
debate

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.¹ 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

* Ponencia presentada en el foro "La educación básica en México: balance y perspectivas," julio de 2002, Ciudad de México. El presente artículo se deriva de la tesis doctoral: *In loco parentis? Students, families and secondary schooling in urban Mexico*.

** Docente/investigadora en Estudios Hispanoamericanos en la Escuela de Comercio, Copenhagen, Dinamarca. mb.ikl@cbs.dk

¹ Véase Schmclkes (1999); Vaughan (1982); Morales-Gómez y Torres (1990), 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.

(Palafox, Prawda y Vélez 1994; SNTE 1994: 61; Martín 1998a; Reimers 2001). Otros estudios indican que de los problemas que minan el desempeño escolar, pero cuyas raíces se encuentran fuera de su esfera de influencia normal, algunos se podrían prevenir con la intervención de la escuela (Sánchez Escobedo y Pinto Sosa 1995). Varios programas compensatorios² se han implementado en México precisamente con 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 es mejorar la retención y el desempeño, rompiendo así el círculo vicioso en el que los alumnos desaventajados se ven aún más limitados en la vida debido a una educación truncada y, a la vez, fomentando la equidad.

Con base en el estudio de caso de una escuela secundaria en Guadalajara, este

² Por ejemplo: PARE, PIARE, la dimensión educativa de PRONASOL y PROGRESA, y programas educativos para comunidades en extrema pobreza (Martín 1999; Martín 2000; Ornelas 2001).

escrito enfoca una dimensión que ha recibido poca atención en la investigación, en la administración, y en el diseño de los programas compensatorios: *la afectividad* (Hargreaves 2000). Sólo muy recientemente se ha empezado a reconocer que las emociones permean todas las organizaciones, inclusive las educativas, y que lo académico y lo afectivo están estrechamente vinculados, sobre todo en las secundarias (Sammons 1999; Hargreaves 2000, 2001; Martín 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” (Martín 2000, 7).

Este estudio enfoca la dimensión afectiva de esa ecuación. El punto de partida es que en términos de equidad, la tarea más apremiante de la secundaria es mantener a los alumnos en la escuela hasta que terminen el ciclo de educación básica obligatoria. 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). Se propone en lo siguiente que las vivencias afectivas de los alumnos pueden tener un impacto decisivo en la retención en ambientes 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 tienen mucho más importan-

cia que en contextos donde la escuela es obligatoria en la práctica, o sea que los padres de familia obligan a sus hijos a asistir. El presente artículo retoma una institución en las secundarias mexicanas que podría constituir un espacio muy valioso para fomentar una actitud positiva de parte de los alumnos hacia la escuela. Se trata del gabinete del orientador y del trabajador social, entre cuyas funciones figura la de orientar y apoyar a los alumnos.

Caso y contexto

El caso enfoca alumnos de tercero de secundaria provenientes de tres colonias urbanas marginadas (una zona que se llamará *La Colina* de aquí en adelante) en la periferia sur de Guadalajara. La mayoría de las familias de los alumnos implicados en el estudio experimentaban dificultades económicas bastante severas, con alrededor del 75% de los trabajadores ganando menos de dos salarios mínimos.³ En cuanto a los efectos de los ingresos de los padres sobre la escolaridad de sus hijos, se podría decir que el *subempleo* era el que más perjudicaba, y no tanto la pobreza por sí sola, ya que la inseguridad económica que padecían los hogares con subempleo minaba la capacidad de éstos de planear y ahorrar con anticipación para los gastos al inicio y durante el año escolar. Existen bastantes estudios sobre el vínculo entre el desempeño escolar en la primaria y las familias urbanas pobres, pero hasta la fecha

³ 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.

se han realizado pocos estudios sobre este tema en secundarias.⁴

Se eligieron alumnos de tercero de secundaria con el fin de indagar las trayectorias escolares de los alumnos para identificar los momentos frágiles y las contingencias que conducían a que desertaran y/o minaran su desempeño. Los alumnos que participaron en el estudio ya habían triunfado, pues casi habían terminado su educación básica, a diferencia de gran número de estudiantes en México.⁵ Esos alumnos poseían una gran cantidad 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 durante un tiempo para luego volver, una vez superada la crisis.

