa de los programas Nacional de Solidaridad (Pronasol) y de Educación, Salud y Alimentación (Progresá), y otros de carácter educativo para comunidades en extrema pobreza (Martin 1999; Martin 2000; Ornelas 2001).
- ³ Es decir, lograr que los alumnos permanezcan en la escuela hasta que terminen la educación básica, primaria y secundaria.

- ⁴ Véase, por ejemplo, Martín (1990 a y b, 1992, 1993 a y b, 1994, 1996 a y b, 1998 a y b).
- ⁵ Traducción de la autora.
- ⁶ Aunque hay que remarcar que en la situación de transición de primaria a secundaria suele prevalecer la decisión de la familia.
- ⁷ Véase *Diario Oficial* de la Federación, SEP Acuerdo 269, que omite las especialidades de pedagogía y psicología educativa del plan de estudios de la Escuela Normal Superior (materias impartidas en ella desde 1959, por ejemplo) (Cambrón *et al.*, 2002).
- ⁸ Los datos fueron recopilados a partir de un año de trabajo de campo en una secundaria, utilizando métodos etnográficos: entrevistas individuales a profundidad, con alumnos, padres y maestros; observación, discusiones grupales con estudiantes, y una encuesta a 84 de ellos; asimismo, se realizaron entrevistas con orientadores de tres secundarias cercanas a La Colina.
- ⁹ La ciudad de Guadalajara cuenta oficialmente con alrededor de 3.5 millones de habitantes y es, actualmente, el centro industrial más importante del occidente mexicano, con una economía creciente (Escobar y De la Peña, 1990; Ramírez, 1990; Durán y Partida, 1990; Pro Habitat, 2000:3).
- ¹⁰ Este patrón corresponde a cifras sobre la zona, recopiladas por el INEGI, que indican que en La Colina, 71% de la población económicamente activa es empleada, 40% trabaja en el sector de servicios y 56% en el sector secundario. Alrededor de 75% de los trabajadores gana menos de dos salarios mínimos (SCINCE, 1995).
- ¹¹ El 49% de las madres trabajaban exclusivamente como amas de casa, 13% eran empleadas domésticas en otras casas, y 5% lavaban y planchaban ajeno; 8% laboraban en fábricas; 6% eran profesoras o enfermeras, y 12% comerciantes (por ejemplo, vendiendo *Tupperware* o artesanías). En total, sólo 14% de las madres de familia cuyos datos se obtuvieron por medio de la encuesta tenían ingresos regulares con protección social y la seguridad económica para poder planear el futuro.
- ¹² Entre 1999 y 2000 los índices de eficiencia terminal para la secundaria cayeron de 76.2 a 73.4%, y las tasas de deserción aumentaron de 8.2 a 9.3% (SEP/IMJ, 2000). Se estima que 78% de los jóvenes de 13 a 15 años asisten a la secundaria. La eficiencia terminal para la primaria es, aproxi-

madamente de 93%, pero esta cifra oculta diferencias de más de 30% entre los estados con mejor y peor desempeño. Alrededor de 87% de los alumnos que terminan la primaria se inscriben en la secundaria (www.sep.gob.mx).

- ¹³ Otros investigadores también han señalado las dificultades de localizar a los desertores (véase, por ejemplo, Calatayud, 1993). Por un lado, no se compila documentación detallada sobre los motivos de la deserción en la secundaria ni se hace una distinción entre los alumnos que han cambiado de escuela o de casa, y los que han desertado permanentemente. Esto se complica aún más por el hecho de que algunos jóvenes “desertan” temporalmente, para luego volver a la escuela en un momento más oportuno.
- ¹⁴ En inglés, teorías de *mismatch*.
- ¹⁵ Por ejemplo, Paul Willis, cuyo estudio *Learning to Labour* (1977) es clave del Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) sobre los vínculos entre educación, clase y cultura.
- ¹⁶ Traducción de la autora.
- ¹⁷ Martin ubica los problemas principales de esta relación en, por un lado, el declive en el financiamiento escolar y condiciones cada vez peores para maestros y, por otro, en “las inseguridades en la reproducción doméstica de los clientes” (1998b:167). Analiza cómo presiones en ambos lados de esta relación se reflejan en los vínculos entre los padres y los maestros, que normalmente se concretan en las exigencias prácticas de la escuela hacia los padres y los muchachos, tales como las tareas, y gastos periódicos conectados con actividades escolares.
- ¹⁸ Datos del Banco Mundial (1999:48) suponen lo mismo, también en el caso de la secundaria: “típicamente son los padres los que toman las decisiones acerca de la educación (sobre todo a nivel de primaria y secundaria) no los alumnos”.
- ¹⁹ La deserción en México no siempre es definitiva: a menudo los alumnos dejan la escuela durante periodos debido a alguna contingencia familiar, como el nacimiento de un hermano o dificultades económicas agudas. La SEP no recopila información detallada sobre los motivos de las deserciones.
- ²⁰ Traducción de la autora.
- ²¹ En inglés, *mismatch theory*.

