



**Escuela telesecundaria y vida adolescente. Una mirada
etnográfica sobre la experiencia estudiantil en el periurbano
noreste de la ciudad de San Luis Potosí**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestra en Antropología Social**

Presenta

Adriana del Carmen Hernández Castillo



**Escuela telesecundaria y vida adolescente. Una mirada
etnográfica sobre la experiencia estudiantil en el periurbano
noreste de la ciudad de San Luis Potosí**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestra en Antropología Social**

Presenta

Adriana del Carmen Hernández Castillo

Directora de tesis

Mónica Anzaldo Montoya

ÍNDICE:

Introducción	7
Preguntas y objetivo de investigación.....	11
Justificación.....	12
Ubicación temporal y espacial.....	16
Estrategia metodológica.....	17
El trabajo de campo y yo.....	25
Estructura de la tesis.....	28

Capítulo 1. Marco teórico: La experiencia. Apuntes teóricos para un abordaje desde la experiencia estudiantil..... 31

Introducción.....	31
1.1 La antropología de la experiencia.....	33
1.2 La experiencia social.....	38
1.3 La experiencia escolar y la investigación educativa mexicana	44
1.4 La experiencia estudiantil.....	53
1.5 La escuela en la investigación.....	57
1.6 La periferia noreste y la desigualdad	59
Conclusiones del capítulo.....	60

Capítulo 2. El sistema educativo mexicano, la educación secundaria y la telesecundaria..... 62

Introducción.....	62
2.1 El sistema educativo nacional.....	63
2.2 La escuela telesecundaria.....	70
2.3 La escuela telesecundaria en San Luis Potosí.....	77
Conclusiones del capítulo.....	82

Capítulo 3. La periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí. Entre lo urbano y lo rural: la comunidad de Fracción Milpillas y la colonia Las Flores 83

Introducción.....	83
3.1 Una breve mirada a la Zona Metropolitana de San Luis Potosí.....	84
3.2 Entre lo urbano y lo rural, la comunidad de Fracción Milpillas.....	86
3.3 La escuela telesecundaria de Fracción Milpillas.....	96
3.4 Entre lo urbano y lo olvidado: la colonia “Las Flores”	102
3.5 La escuela telesecundaria de Las Flores.....	111
Conclusiones del capítulo.....	118

Capítulo 4. Estudiar la telesecundaria en la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí..... 119

Introducción.....	119
4.1 Estudiar la telesecundaria en la periferia noreste de la ciudad.....	120
1. Escuela.....	120
2. Violencia.....	129

3. Familia.....	137
4. Adolescencia.....	142
5. Pandemia.....	148
Conclusiones del capítulo.....	153

Conclusiones.....	155
--------------------------	------------

Referencias.....	165
-------------------------	------------

Anexos.....	173
--------------------	------------

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS:

Fotografía 1.....	62
Fotografía 2.....	81
Fotografía 3.....	83
Fotografía 4.....	86
Fotografía 5.....	96
Fotografía 6.....	98
Fotografía 7.....	102
Fotografía 8.....	112
Fotografía 9.....	113
Fotografía 10.....	118

ÍNDICE DE MAPAS:

Mapa 1.....	86
Mapa 2.....	96
Mapa 3.....	111

ÍNDICE DE ESQUEMAS:

Esquema 1.....	38
Esquema 2.....	44
Esquema 3.....	46
Esquema 4.....	53
Esquema 5.....	57

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1.....	23
Tabla 2.....	35
Tabla 3.....	157

Agradecimientos

En este espacio me gustaría agradecer a cada una de las personas que formaron parte de esta investigación, especialmente a los y las estudiantes de las telesecundarias de la comunidad de Fracción Milpillas y la colonia Las Flores, a *Cruz, Jazmín, Johana, Brayan, Billy, Juan Carlos y Azucena*. A los y las profesores *Ramón, Álvaro, Liborio y Natalia* y a los/as directores/as *Angélica y Heriberto* que en todo momento me brindaron la oportunidad de desarrollar este trabajo tanto en las instalaciones que estaban a su cargo como con sus estudiantes y compañeros/as. Gracias, muchas gracias, pues sin ustedes este trabajo no hubiera sido posible.