La secundaria elegida para el estudio fue fundada en 1990, por iniciativa de un pequeño grupo de maestros que daban clases a los muchachos en una *escuela al aire libre* en las afueras de *La Colina*. Los maestros tuvieron que presionar a la gente local para que mandara a sus hijos a la secundaria, aunque había una necesidad apremiante de una secundaria en la zona ya que la más cercana estaba a varios kilómetros de la colonia.⁶ La secundaria se in-

corporó pronto a la Secretaría de Educación Pública (SEP), y se construyó un edificio escolar. Cuando se realizó la investigación, la escuela tenía aproximadamente 500 alumnos, pero la demanda iba en aumento y un segundo edificio se construyó posteriormente. Cada grupo tenía entre 40 a 65 alumnos, y la escuela contaba con turno matutino y turno vespertino.

La escuela como una agradable alternativa al hogar

En la literatura educativa crítica, la escuela se ha conceptualizado como un lugar de enajenación para los alumnos y, definitivamente, no como un lugar donde pueden buscar consuelo, afecto o un escape de sus casas. Tanto las teorías estructuralistas acerca del vínculo entre el desempeño escolar y la pobreza (Bowles y Gintis 1976) como los teóricos de la incompatibilidad y reproducción culturales, por ejemplo Bourdieu y Passeron (1977), Bernstein (1977a; 1977b; 1982) y los teóricos de la escuela de Birmingham,⁷ enfatizan varios tipos de violencia simbólica que, supuestamente, la escuela impone sobre los alumnos (Connell 1983). Dentro de este tipo de marco, la familia ha sido retratada como única fuente de las identidades culturales y de clase de los alumnos, y el capital cultural que heredan no permite que se adapten a la escuela. Se considera que los

⁴ Véase Martín (et al. 1990a; 1990b; 1992; 1993a; 1993b; 1994; 1996a; 1996b; 1998a; 1998b).

⁵ 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 en 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).

⁶ Los padres de familia eran muchas veces reacios a mandar a sus hijos a una secundaria lejos de su casa, tanto por los costos del transporte como por otros "peligros" que pudieran enfrentar.

⁷ P.e. Paul Willis, cuyo estudio *Learning to Labour* (1977) es un estudio clave del CCCS sobre los vínculos entre educación, clase y cultura.



conflictos que resultan entre la cultura familiar y la escolar perjudican el desempeño escolar (Connell 1983). En el marco de estas teorías, la familia se retrata como un espacio de armonía cultural y generacional, no de negociación, resistencia y conflictos de valores —sólo la escuela se describe en estos términos—. 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 o de cómo éstas se podrían reforzar para promover la asistencia.

Es más, la investigación sobre educación y pobreza se ha empeñado en buscar factores cognitivos, culturales o materiales como explicación del fracaso escolar, lo cual ha conllevado que se ponga mucho

menos énfasis en las *vivencias* cualitativas y afectivas de los alumnos en la escuela y del proceso de aprendizaje (Hargreaves 2000). Esos factores aparecen como divorciados de los mismos alumnos, como si tuvieran existencia propia. Como lo indica Shaw (1995 en Morley y Rassool 1999), los sujetos académicos no son solamente recipientes de conocimientos, sino también *recipientes de sentimientos*.⁸ La importancia de la voz del alumno en las decisiones escolares a nivel de secundaria casi no se ha tomado en cuenta en la literatura sobre la educación básica en México, precisamente porque normalmente se da por hecho que son los padres los que toman las decisiones, es decir, que lo cierto para la primaria también es válido para la secundaria (Véase Martín 1998a; Sandoval 1993).