- ²² Para Bernstein (1977a y b; 1982), por ejemplo, los "códigos" de clase disonantes en cuanto a estilos de autoridad son un importante impedimento para que los niños se adapten a la escuela; para Bourdieu (1994) estas disonancias son más bien lingüísticas; mientras para los estructuralistas Bowles y Gintis (1976), las diferencias se basan en el género y la etnicidad.
- ²³ Otros estudios han constatado que flujos globales de comodidades e imágenes han penetrado la autoimagen y las aspiraciones de los jóvenes mexicanos (por ejemplo, Levinson, 1993; Guttman, 1996:134).
- ²⁴ Tanto alumnos como alumnas escribieron en la encuesta que ayudaban a menudo con todo tipo de quehaceres domésticos y con el cuidado de sus hermanos pequeños. Su tiempo libre (sobre todo el de las mujeres) se usaba muchas veces en el hogar: leían, veían la televisión o escuchaban música o radio; a veces, también participaban en actividades escolares extracurriculares como bailes o canto, o daban a catecismo a niños más chicos. Los muchachos eran, en general, menos restringidos a la casa: la mayoría jugaba fútbol o practicaba otro tipo de deporte, y más alumnos que alumnas tenían trabajos pagados (42% comparado con 21% de ellas).
- ²⁵ Los costos indirectos de la escuela son más altos en secundaria que en ningún otro nivel. La SEP proporciona el edificio escolar y los maestros, pero todo lo demás se paga con aportaciones "voluntarias" por los padres de familia. Otros gastos incluyen: el uniforme, el transporte, y la cuotas para actividades extracurriculares y excursiones escolares. Aunque ha habido importantes avances en cuanto a la distribución de libros de texto gratuitos en secundarias por parte de la SEP (19 millones 700 mil libros en el ciclo 2002-2003 y más de 9 millones 300 mil libros en telesecundarias (www.conaliteg.gob.mx; www.sep.gob.mx), la cobertura todavía no está completa en algunas entidades federativas.
- ²⁶ Rosas (2000), quien estudió redes sociales en zonas urbanas pobres en México, plantea que la sospecha hacia los vecinos y el miedo de problemas en el barrio como la drogadicción y la delincuencia, habían fomentado un "clima de desconfianza" y el retiro cada vez más acentuado de las familias a sus casas. Véase también Martin (1990a:127), que postula lo mismo con respecto a barrios marginados de Guadalajara.
- ²⁷ En este sentido, el concepto de Freire de la educación bancaria (1994:72) constituye una crítica poderosa del "enfoque estricto sobre la transferencia de información a expensas de otros aspectos del alumno que afectan su capacidad de aprender". Freire recomienda el *compañerismo* entre

maestros y alumnos, además de la necesidad de “convivir, simpatizar ... comunicarse”.

- ²⁸ Según la definición del diccionario *Oxford* (inglés).
- ²⁹ La SEP tiene un reglamento disciplinario con información sobre las exigencias y obligaciones de los alumnos y los padres de familia, además de detallar las infracciones y sus respectivas sanciones. Luego, cada secundaria tiene su propio sistema de sanciones basado en el de la SEP.
- ³⁰ Las áreas, por ejemplo ciencias naturales, fueron divididas en asignaturas separadas: física, química y biología, aumentando el número de clases impartidas por cada maestro, y multiplicando las horas que usaban para la preparación, evaluación y administración. El énfasis sobre el “rendimiento de cuentas” también se hizo más agudo con la reforma de 1993, traduciéndose, por ejemplo, en la obligación de los maestros de hacer un plan diario de clases, y en su evaluación, en parte, según el desempeño de sus alumnos (véase Calvo, 1998).
- ³¹ Otras investigaciones comprueban que los abusos físicos y verbales y el alcoholismo pueden minar la asistencia escolar de los muchachos (véase, por ejemplo, González de la Rocha *et al.*, 1990; Martin, 1994). De los 84 alumnos encuestados, 85% vivía con sus padres biológicos, 96% con sus madres biológicas y 81% con ambos padres biológicos. Tanto la literatura (por ejemplo, CEPAL, 1994:24) como los maestros postulan que la desintegración familiar son causas importantes del fracaso y la deserción escolar. Sin embargo, el supuesto de que las familias “desintegradas” son problemáticas en sí, nos puede conducir a minar el tipo y la gravedad de los problemas que pueden existir dentro de arreglos familiares supuestamente “convencionales”, y su impacto en la escolaridad. Las parejas infelices no siempre se separan o se divorcian, pero esto no impide que sus dificultades repercutan en sus hijos.
- ³² Aunque los gabinetes están ausentes de bastantes secundarias en zonas rurales y en las 15 485 telesecundarias en México.
- ³³ En teoría, el servicio está constituido por un trabajador social, un psicólogo y un doctor, pero en la práctica, normalmente sólo uno o dos de ellos está presente debido a la falta de recursos.
- ³⁴ Quien plantea que “la escuela no debe procurar reemplazar las funciones de la familia, debido a los riesgos implicados en suponer que las funciones de las familias y las escuelas se parecen y que así las funciones asumidas por una institución ya no son responsabilidad de la otra” (traducción de la autora).

