

Paper presented at the conference: 'Foro de Análisis: La Educación Básica en México: balance y perspectivas', organised by *Revista Cero en Conducta*, Mexico City 15-20 July 2002. Theme track: Secondary education in Mexico.

Resumen en castellano

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 la *relación* entre la escuela y el hogar tal como la viven los alumnos es importante para entender el desempeño escolar en contextos donde el mismo alumno muchas veces es responsable para decidir si sigue estudiando o no. En tales contextos, los sentimientos de los alumnos hacia la escuela y los maestros alumnos pueden asumir un peso muy grande en su decisión de persistir en la escuela o de desertar, sobre todo cuando a la vez viven fuertes presiones económicas u otros problemas familiares. Finalmente, se hacen algunas reflexiones sobre el gabinete de orientación en las escuelas secundarias. Se considera que éste es un espacio con mucho potencial para promover el bienestar de los alumnos de secundaria, pero que actualmente la manera en que se emplea no siempre es positiva.

English summary

On the basis of data collected in various secondary schools in Guadalajara, the paper focuses on a dimension that has received comparatively little attention in research on school effectiveness: *affectivity*. It is suggested that the relationship between the home and the school as experienced by the student is of key importance in understanding school performance in contexts where the students themselves often decide whether to stay in school or to drop out. In such contexts, students' feelings towards the school and the teachers can make or break students' schooling careers, especially when they are already under pressure due to economic difficulties and other family pressures. In this light, the article looks at a space within Mexican secondaries that could potentially attend to students' emotional wellbeing: the 'clinic' manned by the educational guidance counsellor (*gabinete del orientador*). Currently, however, this space does not always have positive connotations for students and its potential is underestimated.

By Maribel Blasco

Assistant Professor in Spanish American Studies, Department of Intercultural Communication and Management, Copenhagen Business School, Denmark

Email: mb.ikl@cbs.dk

Telephone: +45 3815 3349

“Los maestros deben ser como segundos padres”? Escuela secundaria, afectividad, y pobreza en México

Maribel Blasco

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.ⁱ Varios estudios han demostrado que la escuela puede influir de manera positiva: los alumnos sacan mejores resultados en estados donde la calidad de las escuelas es más alta; y se ha comprobado que las escuelas que ofrecen recursos adecuados, enseñanza efectiva y horarios y programas relevantes para la población que sirven 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 normal esfera de influencia, algunos se podrían prevenir con la intervención de la escuela (Sanchez Escobedo y Pinto Sosa, 1995). Varios programas compensatoriosⁱⁱ se han implementado en México con precisamente ese fin, mejorando la infraestructura y calidad escolares y apoyando a los alumnos y sus familias con becas y desayunos escolares (Ornelas, 2001). El objetivo de tales iniciativas extra-escolares es de 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 a la vez fomentando la equidad.

En base a un estudio de casoⁱⁱⁱ de una escuela secundaria en Guadalajara, este escrito enfoca una dimensión que ha recibido poca atención en la investigación, la administración o las políticas educativas, y tampoco en el diseño de los programas compensatorios: *la afectividad*. Las investigaciones que han indagado el vínculo entre el desempeño escolar y la pobreza han tendido a enfatizar factores cognitivos, económicos y/o culturales, y de dar un peso preponderante a los resultados cuantificables. En cambio, han prestado comparativamente poca atención a los procesos y vivencias afectivas de los alumnos (Sammons, 1999; Morley y Rassool, 1999). Sin embargo, últimamente los estudiosos de la educación han empezado a reconocer que las emociones permean todas las organizaciones, inclusive las educativas, y que lo académico y lo afectivo están estrechamente vinculados en las escuelas, sobre todo en las secundarias (Sammons, 1999: 84; Hargreaves, 2000; 2001; Martin, 2000). Se ha descubierto 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).

El punto de partida del presente trabajo es que para promover la equidad la tarea más apremiante es mantener a los alumnos en la escuela hasta que terminen su educación básica obligatoria, es decir, la primaria y la secundaria. 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 a nivel nacional (Reimers, 2001: 201).^{iv} Se plantea que las vivencias afectivas de los alumnos pueden tener un impacto decisivo en la retención en contextos socioculturales deprimidos *ya que en tales contextos las decisiones educativas muchas veces se toman por los mismos alumnos*. Como consecuencia de esto, los sentimientos de los alumnos hacia la escuela retoman mucho más importancia que en contextos donde la escuela es

obligatoria en la práctica, o sea, donde los padres de familia obligan a sus hijos a asistir. El artículo retoma una institución en las secundarias mexicanas que podría constituir un espacio muy valioso para atender las necesidades afectivas de los alumnos: el gabinete del orientador, cuyas funciones incluyen las de orientar y apoyar a los alumnos. Es actualmente importante revalorar y rescatar el trabajo del gabinete ya que en algunos estados mexicanos se está contemplando quitar este servicio de las secundarias.