Con especial atención me gustaría agradecer a la Dra. *Mónica Anzaldo Montoya*, quien al haber tomado la dirección de esta tesis me orientó con su conocimiento en la investigación social y en todo momento me demostró su compromiso para sacar adelante este proyecto, pues tanto la una como la otra nos retroalimentamos, platicamos y logramos este trabajo.

También quisiera extender mi más grato agradecimiento al Dr. *Daniel Solís Domínguez*, quien desde hace años me ha acompañado en el camino de la investigación educativa y que para esta ocasión no dudo ni un momento en apoyarme, pues desde un inicio me brindó su mirada crítica para encontrar y fortalecer mi mirada antropológica en el campo educativo, espero que podamos seguir coincidiendo y seguir construyendo conocimientos prácticos y académicos en torno al campo educativo potosino.

Quisiera también extender mi total agradecimiento al Dr. *Marco Antonio Montiel Torres* pues a pesar de las circunstancias decidió formar parte de mi comité de tesis y orientarme con su conocimiento antropológico, muchas gracias doctor pues sin usted esto tampoco hubiera sido posible.

Extiendo mi agradecimiento a los/as bibliotecarios/as del Colsan que siempre estuvieron conmigo hasta cuando se iba la luz, a doña *Yola* y las demás señoras de la cooperativa, a *Luis* quien fue mi guía en Las Flores, a doña *Cecy* que fue mi historiadora local y sobre todo a *Luz y su familia* que fueron un soporte muy grande para mí, gracias enserio, los/as quiero y que los lazos formados sigan en el tiempo.

También no puedo dejar de mencionar a mi familia a mi mamá y mi papá y en especial a *Ernesto* que por dos largos años estuvo soportando a una mamá un tanto lejana y enajenada en su tesis, te amo siempre. *Cris* gracias por estar y acompañarme en este andar, siempre con ustedes, los amo.

Por último, pero no menos importante agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por el financiamiento otorgado para realizar mis estudios de maestría en el Colegio de San Luis, A.C., gracias.

*“Para intentar transformar la realidad es preciso conocerla”
(Velasco, García y Díaz, 1993:323).*

Introducción

Son las siete de la mañana de un día entre semana. Los/as alumnos se encuentran en grupos afuera de la escuela en espera de que abran la puerta. Dos chicas se empiezan a pelear y después de un tiempo, la directora interviene para que pare la pelea. Se disipa el conflicto y todos/as entran a la escuela, pasa el día con normalidad y al final de la jornada, la salida se vuelve imposible, pues afuera hay un grupo de personas armadas en espera de una de las chicas que participó en la pelea. Se escuchan gritos y amenazas, y, después de casi media hora, el sonido de una patrulla. Los policías repelen a los externos y después de un tiempo, entre risas, diversión y apuestas, los/as estudiantes salen de la escuela. Los/as docentes mencionan que no hay más que hacer pues la violencia ahí es casual; se van, se cierran las puertas y al otro día, las clases se desarrollan con normalidad.

Es otro día en la escuela. Los/as estudiantes, entre bostezos, sueño y algo de fatiga, se encuentran en su salón de clases. El profesor comienza a explicar la actividad del día; hace una pausa, observa a sus estudiantes y de la nada les dice que primero se bañen, que se arreglen y limpien, y que si no pueden, no trabajen o no vayan a la escuela, pues les recuerda que vivir cerca de la basura no es pretexto para presentarse como lo hacen. Los/as alumnos/as se voltean a ver entre sí no viendo nada anormal y le contestan con un sí generalizado, mientras el profesor, entre lamentos, continúa con su clase.

Lo narrado con anterioridad muestra una parte de lo que los/as estudiantes de las escuelas de educación secundaria de tipo telesecundaria ubicadas en la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí experimentan día a día en sus espacios educativos, experiencia

que se desenvuelve entre estigmas y desvalorizaciones por su condición social y de clase o por habitar un lugar atravesado por las desigualdades estructurales que le ha generado la ciudad.

Es por ello que la presente tesis pretende explorar desde las subjetividades de un grupo de sus jóvenes estudiantes, la experiencia de ser joven y estudiante en la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí, pues el contexto en el que estos/as se desenvuelven interfiere tanto en sus ámbitos de desarrollo (físico, cognoscitivo y psicosocial, escolar, recreación, trabajo) que en estos se posiciona al contexto antes que a los sujetos, lo que llega a invisibilizar los obstáculos con los que estos/as se desarrollan y a posicionar la estigmatización como manera de relación, especialmente en el ámbito educativo en el que se les califica como malos estudiantes, desinteresados/as, flojos/as o irresponsables.