Referencias bibliográficas

Banco Mundial (1999). *World Development Report 1998/99: Knowledge for Development*, Nueva York: Oxford University Press.

Berger, P. Y Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*, Londres: Penguin Books.

Bernstein, B. (1977a). "Social class, Language and Socialisation", en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 473-486.

Bernstein, B. (1977b). "Class and Pedagogies: Visible and Invisible", en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 511-534.

Bernstein, B. (1982). "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: a Model", en Apple, M. (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 304-355.

Blasco, M. (1998). "Getting Things off our Chests": Student Perceptions of Secondary Schooling in Guadalajara", en L. Buchert (ed.), *Education Reform in the South in the 1990's*, París: UNESCO, pp. 191-213.

Blasco, M. (2001). "*In loco parentis?* Students, Families and Secondary Schooling in Urban Mexico", tesis doctoral, Dinamarca: Departamento de Estudios del Desarrollo Internacional-Universidad de Roskilde.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1994) [1977]. *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.

Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, Nueva York: Basic Books.

Bracho, T. (1997). "El gasto privado en educación. México, 1992", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm 4, pp. 323-347.

Calatayud, A. (1993). "El abandono de los estudios superiores", en *Universidad Futura*, año 4, núm. 2, otoño.

Calvo, B. (1998). "The policy of modernisation of education", en Y. Zou and H. Trueba (eds), *Ethnic Identity and Power: Cultural Contexts of Political Action in School and Society*, Albany: State University of New York, pp. 159-185.

Cambrón Muñoz, G.; *et al.* (2002). *Propuesta curricular: licenciatura en Psicología educativa con formación terminal en orientación educativa*, México: Escuela Normal Superior de México-Subdirección Académica División de Licenciatura, Coordinación de Psicología Educativa del Colegio de Profesores de Psicología Educativa.

CEPAL (1994). “El perfil de la familia”, en *Revista Psicología*, núm 23, septiembre-octubre, pp. 19-32.

Connell, R.W. (1983). *Which Way Is Up?*, Sydney: George Allen and Unwin.

De la Peña, G.; Durán, J. M.; Escobar, A. y García de Alba, J. (eds.), *Crisis, conflicto y sobrevivencia: estudios sobre la sociedad urbana en México*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Durán, J. M. y Partida, R. (1990). “Industria y fuerza de trabajo. El caso de El Salto, Jalisco”, en De la Peña, *et al.* (eds.), *Crisis, conflicto y sobrevivencia: estudios sobre la sociedad urbana en México*, *op. cit.*, pp. 81-87.

Erikson, E. (1994 [1968]). *Identity, Youth and Crisis*, Nueva York: Norton.

Escobar, A. (1986). *Con el sudor de tu frente: mercado de trabajo y clase obrera en Guadalajara*, Guadalajara: El Colegio de Jalisco.

Escobar, A. (1990). “Auge y crisis de un mercado de trabajo: los talleres manufactureros de Guadalajara, antes y después de 1982”, en De la Peña, *et al.* (eds.), *Crisis, conflicto y sobrevivencia: estudios sobre la sociedad urbana en México*, *op. cit.*, pp. 157-180.

Escobar, A. y De la Peña, G. (1990). “Introducción”, en De la Peña, *et al.* (eds.), *Crisis, conflicto y sobrevivencia: estudios sobre la sociedad urbana en México*, *op. cit.*, pp. 9-22.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985) “Escuela y clases subalternas”, en De Ibarrola, M. y Rockwell, E. (eds.) *Educación y clases populares en América Latina*, México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados-IPN.