Caso y contexto

El caso enfoca alumnos de tercero de secundaria provenientes de tres colonias urbanas marginadas (llamada 'La Colina' de aquí en adelante) en la periferia sur de Guadalajara, Jalisco.^v Aunque Jalisco es uno de los estados más acomodados de México, su capital, Guadalajara, es socioeconómicamente heterogéneo y reviste zonas importantes de pobreza, sobre todo en áreas rurales y urbanos marginados (Escobar and De la Peña, 1990). 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 de los alumnos trabajaba como albañiles, choferes o comerciantes, muchas veces con contratos irregulares.^{vi} Pocas madres de familia tenían trabajo asalariado.^{vii} En cuanto a los efectos del trabajo de los papás sobre la escolaridad de sus hijos, se podría decir que es el *subempleo* el que más perjudicaba, y no tanto la pobreza por sí sola, ya que los hogares de los empleados irregulares padecían de inseguridad económica, lo cual minaba la capacidad de los padres de planear y ahorrar con anticipación para los gastos importantes del inicio del año escolar, y para otros gastos que surgían con frecuencia durante el año. Existen bastantes estudios sobre el vínculo entre el desempeño escolar en la primaria y las familias urbanas pobres, pero hasta la fecha se han realizado pocos estudios sobre este tema en secundarias.^{viii}

Se trabajó con alumnos de tercero de secundaria con el fin de indagar las trayectorias escolares de los alumnos e identificar las contingencias que conducían a que desertaran y/o que minaban su desempeño. Es decir, se buscaba discernir los momentos frágiles en sus trayectorias escolares. Se podría decir que los alumnos que participaron en el estudio ya habían 'triunfado' ya que casi habían terminado su educación básica, a diferencia de gran número de sus compañeros en México.^{ix} Esos alumnos constituían un acervo de información sobre momentos en que su propia asistencia escolar, o la de sus compañeros, había estado en peligro, o periodos en que habían abandonado la escuela temporalmente, regresando a sus estudios una vez superada la crisis. También podían brindar anécdotas sobre por qué habían persistido con sus estudios a pesar de la pobreza y tantas otras dificultades.

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 un lugar 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 los teóricos de la 'incompatibilidad' y reproducción culturales,^x como por ejemplo Bourdieu y Passeron, Bernstein y los teóricos de la escuela de Birmingham,^{xi} enfatizan varios tipos de violencia simbólica que la escuela supuestamente impone sobre los alumnos. Desde tales perspectivas, la familia ha sido retratada como la principal fuente de las identidades culturales y de

clase, identidades que se supone que los alumnos heredan inequívocamente de sus padres. Así, se supone que los conflictos que resultan entre la cultura familia 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).^{xii} Cuando se aplica este tipo de perspectiva a la educación, queda poco espacio para explorar cualquier contribución positiva que la escuela pueda hacer a las vidas de los alumnos (y no solamente se refiere aquí a los aspectos académicos), o de cómo éstas 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 impone sobre los alumnos, y la resistencia de éstos.

Sin embargo, los niños y jóvenes no necesariamente comparten los actitudes, valores o puntos de vista de sus papás, sobre todo cuando vayan creciendo y adquieren otros puntos de referencia. Entre estas referencias pueden figurar, por ejemplo, la escuela o un grupo de amigos que brinden experiencias alternativas con las cuales 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, tanto en sus vidas cotidianas inmediatas como una alternativa comparativamente agradable a sus ambientes familiares, donde gozan de poca libertad; y para sus vidas futuras en el sentido de que la escuela simboliza la esperanza de poder salir de la pobreza en la que viven sus familias (véase Blasco, 2001).

De igual manera, la investigación sobre educación y pobreza ha tendido a buscar *factores* cognitivos, culturales o materiales como explicación del fracaso escolar, lo cual ha conllevado que se ha puesto mucho menos énfasis en las vivencias cualitativas y afectivas de los alumnos de la escuela y del proceso de aprendizaje (Hargreaves, 2000). 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'.^{xiii}

En el contexto de Guadalajara, Martin (1985; 1993a y b; 1994; 1996; 1998a y b; véase también Guzmán and Martin, 1997) es de los pocos investigadores que han tomado en cuenta las vivencias y vidas familiares de los alumnos de manera más holística, indagando en el ambiente afectivo de sus hogares, y la 'economía moral' de la unidad doméstica y su influencia sobre el desempeño de los alumnos en la primaria en sectores pobres. Martin encontró que la principal relación que afectaba la retención en la primaria era la que vinculaba 'los maestros con sus clientes (los padres y sus hijos)' (1998: 167). Esta relación la nombra 'la relación del suministro educativo'.^{xiv} Martin pone mucho hincapié en la relación padres-maestros ya que en la primaria son los papás los que deciden si sus hijos van a la escuela o no (Martin, 1998b: 177; Martin, 1996).^{xv} Si los padres tienen roces con los maestros, o si sienten que éstos 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 la secundaria que 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* que muchas veces tenían que tomar esa decisión. La importancia de la voz del alumno en las decisiones escolares a nivel de secundaria se ha tomado muy poco en cuenta en la literatura sobre la educación básica en México, quizás precisamente porque se da por hecho que son los padres los que toman las decisiones, o sea, que lo cierto para la primaria también es válido para la secundaria (véase también Sandóval, 1993: 6).