Por lo que, a través de indagar, analizar e interpretar las vivencias, sentidos y experiencias de los/as estudiantes de dos escuelas telesecundarias ubicadas en una pequeña franja de esta periferia, se estudiarán los componentes que caracterizan la experiencia estudiantil de estos/as jóvenes, con la finalidad de conocer quiénes y cómo son ellos/as, a qué situaciones y procesos se enfrentan y con qué hechos se relacionan en su recorrido escolar. Lo que hará no sólo observar los problemas sociales y educativos a los que estos/as se enfrentan, sino que también brindará información para conocer a los/as estudiantes de este lado de la ciudad.

Mi llegada a esta periferia fue en el año 2016, pues por el acelerado y desigual crecimiento de la mancha urbana esta zona se fue conformando de una manera asimétrica en relación a la capital potosina al en ella observarse un despliegue parcial de servicios públicos e infraestructura, un marcado impacto del desarrollo a la zona industrial encontrarse al otro extremo de la ciudad y aquí concentrarse mayormente la población obrera; al albergar a los

más grandes tiraderos municipales (Leija, 2021:147) de las ciudades de San Luis Potosí y Soledad de Graciano Sánchez y varios más clandestinos y al observarse una flagrante injusticia ambiental generada por el indiscriminado arrojé de desechos sólidos. Además, la creciente ola de violencia pública asociada al narcotráfico y la tajante exclusión y marginación (Tovar, 2021:6) desde la ciudad que la atraviesa y se refleja en la indiferencia gubernamental y en la falta de oportunidades de su población la ha hecho objeto de atención de asociaciones civiles y/o religiosas que buscan su subsane, de ahí mi colaboración.

Mi experiencia laboral en esta zona me fue brindando un panorama de las condiciones y oportunidades que la población sustenta según su edad, sexo y condición socioeconómica. Por lo que pude observar que dos de los sectores más desfavorecidos eran las infancias y juventudes. De ahí que siguiera indagando y que encontrara que en esta periferia una de las principales afectaciones se relacionaba con la educación, pues, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), el grado de escolaridad de esta zona es de 7.9 años, es decir, segundo año de secundaria concluido o sin concluir, lo que, en términos educativos, la aleja enormemente del resto de la ciudad.

De esta forma, inferí que tal situación podría responder a la poca oferta educativa en la zona, pues el último nivel educativo que ahí se ofrece es la secundaria. Secundarias que además se encuentran inmersas en olas externas e internas de violencia y se caracterizan por tener una baja calidad educativa, por ofrecer pocas o nulas actividades lúdicas, deportivas y/o culturales, y/o por reproducir estigmas y descalificaciones hacia sus estudiantes que terminan mermando el recorrido o el ánimo escolar de los/as mismos/as.

Situaciones que, en conjunto, me hicieron ver que las escuelas de la periferia sólo buscaban el ingreso de las infancias y juventudes sin mirar la permanencia, el egreso o la calidad educativa que se les ofrece (Pogliaghi, 2018:12). Pues, además de operar con

carencias de infraestructura y calidad, justifican su acción o inacción mediante la estigmatización y desvalorización de la condición social y de clase de los/as estudiantes (Bayón y Saraví, 2019).

Razón por la que decidí estudiar las subjetividades desde las experiencias, ya que también era claro que estas escuelas partían de ideologías (modelos escolares y estudiantiles) y prejuicios (tipos de estudiantes) que influían en la manera en que los/as estudiantes experimentaban su paso por la escuela.

Sin embargo, buscaba que mi trabajo no partiera ni reprodujera lo que estas escuelas hacen, es decir, estigmatizar según el lugar de procedencia (Duschatzky, 1999). Por lo que encontré en el concepto de experiencia estudiantil un anclaje teórico que examinaba los universos culturales (la familia, el lugar, la cotidianidad de ésta, la desigualdad, la escuela, entre otros) en los que estos/as se desarrollaban y que lograba mostrar quiénes y cómo eran éstos/as, a qué sucesos se afrontaban y con cuáles condiciones se relacionaban en su trayectoria escolar. Lo que, me hizo no sólo entenderlos/as, sino también construir en conjunto discursos respecto a su educación.