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 de sus padres; y también lo contrario, los que habían decidido dejar la escuela por cuenta propia o por una especie de inercia en la que sus padres no los habían alentado a persistir y ellos decidieron abandonar los estudios. Los alumnos hablaban de compañeros que abandonaron la escuela por pretextos aparentemente triviales: un problema con un maestro, problemas sociales con otros alumnos, porque ya no tenían ganas de estudiar o porque se habían ausentado temporalmente por enfermedades o problemas de salud y simplemente no habían regresado. El hecho de que esa de-

⁸ Traducción de la autora.

cisión la tomaran los alumnos, hace que sus vivencias y sentimientos hacia la escuela y sus relaciones con los maestros, puedan tener un impacto importante en la retención escolar.

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 y Thomas Luckmann. No era la intención de este estudio retratar plenamente los mundos de vida de los alumnos. Más bien, como se indica arriba, 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; sin embargo, se descubrió que los alumnos tenían poco tiempo libre después de la escuela para realizar actividades independientes con sus amigos.

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).⁹ El mundo de vida no es ni armonioso ni continuo, sin embargo: los actores sociales en el mundo moderno tienen que navegar entre muchas esferas de significado potencialmente en conflicto, tales

como el hogar y la escuela. Berger y 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—. La socialización secundaria implica la internalización de submundos institucionales o basados en instituciones. Estos submundos constituyen realidades coherentes caracterizadas por componentes tanto normativos como afectivos y cognitivos. Según Berger y Luckmann (1966, 177 y 191), durante la socialización secundaria las realidades e identidades alternativas aparecen como opciones subjetivas. Dentro de este marco, no es



Archivo Cero en Conducta

⁹ Traducción de la autora.

inconcebible que una institución como la escuela pueda representar una alternativa viable a los mundos familiares de los alumnos, por lo menos en algunos aspectos. Aquí es donde Berger y Luckmann difieren de teóricos como Bourdieu, quienes postulan que las esferas conocidas durante la socialización secundaria siempre se ven a través del cristal de las disposiciones adquiridas durante la socialización primaria.

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 chico de catorce años es 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 normalmente no lo recibían. Respondían mejor en lo académico y eran más disciplinados con maestros que se interesaban por ellos y los trataban como seres humanos multifacéticos con sentimientos, y no sólo se relacionaban con su lado académico.¹⁰ Alrededor de la cuarta parte de los alumnos encuestados indicaron que lo que más les gustaba de la escuela eran los maestros, y elogiaban a quienes 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 conceptualizar, a grandes rasgos, bajo el término *afectividad*, que se define 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.¹¹ Se considera que existen tres dimensiones principales, descritas abajo, que determinan el ambiente afectivo en la escuela.

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, es decir, la forma en que se aplica el regla-

¹⁰ 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”.

¹¹ 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.), según la definición del diccionario de inglés Oxford.



Carmen Lucero Aguilar Baranda

mento formal en la práctica.¹² Los maestros de *La Colina*, reconociendo que muchos alumnos procedían de ambientes familiares con poca disciplina, y que muchos de ellos tenían fuertes compromisos en el hogar, habían adoptado una política informal de *suavidad* en la aplicación del reglamento escolar. Así, por ejemplo, los maestros decían que se hacían “de la vista gorda” con 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 adap-

¹² La SEP tiene un reglamento disciplinario con información sobre exigencias y obligaciones de los alumnos y los padres de familia, además de detallar las infracciones y sus respectivas sanciones, el cual es documento general-nacional. Luego, cada secundaria tiene su propio sistema de sanciones basado en el de la SEP.

tarlo a lo que consideraban las necesidades especiales del inquieto alumnado, por ejemplo, la introducción de una evaluación continua en sustitución de exámenes.¹³

Sin embargo, en la práctica, el estilo en que estas estrategias se llevaban a cabo quedaba casi plenamente a la decisión de cada maestro, y no todos seguían los principios de *suavidad*, por ejemplo, los re-