Sin embargo, en La Colina se dieron muchos casos de alumnos que habían tomado la decisión de seguir estudiando a pesar de la indiferencia u oposición sus padres; y también lo contrario, los que habían decidido dejar la escuela por cuenta propio o por una especie de inercia en la que sus padres no los habían alentado a persistir y ellos decidieron mejor abandonar los estudios. Parecía que los padres no presionaban mucho a sus hijos a seguir estudiando. Los alumnos hablaban de sus compañeros que habían abandonado la escuela por pretextos aparentemente muy triviales: un 'problema con un maestro', 'problemas 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 había desertado porque le dio miedo tras haber estado en la escuela cuando tembló. Los maestros indicaban que muchas bajas se debían a que los alumnos decían sencillamente que 'ya no tenían ganas de estudiar'.^{xvi} El hecho de que esa decisión la toman los alumnos hace 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. La investigación interpretativa busca entender el significado subjetivo de la acción social, y por lo tanto su enfoque es sobre las premisas sobre las cuales se basa la acción subjetiva (Schutz, 1972). Así, se considera que las percepciones subjetivas acerca de la realidad influirán en las acciones. 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).^{xvii} El mundo de vida no es ni armonioso ni continuo: los actores sociales en el mundo moderno tienen que navegar entre esferas de significado, o *múltiples realidades*, a veces muy distintos tales como el hogar y la escuela, en sus vidas cotidianas.

Berger and Luckmann han retomado estos conceptos, enfatizando más la identidad y la socialización. Dividen la socialización en dos fases principales: la socialización primaria y la secundaria. La socialización primaria es el primer proceso de formación de identidad en la familia – el 'mundo de base' de la persona (1966: 158). La socialización secundaria implica la 'internalización de sub-mundos institucionales o basados en instituciones' (1966: 158). Estos sub-mundos 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 socialización secundaria 'las realidades e identidades alternativas aparecen como opciones subjetivas' (1966: 177 y 191). Dentro de este marco, no es inconcebible 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 socialización primaria. En esta perspectiva teórica, es difícil imaginar que los jóvenes pudieran tener un actitud positivo 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', 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.^{xviii}

En el marco de este estudio, no se planteó retratar plenamente los mundos de vida de los alumnos. Más bien, como se indica arriba, 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, siendo los principales *actores* la familia, los maestros y los amigos. Esto no quiere decir que los alumnos no estaban expuestos a influencias fuera de estas dos esferas;^{xix} sin embargo, se descubrió que los alumnos tenían poco tiempo libre después de la escuela para realizar actividades independientes con sus amigos. Tenían que ser cumplidos en casa, ayudando con el quehacer^{xx} o trabajando para aportar económicamente, para *ganarse* el derecho de permanecer en la escuela, puesto que en el contexto estudiado los padres de familia muchas veces tenían que hacer grandes sacrificios para costear los gastos indirectos que implicaba mandar a sus hijos a la secundaria.^{xxi} Además, las colonias donde vivían la mayoría de los alumnos son notorias en Guadalajara por formar parte de una zona 'peligrosa' sin un fuerte sentido de comunidad que podía haber fomentado una cultura juvenil más autónoma.^{xxii} El actitud principal de los padres de familia hacia 'la calle' en cuanto a sus hijos parecía ser miedo a que les pudiera pasar algo si los dejaban fuera de vista, aún 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 la escuela y habían empezado a trabajar; pandillas de jóvenes 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 no más 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 alumnos describían sus relaciones con los maestros en La Colina: una mezcla de anhelo de un trato más personal, y decepción porque no lo recibían. Los alumnos daban mucha importancia al trato afectivo de los maestros hacia ellos. Respondían mejor en lo académico y eran más disciplinados con maestros que se interesaban por ellos y los trataban como personas, seres humanos multifacéticos con sentimientos, y no sólo se relacionaban con su lado académico.^{xxiii} 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 los que eran ‘comprensivos’, ‘suaves’, o ‘buena onda’. Más de tres cuartas partes de los alumnos escribieron que les caía bien un maestro y les gustaba su clase porque el maestro ‘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 alumnos 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 en 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” (p.e. de placer o de dolor, deseo, asco, sorpresa, esperanza, miedo, etc.)^{xxiv} Se considera aquí que existen tres dimensiones principales, descritas abajo, que determinan el ambiente afectivo en la escuela.