Pues la ventaja de esta línea teórica es que se observa a la escuela sólo como uno de los ámbitos en donde los/as jóvenes, como actores sociales, participan hoy en día para retomarlos en su doble condición: la de joven y estudiante, lo que permite obtener una mirada más amplia de las vivencias, sentidos y experiencias que los/as acompañan en su desarrollo social y escolar.

Además, al anclaje teórico enfocarse en una dimensión subjetiva logra hablar de una participación real en el sistema educativo. Lo que al momento de hacer la investigación fue esencial, pues las escuelas han cambiado tanto que ya no son sólo escenarios de conocimientos y progreso, sino que ahora se enfrentan a violencia, guerra, destrucción

(Rockwell, 2018) y a otros medios de conocimiento e información que las han alejado de las realidades juveniles.

Por lo que preguntarse qué experiencias viven y cómo las viven los/as jóvenes estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad puede mostrar qué sentido se le co-construye a la escuela y a la educación desde sus estudiantes.

Es así que en lo que sigue presentaré la pregunta de investigación que guio y delimitó el proceso de investigación, así como las preguntas secundarias y los objetivos a partir de los cuales se definieron la estrategia metodológica y el análisis de la información etnográfica.

Pregunta de investigación

¿Cómo se caracteriza la experiencia estudiantil de los/as estudiantes de telesecundaria de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí?

Preguntas específicas de investigación

- ¿Cómo se caracteriza la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí?
- ¿Cómo se organiza la educación secundaria en el sistema educativo mexicano y cuáles son las especificidades de la escuela telesecundaria?
- ¿Quiénes son los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad?
- ¿Cuál es la imagen de la telesecundaria en la periferia?
- ¿Qué incidencia tienen las escuelas telesecundarias en las comunidades de la periferia noreste de la ciudad?
- ¿Cómo se relaciona la violencia con la experiencia estudiantil?

- ¿Cómo influyen las relaciones familiares en la construcción de la experiencia estudiantil?
- ¿Cómo son los/as jóvenes del periurbano noreste de la ciudad?
- ¿Cómo viven la escuela telesecundaria los/as estudiantes que habitan en la periferia de la ciudad?

Objetivo general de investigación

Indagar, analizar e interpretar las vivencias, sentidos y experiencias que desarrollan los/as estudiantes de dos escuelas telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí, a fin de caracterizar su experiencia estudiantil.

Objetivos específicos

- i) Describir el sistema educativo nacional y el modelo de telesecundaria en México para entender el papel y la funcionalidad de éstos en la educación secundaria mexicana.
- ii) Explorar y describir los contextos escolares y sociales en los que se desenvuelven los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí.
- iii) Analizar e interpretar las vivencias, sentidos y experiencias de los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí para caracterizar su experiencia estudiantil.

Justificación

Parte de los estudios acerca de educación secundaria (Solís, 2012; Hernández, 2015; Chuquilin y Zagaceta, 2017; Solís, 2017; Ducoing y Barrón, 2017; Ducoing y Rojas, 2017) se han encargado de describir los problemas, las dinámicas culturales, las políticas

educativas, la interseccionalidad y la cotidianidad de las escuelas y los/as estudiantes. Sin embargo, algunos/as investigadores/as (Calixto y Rebollar, 2008; Navarrete y López, 2022) han señalado que la investigación de y en las escuelas telesecundarias y sus estudiantes sigue siendo un tema poco explorado que necesita investigación (Quiroz, 2003; Reyes, 2010; Hernández, 2018; Huitrón, 2022).

Por su parte, la teorización de Dubet (2010) sobre la experiencia ha funcionado para vincular a los/as individuos a los procesos sociales, pues esta ha servido para observar a la experiencia individual como parte de una experiencia social más amplia. Lo que en el caso de los procesos educativos ha permitido observar cómo el individuo “incorpora experiencias que le permiten ver, creer, sentir y actuar frente a situaciones concretas o en las relaciones con otras personas” (Barragán-Díaz, 2018:149), lo que ha posibilitado mirar lo complejo de los procesos escolares.