¹³ 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 ya que los maestros consideraban que los alumnos no responderían bien a la presión y disciplina de los exámenes. 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.

portes 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. 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, caracterizada por la impredecibilidad, la rebelión y la confusión, y 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). Parece que existen dos discursos en la secundaria que se auto-neutralizan: la necesidad de un trato más suave debido a las situaciones familiares de los alumnos, y el 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* también eran 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 hacia los alumnos. La encuesta aplicada mostró que 51% de los alumnos sacaban las mejores calificaciones en las clases impartidas por sus maestros preferidos.¹⁴ En cambio, los alumnos resentían maestros que no los tomaban en cuenta, eran irrespetuosos o déspotas hacia ellos, y lamentaban la despersonalización que caracterizaba su trato

con algunos. Los alumnos también resentían medidas disciplinarias que veían como triviales o sin sentido, por ejemplo, las reglas estrictas acerca del uniforme, del corte de pelo o cuando se les privaba de lo que consideraban sus derechos básicos, como ir al baño. Los alumnos hablaban de compañeros que habían desertado por problemas con un maestro, porque los habían regañado o simplemente por falta de cariño y la impresión de que no les importaba a los maestros.

Estos datos demuestran que los alumnos dan mucha importancia a un trato más personal y sensible de los maestros, y que esto también facilita el aprendizaje. En cambio, un trato que se percibe como duro, déspota o injusto puede bastar para que un alumno deserte, sobre todo si éste se encuentra en una situación de poco apoyo de sus padres o dificultades económicas en el hogar.

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. Sobre todo desde la reforma de 1993, su carga de trabajo ha aumentado: tienen que enseñar un currículum más denso

¹⁴ Ejemplos 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”.

y realizar tareas administrativas más pesadas (Quiroz 1990 y 1995).¹⁵ Aparte, los maestros muchas veces se ven obligados a realizar tareas no académicas que les quitan tiempo, tales como hacer el aseo del aula o trabajar en la cooperativa (véase también Rockwell 1990; Calvo 1998). Algunos maestros trabajan un segundo turno en otra escuela. Las reuniones y actividades sindicales también consumen su tiempo. Estas presiones conducen a un enfoque sobre los asuntos académicos y el aprendizaje eficaz, y a la exclusión de asuntos más personales (véase también Schmelkes 1992; Quiroz 1992; Rockwell 1990). Los maestros de *La Colina* sentían que siempre andaban de prisa y postulaban que incluso sus vidas privadas sufrían a causa de las presiones de su trabajo.

En este contexto, la atención personal de los alumnos es una decisión personal de los maestros, no un requisito institucional. Por lo tanto, los alumnos muchas veces vivían su relación con los maestros como decepcionantemente impersonal y se echaba a perder el potencial impacto positivo de un mayor contacto entre ellos.

¹⁵ La reforma de 1993 modificó el currículum y lo hizo más denso, introduciendo asignaturas separadas que antes habían sido integradas en áreas, y asignando a los maestros la responsabilidad para la implementación y adaptación curricular a las circunstancias locales (Martín 1998b; Quiroz 1990 y 1995; Rockwell 1990). Las áreas, 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 de 1993, traduciendo 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).

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

La tercera dimensión que influyó en las expectativas de los alumnos de la escuela eran sus relaciones afectivas en el hogar. Pocos alumnos parecían tener una relación cercana con sus papás y muchos decían que no podían concentrarse en sus clases porque estaban preocupados por problemas en su casa. Los golpes y abusos verbales, el alcoholismo y los problemas entre sus papás eran frecuentes.¹⁶ Algunos alumnos afirmaban que les gustaba la secundaria "...quizás 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". La trabajadora social sostuvo que los alumnos buscaban cariño en la escuela porque carecían de él en sus casas, y la buscaban a ella sobre todo para ser "apapachados".