i) Estructura y estilo disciplinarios

La primera dimensión es la estructura formal de la disciplina escolar: las reglas, exigencias, sanciones, etc. que estructuran las relaciones entre alumnos y maestros. Junto con esto, y más importante, es el ‘estilo disciplinario’ en la escuela, es decir, la forma en que se aplica el reglamento formal en la práctica.^{xxv} Los maestros de La Colina, reconociendo que muchos alumnos procedían de ambientes familiares con poca disciplina, y que muchos alumnos 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 la aplicación del reglamento escolar.

Así, por ejemplo, los maestros decían que hacían la vista gorda a los alumnos que llegaban tarde por la mañana, o con sus uniformes incompletos o incorrectos. 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 esas estrategias era lo que los maestros 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 en donde los alumnos siempre están en el mismo salón y los maestros van a ellos. Esto se hizo con el fin de dar a los alumnos la oportunidad de estirar las piernas entre clases y desahogarse. 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. Eso se hizo porque los maestros consideraban que los alumnos no responderían bien a la presión y disciplina de los exámenes.

Sin embargo, en la práctica, la manera en que estas estrategias se llevaban a cabo se dejaba casi plenamente a la discreción del maestro individual. 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 maestros reconocían que sus innovaciones no siempre habían funcionado según el plan, ya que eran difíciles de implementar de manera coherente. Enfrentaban obstáculos tanto internos como externos en su intento de ser ‘diferentes’. En cuanto a los internos, no todos los maestros seguían los principios de ‘suavidad’, y por supuesto cada maestro trabajaba sólo en su salón y podía hacer como quería. En cuanto a los problemas externos, la escuela había enfrentado presiones en

cuanto a lo académico. Bajos resultados en varios concursos académicos inter-escolares habían desencadenado una seria polémica entre los maestros acerca de los bajos niveles académicos de la escuela, y finalmente todo esto resultó en que los exámenes formales se habían reintroducido.

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 a nivel de secundaria suele ser mucho más estricta que en la primaria o en las instituciones de enseñanza post-secundaria (véase también Levinson, 1999). Los maestros describían la adolescencia como un problema, una etapa caracterizada por la impredecibilidad, la rebelión y la confusión:

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 porque sino pierdes tu autoridad que es lo que siempre debe prevalecer.

Existían, por lo tanto, dos discursos conflictivos en la secundaria: el de la necesidad de un trato más suave debido a las situaciones familiares de los alumnos; y otro discurso que ‘cancelaba’ el primero, 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 combinaran ese orden con una actitud justa, simpatía y respeto hacia los alumnos.

La encuesta aplicada mostró que el 51% de los alumnos sacaban las mejores calificaciones en las clases impartidas por sus maestros preferidos. Ejemplos típicos de por qué les caía bien un maestro incluían:

- Porque nos escucha de verdad y nos da consejos y es buena amiga.
- Porque escucha todo lo que le platicamos, nuestras problemas y todo eso, y nos ayuda a resolverlos.
- No es como un maestro, es como un amigo para nosotros.
- Porque sabe escuchar a los alumnos.

En cambio, los alumnos resentían a 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, concentren en la clase’ ... me oyen pero no me escuchan.

Los alumnos también resentían medidas disciplinarias que ellos veían como triviales, o sin sentido, como por ejemplo las reglas estrictas acerca del uniforme o el corte de pelo, o cuando se les privaba de lo que ellos consideraban como 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 tener algo que ver con las dificultades que viven los alumnos en la transición entre la primaria y el ambiente menos íntimo y más disciplinado de la secundaria (véase también Rockwell, 1990; Blasco, 1998). Esto quizás ayuda a explicar por qué los índices de deserción en secundaria suelen ser más altas en el primer año. En la primaria, los alumnos sólo tienen un maestro para todas sus materias, y por lo tanto pueden establecer una relación más cercana con él/ella. En cambio, en la secundaria los alumnos pueden tener hasta ocho maestros diferentes en un solo día. Las clases duran cincuenta minutos, y hay muy poco tiempo para contacto personal entre maestros y alumnos.