No obstante, la investigación ha demostrado que el análisis de la experiencia en la escuela siempre se sitúa en un tiempo y en un espacio definido por lo que su desarrollo sobre todo se ha enfocado en las interacciones que se dan en la educación superior y media superior (Guzmán y Saucedo, 2015; Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015; Auli, 2018; Hernández, 2023;¹ Meneses, Pogliaghi y López, 2023; Barragán-Díaz, 2018), lo que ha dejado un campo abierto de indagación en los otros niveles educativos.

Ejemplos de estos abordajes han sido las investigaciones de Guzmán y Saucedo (2007, 2015), quienes a través de la exploración de la educación media superior han sostenido la necesidad de conocer a los/as estudiantes y de recuperar sus opiniones y experiencias en torno a sus escuelas, pues son las relaciones explícitas e implícitas entre alumnos/as y

¹ Véase el rastreo que hace Hernández (2023) sobre la producción acerca de la experiencia escolar en México.

docentes las que le dan sentido al fenómeno educativo. Su exploración ha partido de las preguntas de ¿quiénes son los estudiantes?, ¿qué hacen?, ¿cómo se sienten?, ¿qué les gusta? o ¿qué esperan? Y su finalidad ha sido la mejora de las políticas públicas y de los planes de estudio a través de la generación de un concepto de alumno/a más acorde al que se encuentra en el aula (Conzuelo, 2009).

Por su parte, Pogliaghi, Mata y Pérez (2015) se han sumergido en los contrastes que ha tenido la universalización de la educación media superior en México al preguntarse sobre la visión que los/as estudiantes sostienen respecto a las oportunidades que obtienen en este nivel educativo o sobre la organización curricular del mismo. Pues los/as autores/as han observado que las voces de los/as estudiantes suelen estar ausentes en las discusiones sobre este nivel y no tanto por omisión sino porque se desconoce lo que estos/as piensan o viven en sus escuelas, lo que engloba los procesos subjetivos que se vinculan a sus estudios, es decir, las prácticas o las maneras en que estos/as se relacionan en sus instituciones escolares (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015). Por lo que los/as autores/as han propuesto la exploración de la experiencia estudiantil para vislumbrar el momento sociocultural en el que los/as jóvenes se encuentran, lo que además funciona para la generación de estrategias orientadas a la mejora del sistema educativo.

Por otro lado, trabajos como los de Saccone (2022) han buscado mostrar lo qué significa para los/as estudiantes acudir a escuelas inmersas en contextos de pobreza urbana que se hallan rodeadas de estigmas. Pues a través del análisis de las experiencias de los/as adolescentes sobre las oportunidades educativas a las que estos/as acceden, la autora buscó responder a la pregunta de ¿cómo viven los/as jóvenes el hecho de sentir que asisten a una escuela estigmatizada y que, por ende, pueden ser objeto de estigmatización? Para encontrar

que, en sus instituciones educativas, los/as estudiantes generan distancias simbólicas con respecto a los/as otros/as para separarse del estigma.

De la misma forma, Bayón y Saraví (2019) utilizaron a la experiencia escolar como una medición de experiencia subjetiva de clase para tomarla como una expresión y escenario que pone en juego las dimensiones morales y simbólicas de la desigualdad de clase en un determinado grupo de estudiantes. Pues partieron del supuesto de que la expansión del sistema educativo ha incrementado las desigualdades entre regiones, localidades y tipos de escuelas que generan diferentes maneras de experimentar la escuela.

Lo que demuestra que, aunque sectarias, estas investigaciones sirven para mostrar las diferentes maneras en las que se viven las escuelas desde sus estudiantes.

Por lo que al estar en un contexto como el potosino, en donde las cuestiones educativas presentan una serie de retos, normalizaciones, problemas e inacciones, y en donde, en contextos como los periféricos, se discrimina, se excluye o incluso se violenta a los/as estudiantes desde las instituciones o por sus profesores/as por factores ajenos a ellos/as como el entorno social, territorial, económico y familiar, la antropología de la educación y en este caso, mi investigación puede ayudar a comprender cómo lo educativo es apropiado por los/as estudiantes (Ayala, 2020). Pues desde esta especificidad, es posible mostrar las maneras en que un grupo de estudiantes experimentan, significan y resignifican su escuela desde su experiencia en ella, con no más que la finalidad de contribuir con conocimiento antropológico a la labor educativa tanto de los/as profesores/as como de las instituciones.