Freire, P. (1994 [1970]). *Pedagogía del oprimido*, Mexico: Siglo XXI.

González de la Rocha, M.; Escobar, A., y Martínez, M. (1990). “Estrategias *versus* conflicto: reflexiones para el estudio del grupo doméstico en época de crisis”, en De la Peña, *et al.* (eds.), *Crisis, conflicto y sobrevivencia: estudios sobre la sociedad urbana en México*, *op. cit.*, pp. 351-367.

Guttman (1996). *The Meanings of Macho*, Londres: University of California Press.

Guzmán, E. y Martin, C.J. (1997). "Back to Basics Mexican-Style: Radical Catholicism and Survival on the Margins", en *Bulletin of Latin American Research*, año 16, núm 3, pp. 351-366.

Hargreaves, A. (1998) "The Emotional Practice of Teaching", en *Teaching and Teacher Education*, año 16, núm. 8, pp. 835-854.

Hargreaves, A. (2000). "Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students", en *Teaching and Teacher Education*, año 16, núm 8, noviembre, pp. 811-826.

Hargreaves, A. (2001). "The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues", en *International Journal of Educational Research*, año 35, núm 5, pp. 503-527.

Katz, C. (1998). "Disintegrating Developments: Global Economic Restructuring and the Eroding of Ecologies of Youth", en Skelton, T. and Valentine, G. (eds.), *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*, Londres: Routledge, pp. 130-144.

LeVine, S. with Sunderland Correa, C. (1993). *Dolor y Alegría: Women and Social Change in Urban Mexico*, Madison: University of Wisconsin Press.

Levinson, B. (1993). " 'Todos somos iguales': Cultural Production and Social Difference at a Mexican Secondary School", tesis doctoral, Department of Anthropology-University of North Carolina.

Levinson, B. (1999). " 'Una etapa siempre difícil': Concepts of Adolescence and Secondary Education in Mexico", en *Comparative Education Review*, año 43, núm 2, mayo, pp. 129-161.

Lomnitz, L. y Perez-Lizaur, M. (1987). *A Mexican Elite Family, 1820-1980*, Princeton: Princeton University Press.

Martin, C. (1985). "Hegemonía, cultura y educación: atisbos sobre el desarrollo de la escuela", en *Revista Encuentro*, año 9, núm. 1, pp. 17-48.

Martin, C. (1990a). " 'To Hold One's Own in the World': Issues in the Educational Culture of Urban Working Class Families in West Mexico", en *Compare*, año 20, núm 2, pp. 115-138.

Martin, C. (1990b). "Lo ideal y lo real en la educación primaria urbana: dos casos de la zona metropolitana de Guadalajara", en De la Peña, *et al.* (eds.),

Crisis, conflicto y sobrevivencia: estudios sobre la sociedad urbana en México, op. cit., pp. 283-301.

Martin, C. (1992). "The Dynamics of School Relations on the Urban Periphery of Guadalajara, Western Mexico", en *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, núm. 53, diciembre, pp. 61-81.

Martin, C. (1993a). "The 'shadow economy' of local school management in contemporary West Mexico", en *Bulletin of Latin American Research*, año 12, núm. 2, pp. 171-188.

Martin, C. (1993b). "On the cheap: educational modernization at school level in Mexico", en T. Allsop y C. Brock (eds.), *Key Issues in Educational Development*, Cambridge: Cambridge University Press/Triangle Books, pp. 145-166.

Martin, C. (1994). "Let the Young Birds Fly: Schooling, Work and Emancipation in Rural West Mexico", en *Compare*, año 24, núm. 3, pp. 259-276.

Martin, C. (1996a). "Personal and Social Development in Post-compulsory Education in the UK and Mexico", en *Compare*, año 26, núm. 2, junio, pp. 133-152.

Martin, C. (1996b). "Economic Strategies and Moral Principles in the Survival of Poor Households in Mexico. An Urban and Rural Comparison", en *Bulletin of Latin American Research*, año 15, núm. 2, pp. 193-210.

Martin, C. (1998a). *La educación primaria en tiempos de austeridad*, Mexico: Universidad de Guadalajara / The British Council.

Martin, C. (1998b). "More for Less: the Mexican Cult of Educational Efficiency and its Consequences at School Level", en L. Buchert (ed.) *Education Reform in the South in the 1990's*, París: UNESCO, pp. 165-190.

Martin, C. (1999). "World Bank School Study, Phase Two: Background Paper", mimeo.

Martin, C. y Solórzano, C. (2000). "Mass Education, Privatization, Compensation and Diversification: Issues on the Future of Public Education in Mexico", mimeo.