Lo descrito arriba demuestra cuánta importancia los alumnos asignan a un trato más personal y delicado de parte de los maestros, lo cual también facilita el aprendizaje. Un trato docente percibido como duro, déspota o injusto puede bastar para que un alumno cansado o en dificultades se rinde y abandona la escuela, sobre todo si sus papás no lo alientan a que estudie, o si sabe que se les dificulta a sus papás mantenerlo en la escuela por motivos económicos.

ii) 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. Los maestros estaban conscientes de la importancia del contacto con los alumnos, pero sobre todo desde la reforma del 1993, su carga de trabajo ha aumentado (Quiroz, 1990 y 1995).^{xxvi} La reforma modificó el programa y lo hizo más denso, introduciendo asignaturas individuales en vez de áreas a partir de segundo año de secundaria. Además, delegó a los maestros la responsabilidad para la implementación curricular y la adaptación del programa a las circunstancias locales (Martin, 1998b; Quiroz, 1990 y 1995; Rockwell, 1990). Aparte, los maestros muchas veces se veían obligados a realizar tareas no-académicas que les quitaban tiempo, tales como hacer el aseo del aula, o trabajar en la cooperativa (véase también Rockwell, 1990; Calvo, 1998). Algunos maestros trabajaban un segundo turno en otra escuela. Las reuniones y actividades sindicales también erosionaban su tiempo. Los maestros sentían que siempre andaban de prisa. Algunos maestros incluso 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 dijo una maestra.

En este contexto, la atención personal de los maestros es una decisión personal, no una estrategia pedagógica ni un requisito institucional (véase también Hargreaves, 2000). Como lo expresó un maestro: ‘Si no me importa, puedo dejar que mi grupo haga y deshaga, que resuelvan sus problemas lo mejor que puedan’. Las presiones que viven hacen que 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 mismo a reducir formas de contacto más personales (véase también Schmelkes, 1992; Quiroz, 1992; Rockwell, 1990). No pueden conocer a sus alumnos, ni saber qué problemas traen de sus casas o qué preocupaciones tienen (véase también Quiroz, 1992: 95). No es de sorprender que los alumnos reportaban que los maestros les insistían que dejaran sus problemas en casa.

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

La tercera dimensión que influía en las expectativas de los alumnos de la escuela en cuanto a la afectividad era sus relaciones afectivas en el hogar. Pocos alumnos parecían tener una relación cercana con sus papás, sobre todo con sus padres, y muchos decían que no podían concentrarse en sus clases porque estaban preocupados por los problemas en su casa. Los golpes y abusos verbales y el alcoholismo no eran infrecuentes en sus casas.^{xxvii} 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 papás que les causaban mucho estrés.

Los alumnos 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'. Durante una entrevista informal grupal, algunos alumnos comentaron lo siguiente:

Carmela: 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.

Luz: Yo 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.

Muchos alumnos tampoco recibían poco apoyo para sus estudios de sus papás. La mayoría de los papás de alumnos de La Colina sólo habían ido a la primaria, y pocos estaban en condiciones de ayudar a sus hijos con sus tareas ni mucho menos comprender sus experiencias en la secundaria. Los alumnos interpretaban esto como una falta de interés de sus papás en sus estudios y se desmotivaban. Algunos papás incluso intentaban desalentar a sus hijos 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. El ve que estoy muy ocupada, pero me obliga a levantarme y me siento presionada.

La falta de interés especialmente de algunos padres en los estudios de sus hijos puede derivar de cierta inseguridad porque sus hijos los están 'rebasando' en conocimiento, y sienten miedo de perder su autoridad en la casa. Ya que esta actitud aparecía exclusivamente entre *padres*, y no entre madres, puede reflejar una necesidad machista de mantener total autoridad sobre la familia. Además, algunos papás no veían el sentido de mandar a sus hijas a la escuela ya que suponían que de todas maneras acabarían casándose y haciendo quehacer y no utilizarían sus estudios (véase también Levine, 1993). En general, las madres se preocupaban más de que estudiaran sus hijos. Sin embargo, algunas madres tenían miedo de apoyar los estudios de sus hijos ya que esto significaría oponerse a sus esposos.

Los alumnos que viven en este tipo ambiente familiar, además de la dosis normal de aplicación a sus estudios, necesitan una tremenda dedicación para persistir en la escuela a pesar no sólo de la inercia de sus papás sino a veces también 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, pueda 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. El gabinete está presente en la mayoría las secundarias y en teoría está abierto a los alumnos en todo momento.^{xxviii} Las funciones del orientador esencialmente consisten en: ser árbitro final en casos en que los alumnos tengan serios problemas disciplinarios y estén en peligro de expulsión; atender a los problemas personales y de salud de los alumnos; y realizar visitas a los hogares si un alumno deserta o tiene problemas familiares graves que afecten su desempeño escolar. Sin embargo, a pesar de que el mandato del orientador consiste, en parte, en atender a 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 maestros les acusaban de 'no hacer nada, estar sentados en su gabinete nomás'. Debido a su bajo estatus, la orientadora de La Colina y los orientadores de las secundarias cercanas contaban que se les exigía a menudo que hicieran recados, o que cubrieran por 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 agüantan. Estos son canalizados al orientador por problemas de comportamiento, bajo desempeño o asistencia errática. Así, los alumnos 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 los alumnos rara vez la visitaban voluntariamente, sino que casi siempre un maestro los mandaba al gabinete. Así, se echa a perder el potencial beneficio de su función de confidente. Los maestros esperan que el orientador 'transformará' los alumnos problema de la noche a la mañana, para que puedan reintegrarse al salón plenamente reformados, como lo expresó un orientador:

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 trabaja de manera muy individual, no hay ninguna 'política común' en cuanto a su trato con los alumnos. Entre los orientadores

entrevistados, había quienes vieron su función como primordialmente 'controladora' e incluso punitiva; y otros que parece que no respetaban la privacidad de los alumnos y contaban sus inquietudes a los demás maestros, como lo dijo un alumno: 'a veces traemos problemas de la casa que no queremos platicarles a nuestros papás, y entonces creo que sí es necesario tener en quién confiar, con quién 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 alumnos, sino más bien brindar un servicio muy superficial acaso a los más problemáticos. Desde el punto de vista de los demás maestros, su función no es ayudarle al alumno a sentirse mejor, sino 'arreglarlo' lo más pronto posible para que ya no da problemas en el grupo, y para que mejore sus calificaciones. De igual manera, los alumnos no están libres para visitar al orientador cuando lo necesiten, aún 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', presionándonos y haciéndome nervioso.

Así, 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 alumno 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 ser determinante en la asistencia escolar en ambientes socioculturales deprimidos en donde los alumnos muchas veces toman sus propias decisiones escolares. La afectividad no es, por cierto, ningún sustituto para una docencia profesional realizada por maestros bien preparados, ni para una organización más democrática y flexible del sistema educativo y una infraestructura escolar agradable y adecuadamente equipada. 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 a la búsqueda cada vez más afanosa de 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 plazo, 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 inegria de ejercer la hegemonía ideológica sobre los alumnos (Thompson, 1997; Bourdieu, 1977). Como lo expresa Bourdieu (1977: 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, que la afectividad es la prerrogativa de la familia y que no debe figurar entre las funciones de la escuela (véase p.e. Stigler, 1991).^{xxix}

Sin embargo, se considera aquí que en un contexto en donde el terminar su 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, inclusive una mayor atención a sus necesidades afectivas. Se sugieren abajo 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 que tomen tiempo extra 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, cosa que no requiere ni más recursos ni más tiempo. Se considera que 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 mismo alumnos, formando p.e. grupos informales de discusión acerca de asuntos escolares o familiares que les afecten, y organizando 'sistemas de prevención' entre los alumnos para alertar a los maestros si se sospecha que un compañero están 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.

ⁱ 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.

ⁱⁱ Por ejemplo: PALEM, PARE, PIARE, la dimensión educativa de PRONASOL y PROGRESA, y programas educativos para comunidades en extrema pobreza (Martin 1999; Martin 2000; Ornelas 2001).

ⁱⁱⁱ Los datos fueron recopilados a partir de un año de trabajo de campo utilizando métodos etnográficos, p.e. entrevistas individuales en profundidad con alumnos, padres y maestros; observación, discusiones grupales con alumnos, y una encuesta de 84 alumnos. Se realizaron entrevistas con orientadores de varias secundarias cercanas a La Colina.

^{iv} En su estudio sobre la educación en 14 países latinoamericanos, Reimers (2001) encontró que una persona que había terminado la secundaria ganaría en promedio 120% más que alguien que jamás había ido a la escuela. En México hoy en día, la mayoría de los trabajos exigen un certificado de secundaria.

^v Guadalajara ciudad cuenta oficialmente con alrededor de 3.5 millones de habitantes y es actualmente el centro industrial más importante del occidente mexicano, con una economía vibrante (Escobar y De la Peña 1990; Ramírez 1990; Durán y Partida 1990; Pro Habitat 2000: 3).

^{vi} En la encuesta aplicada se comprobó que la mayoría de los padres de los alumnos trabajaba como albañiles, choferes o comerciantes, muchas veces con contratos irregulares. 4% eran profesionales, y 25% trabajaban como eléctricos, mecánicos, o limpiadores. Este patrón corresponde a cifras sobre la zona recopiladas por el INEGI, que indican que en La Colina, 71% de la población económicamente activa son empleados, 40% trabajan en el sector de servicios y 56% en el sector secundario. Alrededor del 75% de los trabajadores ganan menos de dos salarios mínimos (SCINCE 1995).

^{vii} Pocas madres de familia ejercían trabajo asalariado. El 49% trabajaba exclusivamente como amas de casa, 13% eran trabajadoras domésticas en otras casas, y 5% lavaba y planchaba ajeno. 8% trabajaba como obreras o en fábricas. 6% eran profesoras o enfermeras, y 12% eran comerciantes por cuenta propia (p.e 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.