Lo que pienso además abonaría a la subsanación de los vacíos de conocimiento acerca de los procesos educativos actuales en el estado al brindar un entendimiento desde el actor. Lo que, además, contribuiría a la exploración pendiente en torno a las escuelas telesecundarias y sus estudiantes desde la trinchera que habito. Por lo que esta investigación,

siguiendo a la legisladora Valeria Rebolledo, podría además aportar a la legislación educativa mexicana y a la mejora de la propia telesecundaria.

Ubicación temporal y espacial

Para esta investigación el trabajo de campo se llevó a cabo en dos escuelas telesecundarias ubicadas a lo largo de un tramo de la vía rápida del periférico noreste de la ciudad de San Luis Potosí, en específico en una colonia urbana de nombre Las Flores y en una comunidad rural llamada Fracción Milpillas, pues estas escuelas dentro de estos espacios se encargan de centralizar el acceso a la educación secundaria, por lo que presentan una serie de características que las vuelve tanto particulares como similares.

Esta zona inicialmente la fui conformando por la colonia urbana y la comunidad rural que albergan las telesecundarias -Las Flores y Fracción Milpillas-, pero con el paso del tiempo la zona de estudio fue creciendo al comenzar a tomar en cuenta la experiencia de los/as estudiantes, pues esto me hizo voltear a ver las colonias y comunidades de donde estos/as provenían. Así, la zona de estudio se amplió a las colonias de: Piquito de Oro, El Milagro, La Unión Antorcha, Los Magueyes, Luis Córdoba Reyes, Los Pinos, Barrio El Vergel, Villa María, Torremolinos, Imperio Azteca, Ponciano Arriaga, Don Antonio, y a la comunidad de Rinconada, sin perder de vista la delimitación que marcaba el propio periférico con sus cruces con la carretera a Matehuala y la carretera a Zacatecas, pues aunque partí de la consideración de que en la actualidad el campo y la ciudad se pueden observar como inseparables debido a las relaciones y actividades económicas que se sostienen entre éstos (Gravano, 2016), consideré que tales cruces delimitaban la zona noreste de la ciudad.

Y aunque he visto que en otras investigaciones se establecen delimitaciones más o menos extensas para la misma zona de estudio, partí de la idea de que no existe un territorio

homogéneo en la periferia noreste de la ciudad, pues en esta zona hay notorias diferencias socioeconómicas entre los asentamientos (fraccionamientos, colonias, localidades, fábricas, negocios, mercados, locales y baldíos), así como un visible proceso de urbanización de diferentes escalas que ha conformado el lugar de diversas maneras según los ojos con los que se observe.

Por lo que la ubicación temporal la posicioné en un tiempo presente y en un período de trabajo de campo que desarrollé en un lapso de seis meses –del 30 de enero al 18 de julio del 2023–, en donde el extrañamiento, es decir, la experimentación de lo extraño y el contacto con la alteridad (Krotz, 1994), como el retorno ocasional a campo estuvieron presentes.

Estrategia metodológica

Las ciencias antropológicas construyen sus hallazgos y conocimientos a través de los datos que emanan de la experiencia humana, por lo que su principal soporte es la perspectiva *emic*², por lo tanto, explorar la construcción de la experiencia estudiantil desde la subjetividad de los/as actores, para luego explicarla, requiere de un cúmulo de información etnográfica en la que se capte tanto la materialidad como el sentido de las prácticas sociales y cotidianas, para después articular teoría y dar paso a una interpretación con la que se intente responder a la pregunta de investigación.

Es por esto que la antropología propone a la etnografía y, con ello, al trabajo de campo para levantar “información para responder a un problema de investigación” (Restrepo, 2016:35), pues este trabajo al ser relacional se extiende al amplio ámbito social de los sujetos

² Siguiendo a Harris (1996) una descripción desde lo *emic* se refiere a “sistemas lógico-empíricos cuyas distinciones fenoménicas o cosas están hechas de contrastes y discriminaciones que los actores mismos consideran significativas, con sentido, reales, verdaderas o de algún otro modo apropiadas” (1996:493). O, en otras palabras, lo *emic* sería una descripción/percepción de los sucesos desde quienes los viven.

para dar pie, en este caso, a que la investigadora conozca los pormenores del lugar de estudio, se posicione y se relacione de primera mano con la comunidad que la rodea, generando información contextualizada que se presenta como una descripción que muestra cómo es para ellos/as (Guber, 2001) lo que se estudia, lo que ayuda a la comprensión social de “los agentes sociales” (Velasco, García y Díaz, 1993:17). Pues según Restrepo (2016), la etnografía se interesa por las prácticas y los significados que éstas adquieren para quienes las realizan, lo que la vuelve la base para comprender la “densidad de la vida social” (Restrepo, 2016:16), en donde el trabajo de campo se vuelve la legitimación del discurso etnográfico y, en este caso, la principal estrategia metodológica de esta investigación.