Además, muchos alumnos recibían poco apoyo de sus papás para sus estudios. La mayoría de los padres de alumnos de *La Colina* sólo habían ido a la primaria y

¹⁶ Otras investigaciones comprueban que los abusos físicos y verbales y el alcoholismo pueden minar la asistencia escolar de los muchachos (véase González de la Rocha et al. 1990; Martín 1994).

pocos estaban en condiciones de ayudar a sus hijos con sus tareas y 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 desalentaban. Algunos papás incluso intentaban desalentar a sus hijos de ir a la escuela, o hacían que fuera imposible para ellos concentrarse en sus tareas escolares.¹⁷

Los alumnos que viven en este tipo de ambiente familiar, además de la dosis normal de aplicación a sus estudios, necesitan una tremenda dedicación, la suficiente como para persistir en la escuela a pesar, no sólo de la inercia de sus papás, sino a veces también 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 las necesidades afectivas de los alumnos es el gabinete del orientador.¹⁸ El gabinete está presente en todas las secundarias y, en teoría, está abierto a los alumnos en todo momento. Actualmente, las funciones del orientador

¹⁷ En general, las madres se preocupaban más de que estudiaran sus hijos. Una mamá comentó que quería que su hija estudiara "para que no se case con alguien como su papá". Sin embargo, algunas madres tenían miedo de apoyar los estudios de sus hijos ya que esto significaría oponerse a los deseos de sus esposos.

no están muy bien definidas, pero 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 secundarias²⁰ comparados con los otros maestros, porque desempeñan una función no académica y es difícil medir su impacto —se les acusaba de "no hacer nada, estar sentados en su gabinete nomás". Un resultado de este bajo estatus era que los orientadores a menudo tenían la función de hacer los recados de los demás maestros, o de cubrir a maestros ausentes. Aparte de ser indignante, esto significaba que no siempre estaban en el gabinete cuando los alumnos iban a verlos. Segundo, los orientadores muchas veces quedan con la tarea de castigar a los alumnos que los maestros ya no aguantan. Éstos son canalizados al orientador por problemas de

¹⁸ Los datos en esta sección se basan en entrevistas con la orientadora de *La Colina* y los orientadores de 3 secundarias cercanas.

¹⁹ 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.

²⁰ Al igual que los maestros de Educación Artística y Física.

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. Tercero, como los demás maestros, cada orientador trabaja de manera muy individual, no hay ninguna política común en cuanto a su trato con los alumnos. Cuarto, los orientadores no tienen tiempo suficiente para atender a todos los alumnos, en parte, porque la organización escolar impide que los alumnos los visiten cuando tengan necesidad. El imperativo académico de la escuela hace que la principal función del orientador sea “transformar” a los alumnos problemáticos para que ya no interrumpan las clases.

Conclusiones y recomendaciones: los pros y los contras de la escuela afectiva

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 infraestructura escolar agradable y adecuadamente equipada. Sin embargo, es una importante dimensión complementaria al trabajo académico que ha recibido poca atención hasta la fecha debido quizás a la búsqueda cada vez más ansiosa 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, ya que convierten la escuela en una especie de escapismo inmediato para los alumnos, haciendo que se olviden de que sólo un aprendizaje eficaz les ayudará a superarse en el largo plazo (Hargreaves 2000). Asimismo, se ha planteado que una escuela más *afectiva* únicamente sería una manera más sutil e ingeniosa de ejercer la hegemonía ideológica sobre los alumnos (Thompson 1997; Bourdieu 1977). Sin embargo, se considera aquí que en un contexto en donde 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, inclusive una mayor atención a sus necesidades afectivas.

Se sugieren abajo varias maneras en que se podría hacer más afectivo el ambiente 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 comprensivos 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 escuelas de formación inicial, como en cada escuela mediante

una política docente más coherente en este sentido. Se plantea la necesidad de alentar y diseminar iniciativas tomadas a nivel de 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, por ejemplo, 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 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

Bibliografía

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

Bernstein, B. (1977a) "Social class, language and socialisation", en Karabel, J. y Halsey, A.H. (eds) *Power and ideology in education*, New York: Oxford University Press.