^{viii} Véase Martin (et al. 1990a; 1990b; 1992; 1993a; 1993b; 1994; 1996a; 1996b; 1998a; 1998b).

^{ix} 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 el 78% de los jóvenes de 13-15 años están actualmente inscritos en secundarias. La eficiencia terminal para la primaria está actualmente aproximadamente 93%, pero esta cifra oculta diferencias de más de 30% entre los estados con mejor y peor desempeño. Alrededor del 87% de los alumnos que terminan la primaria se inscriben en la secundaria www.sep.gob.mx.

^x En inglés teorías de 'mismatch'.

^{xi} P.e. Paul Willis, cuyo estudio *Learning to Labour* (1977) es un estudio clave del Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) sobre los vínculos entre educación, clase y cultura.

^{xii} Traducción de la autora.

^{xiii} Traducción de la autora.

^{xiv} Martin ubica los problemas principales en esta relación en, por un lado, el declive en el financiamiento escolar y condiciones cada vez peores para maestros y, por otro lado, en 'las inseguridades en la reproducción doméstica de los clientes' (1998: 167). Analiza cómo presiones en ambos lados de esta relación se reflejan en las relaciones entre los padres y los maestros. Estas relaciones normalmente se concretizan en las exigencias prácticas de la escuela hacia los padres y los muchachos, tales como las tareas, y gastos periódicos conectados con actividades escolares.

^{xv} Datos del Banco Mundial (1999: 48) suponen lo mismo, también en el caso de la secundaria: 'típicamente son los padres que toman las decisiones acerca de la educación (sobre todo a nivel de primaria y secundaria) – no los alumnos'.

^{xvi} 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.

^{xvii} Traducción de la autora.

^{xviii} Para Bernstein (1977^a; 1977b; 1982), por ejemplo, 'códigos' de clase disonantes en cuanto a estilos de autoridad son un importante impedimento a que los niños se adapten a la escuela; para Bourdieu (1977), estas disonancias son más bien lingüísticas; mientras para los estructuralistas Bowles y Gintis (1976) las diferencias se basan más bien en el género y la etnicidad.

^{xix} Otros estudios han constatado que flujos globales de comodidades e imágenes han penetrado el autoimagen y las aspiraciones de los jóvenes mexicanos (véase p.e. Levinson 1993; Guttman 1996: 134).

^{xx} Tanto alumnos como alumnas escribieron en la encuesta que ayudaban a menudo con todo tipo de quehacer y con el cuidado de sus hermanos pequeños. Su tiempo libre (sobre todo el de las alumnas) se usaba muchas veces en el hogar: leían, veían la televisión, o escuchaban música o la 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 hacía otro tipo de deporte, y más alumnos que alumnas tenían trabajos pagados (el 42% comparado con el 21% de las alumnas).

^{xxi} Los costos indirectos de la escuela son más altos a nivel de secundaria que en ningún otro nivel. La SEP proporciona el edificio escolar y los maestros, pero todo lo demás se paga por aportaciones 'voluntarias' por los padres de familia. Otros gastos incluyen: libros de texto, el uniforme, transporte, y aportaciones para actividades extracurriculares y excursiones escolares, etc.

^{xxii} Rosas (2000), quien estudió redes sociales en zonas urbanas pobres en México, plantea que el sospecho hacia los vecinos y el miedo de problemas en barrio tales 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.

^{xxiii} En este respecto, 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'.

^{xxiv} Según la definición del diccionario Oxford del inglés.

^{xxv} 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.

^{xxvi} La reforma del 1993 modificó el programa y lo hizo más denso, introduciendo asignaturas separadas que antes habían sido integradas en una sólo asignatura, y asignando a los maestros la responsabilidad para la implementación y adaptación curricular a las circunstancias locales (Martin 1998b; Quiroz 1990 y 1995; Rockwell 1990). Las *areas*, p.e. Ciencias Naturales, fueron divididos 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 del 1993, traduciéndose p.e. en la obligación de los maestros de hacer un plan diario de clases, y en la evaluación de los maestros en parte según el desempeño de sus alumnos (véase también Calvo 1998).

^{xxvii} Otras investigaciones comprueban que los abusos físicos y verbales y el alcoholismo pueden minar la asistencia escolar de los muchachos (véase p.e. González de la Rocha et al. 1990; Martin 1994). Y aunque la proporción de desintegración matrimonial no era especialmente alta en La Colina, muchos alumnos decían que los problemas entre sus papás les causaban estrés. 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 (véase p.e. CEPAL 1994: 24) como los

maestros postulan que la desintegración familiar son causas importantes del fracaso y la deserción escolar. Sin embargo, el supuesto que las familias 'desintegradas' son problemáticas en sí nos puede conducir a hacer la vista gorda del 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 repercuten en sus hijos.