Martin, C. (s/f). "La modernización educativa en México", mimeo.

Martínez Rizo (2002) "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 415-443.

- Meuly Ruiz, R. (2000). *Caminos de la orientación*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales-Gómez, D. y Torres, C. (1990). *The State, Corporatist Politics, and Educational Policy Making in Mexico*, Nueva York: Praeger.
- Morley, L. y Rassool, N. (1999). *School Effectiveness: Fracturing the Discourse*, Londres: The Falmer Press.
- Muuss, R.E. (1997). *Teorías de la adolescencia*, México: Paidós.
- Nias, J. (1997). "Would Schools Improve if Teachers Cared Less?", en *Education*, año 3, núm. 13.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*, Nueva York: Teachers' College Press.
- Ornelas, C. (2001). "Equidad, educación comunitaria y programas compensatorios", en C. Ornelas (ed.), *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Santillana, pp. 135-186.
- Palafox, J., Prawda, J. y Velez, E. (1994). "Primary School Quality in Mexico", en *Comparative Education Review*, año 38, núm 2, pp. 167-180.
- Parker, Susan y Pederzini, Carla (1999). "Gender Differences in Education in Mexico", México: SEDES/El Colegio de México.
- Pro Habitat (2000). *Metrozone Guadalajara, Mexico: Project Report*, en <http://iisd.ca/measure/cereport.htm>.
- Quiroz, R. (1990). "Los nuevos planes y programas no resuelven los problemas actuales de la secundaria", en *Documento DIE* núm. 18, DIE-CINVESTAV-IPN, pp. 47-49.
- Quiroz, R. (1992). "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología*, año 12, núm. 42, pp. 89-99.
- Quiroz, R. (1995). "Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio en la educación secundaria", en *Documento DIE*, núm. 40, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Ramírez, M. (1990). "Migración y marginalidad en Guadalajara: el caso de Lomas de Tabachines", en De la Peña, *et al.* (eds.), *Crisis, conflicto y sobrevivencia: estudios sobre la sociedad urbana en México*, *op. cit.*, pp. 469-474.

Reimers, F. (2001). "Educación, exclusión y justicia social en América Latina", en C. Ornelas (ed.), *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Santillana, pp. 187-230.

Rockwell, E. (1990). "Valores en la educación mexicana", en *Documento DIE* núm. 18, DIE-CINVESTAV-IPN, pp. 1-10.

Rosas, R. (2000). "Dinámica de las redes sociales y de apoyo emocional en hogares pobres urbanos: el caso de México", ponencia presentada en el Latin American Studies Association, Miami, 16-18 marzo.

Sammons, P. (1999). *School effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Lisse: Swets and Zeitlinger B.V.

Sanchez Escobedo, P. A. y Pinto Sosa, J. E. (1995). "Incidencia de los problemas que afectan a los niños de primaria en Yucatan, Mexico", ponencia presentada en el III Congreso de Educación Educativa, Mexico.

Sandoval, E. (1993). "Escuela secundaria y modernización educativa", en *Cero en Conducta*, año 8, núm. 35, octubre, pp. 4-11.

Sandoval, E. (2001). "Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas", en *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, núm. 25, enero-abril, 82-102.

Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México: SEP.

Schmelkes, S. (1999). "Teaching and schools in Mexico", mimeo.

Schutz, A. (1972) [1932]. *The Phenomenology of the Social World*, Londres: Heinemann Educational Books.

Schutz, A. Y Luckmann, T. (1973). *The Structures of the Life World*, Londres: Heinemann.

SCINCE (1995). *Reporte por AGEB de la Unidad Geográfica E0980001*, México: INEGI-Sistema para la Consulta de Información Censal.

SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993, educación básica: secundaria*, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP/IMJ (2000). *Jóvenes e instituciones en México*, México: SEP/Instituto Mexicano de la Juventud.

BLASCO M

SNTE (1994). "Propuestas para asegurar la calidad de la educación pública", ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Educación, México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Stigler, J. (1991). "Individuals, Institutions and Academic Achievement", en P. Bourdieu y J. Coleman (eds.), *Social Theory for a Changing Society*, Boulder: Westview Press, pp. 198-205.

Thompson, A. (1997). "Surrogate Family Values: the Refeminisation of Teaching", en *Educational Theory*, año 47, núm. 3, pp. 315-339.

Vaughan, M. (1982). *The State, Education, and Social Class in Mexico, 1880-1928*, Illinois: Northern Illinois University Press.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour*, Farnborough: Saxon House.

Artículo recibido: 8 de octubre de 2002

Aceptado: 29 de julio de 2003