Bernstein, B. (1977b) "Class and pedagogies: visible and invisible", en Karabel, J. y Halsey, A.H. (eds) *Power and ideology*

in education, New York: Oxford University Press.

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.

Blasco, M. (1998) "Getting things off our chests": student perceptions of secondary schooling in Guadalajara", en Buchert, L. (ed.) *Education reform in the south in the 1990's*, Paris: UNESCO.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977/1994) *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America*, New York: Basic Books.

Calvo, B. (1998) "The policy of modernisation of education", en Zou, Y. and Trueba, H. (eds) *Ethnic identity and power: cultural contexts of political action in school and society*, Albany: State University of New York.

Connell, R.W. (1983) *Which way is up?*, Sydney: George Allen and Unwin.

Hargreaves, A. (2000) "Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students", *Teaching and Teacher Education*, 16, 8, November.

Hargreaves, A. (2001) "The emotional geographies of teacher's relations with colleagues

gues", *International Journal of Educational Research*, 35.

Cambridge: Cambridge University Press/Triangle Books, 145-166.

- Levinson, B. (1999) "Una etapa siempre difícil": concepts of adolescence and secondary education in Mexico, *Comparative Education Review*, 43, 2, May.
- Martin, C. (1990a) "To hold one's own in the world: issues in the educational culture of urban working class families in West Mexico", *Compare*, 20.
- 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, 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 (CIESAS).
- Martin, C. (1992) "The dynamics of school relations on the urban periphery of Guadalajara, Western Mexico", *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 53, December.
- Martin, C. (1993a) "The shadow economy of local school management in contemporary West Mexico", *Bulletin of Latin American Research*, 12, 2, 171-188.
- Martin, C. (1993b) "On the cheap: educational modernization at school level in Mexico", en Allsop, T. y Brock, C. (eds) *Key Issues in Educational Development*, Cambridge: Cambridge University Press/Triangle Books, 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", mimeo. (Subsequently published in *Compare*, 24, 3, 259-276).
- Martin, C. (1996a) "Personal and social development in post-compulsory education in the UK and Mexico", *Compare*, 26, 2, June, 133-152.
- Martin, C. (1996b) "Economic strategies and moral principles in the survival of poor households in Mexico. An urban and rural comparison", *Bulletin of Latin American Research*, 15, 2, 193-210.
- Martin, C. (1998a) *La educación primaria en tiempos de Austeridad*, México: 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 Buchert, L. (ed.) *Education reform in the south in the 1990's*, Paris: UNESCO, 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.
- Morley, L. y Rassool, N. (1999) *School effectiveness: fracturing the discourse*, London: The Falmer Press.
- Ornelas, C. (2001) “Equidad, educación comunitaria y programas compensatorios”, en Ornelas, C. (ed.) *Investigación y política educativa: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Santillana.
- Palafox, J., Prawda, J. y Velez, E. (1994) “Primary school quality in Mexico”, *Comparative Education Review*, 38, 2.
- 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.
- Quiroz, R. (1992) “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”, *Nueva Antropología*, 12.
- 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.
- Reimers, F. (2001) “Educación, exclusión y justicia social en América Latina”, en Ornelas, C. (ed.) *Investigación y política educativa: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Santillana.
- 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.
- Sammons, P. (1999) *School effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Lisse: Swets and Zeitlinger B.V.
- Sánchez Escobedo, P. A. y Pinto Sosa, J.E. (1995) “Incidencia de los problemas que afectan a los niños de primaria en Yucatán, México”, *III Congreso de Educación Educativa*, México.
- Sandoval, E. (1993) “Escuela secundaria y modernización educativa”, *Cero en Conducta*, Año 8, 35, Octubre.
- Schmelkes, S. (1992) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP: México 1993.
- Thompson, A. (1997) “Surrogate family values: the refeminisation of teaching”, *Educational Theory*, 47, 3.