^{xxviii} En teoría, el gabinete está constituido por un trabajador social, un psicólogo y un doctor, pero en la práctica, normalmente sólo uno o dos de éstos está presente en la mayoría de las secundarias debido a la falta de recursos.

^{xxix} 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

- Berger, P. and Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*, London: Penguin Books.
- Bernstein, B. (1977a). "Social class, language and socialisation", en J. Karabel and A.H. Halsey (eds), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, pp. 473-486.
- Bernstein, B. (1977b). "Class and pedagogies: visible and invisible", en J. Karabel and A.H. Halsey (eds), *Power and Ideology in Education*, New 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*, London: 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*, Paris: UNESCO, pp. 191-213.
- Blasco, M. (2001). *In loco parentis? Students, families and secondary schooling in urban Mexico*, Tesis doctoral, Departamento de Estudios del Desarrollo Internacional, Universidad de Roskilde, Dinamarca.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.C. (1977/1994). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books.
- 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.
- 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.
- Durán, J.M. and Partida, R. (1990). "Industria y fuerza de trabajo. El caso de El Salto, Jalisco", en G. De la Peña, J.M. Durán, A. Escobar y J. García De Alba (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 (CIESAS), pp. 81-87.
- Escobar, A. (1990). "Auge y crisis de un mercado de trabajo: los talleres manufactureros de Guadalajara, antes y después de 1982", en G. De la Peña, J.M. Durán, A. Escobar y J. García De Alba (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 (CIESAS), pp. 157-180.
- Freire, P. (1970/1994). *Pedagogía del Oprimido*, Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- González de la Rocha, M., Escobar, A., and Martínez, M. (1990). "Estrategias versus conflicto: reflexiones para el estudio del grupo doméstico en época de crisis", en G. De la Peña, J.M. Durán, A. Escobar y J. García De Alba (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 (CIESAS), pp. 351-367.
- Guttman (1996). *The Meanings of Macho*, London: University of California Press.

-
- Guzmán, E. and 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. (2000). "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students", en *Teaching and Teacher Education*, año 16, núm 8, November, 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*, London: 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. and 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 G. De la Peña, J.M. Durán, A. Escobar y J. García De Alba (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 (CIESAS), pp. 283-301.
- Martin, C. (1992). "The dynamics of school relations on the urban periphery of Guadalajara, Western Mexico", in *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. "La modernización educativa en México", mimeo.
- 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*, Paris: UNESCO, pp. 165-190.
- Martin, C. (1999). "World Bank School Study, Phase Two: Background Paper", mimeo.

-
- Martin, C. con Solórzano, C. (2000). "Mass education, privatization, compensation and diversification: issues on the future of public education in Mexico", mimeo.
- Morales-Gómez, D. and Torres, C. (1990). *The State, Corporatist Politics, and Educational Policy Making in Mexico*, New York: Praeger.
- Morley, L. and Rassool, N. (1999). *School Effectiveness: Fracturing the Discourse*, London: The Falmer 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: Editorial Santillana, pp. 135-186.
- Palafox, J., Prawda, J. and Velez, E. (1994). "Primary school quality in Mexico", in *Comparative Education Review*, año 38, núm 2, pp. 167-180.
- Pro Habitat (2000). *Metrozone Guadalajara, Mexico: Project Report*, <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 No.18*, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México D.F., 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", *Documento DIE No. 40*, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México D.F.
- Ramírez, M. (1990). "Migración y marginalidad en Guadalajara: el caso de Lomas de Tabachines", en G. De la Peña, J.M. Durán, A. Escobar y J. García De Alba (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 (CIESAS), 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: Editorial Santillana, pp. 187-230.
- Rockwell, E. (1990). "Valores en la educación mexicana", en *Documento DIE No.18*, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México D.F., 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. and 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 D.F..
- Sandóval, E. (1993). "Escuela secundaria y modernización educativa", en *Cero en Conducta*, año 8, núm. 35, octubre, pp. 4-11.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP: Mexico D.F..
- Schutz, A. (1932/1972). *The Phenomenology of the Social World*, London: Heinemann Educational Books.
- Schutz, A. and Luckmann, T. (1973). *The Structures of the Life World*, London: Heinemann.
- SCINCE (1995). *Reporte Por AGEB de la Unidad Geográfica E0980001*, Mexico: INEGI - Sistema Para La Consulta De Información Censal.
- SEP (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica: Secundaria*, Mexico: SEP.
- SEP/IMJ (2000). *Jóvenes e Instituciones en México*, México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Mexicano de la Juventud.

-
- SNTE (1994). "Propuestas para asegurar la calidad de la educación pública", ponencia presentada en el *Primer Congreso Nacional de Educación*, Mexico: 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
- World Bank (1999). *World Development Report 1998/99: Knowledge for Development*, New York: Oxford University Press.
- www.sep.gob.mx.