No obstante, y debido a que la investigación se apoya en un marco de referencia cuya principal perspectiva teórica es la antropología de la educación, se vale, en específico, de la etnografía escolar, misma que:

Aporta las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; integra a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, [abre] la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales [al] considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (Rockwell, 2009:9).

Por lo que este enfoque³ ayuda a vislumbrar tanto el cómo se transforma la escuela en el tiempo y el espacio como a entender a sus estudiantes, lo que abona a la construcción de

³ Elsie Rockwell sostiene que el uso de la etnografía en la investigación educativa se ha posicionado como un enfoque, pues esta ha rebasado las implicaciones que se le adjudicaban dentro de la antropología como metodología.

nuevo “conocimiento para apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo” (Rockwell, 2009:38).

Rockwell (2009) argumenta que la especificidad de la etnografía escolar consiste en mostrar la heterogeneidad de los espacios escolares a través de la documentación de las diferentes formas de experimentar los procesos educativos, con la adecuación resultante de no sólo observar los espacios escolares, sino de abrir la mirada al contexto social, desentrañando así la compleja red de interacciones que suceden dentro de las escuelas y describiendo experiencias escolares y cotidianas que “subyacen en las formas de transmitir conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustenta el proceso escolar” (Rockwell, 1997:13).

Es así que en esta metodología impera una visión de un sujeto entendible desde su subjetividad y su conjunto social, es decir, desde su amplio ámbito social, lo que se encuadra con el estudio de la experiencia escolar y estudiantil pues esta considera a los/as estudiantes como sujetos de su experiencia que construyen el sentido de la escuela a partir de sus experiencias y vivencias tanto dentro como fuera de la escuela (Guzmán y Saucedo, 2015:1030). Pues la experiencia al ser “lo que me pasa” (Guzmán y Saucedo, 2015:1030), ocurre ligada a un contexto que preexistente y que rebasa al sujeto, pero que, al mismo tiempo, se circunscribe en un espacio y en un tiempo que representan su finitud (que tiene fin), lo que permite identificar la heterogeneidad de los principios culturales y sociales dentro de la escuela. Por lo que al partir de observar al sujeto en su doble condición –en la de joven y estudiante–, se evita dejar fuera las características socioculturales que se circunscriben en la construcción experiencial, lo que hace al acercamiento etnográfico una vía adecuada para el conocimiento de la experiencia estudiantil.

Para la elección de las escuelas tomé en cuenta un trabajo de campo previo que me permitió explorar la zona de estudio, la cual en un principio había considerado solo abarcaba los lugares en que se encontraban las escuelas. Sin embargo, con el desarrollo del presente trabajo de campo y al comenzar a observar la experiencia de los sujetos escolares, la zona de estudio creció y se expandió a las colonias a las que pertenecían los/as estudiantes. Lo que permitió observar de una manera detallada las especificaciones de los lugares e idear una guía de seguridad junto con amistades y conocidos/as locales que marcaban las horas por andar, los lugares a los que podía o no acudir, las personas con las que podía o no interactuar y hasta los espacios para esperar, pues el trabajo de campo no se restringió al espacio escolar y la zona de estudio se encontraba atravesada por una expresa inseguridad, violencia y abandono policial de la que me tenía que cuidar.

La selección de las escuelas se dio en base a su adscripción educativa, la cual se orientó a la telesecundaria, por lo que elegí dos escuelas que se encontraban cerca del periférico y que presentaban características similares respecto a calificaciones, número de estudiantes, docentes y grupos, los cuales en ambas escuelas superaban los 150 estudiantes y los ocho docentes y grupos. El fundamento de lo anterior fue que buscaba encontrar un lugar que, aunque diferente compartiera características económicas y sociales que pudieran presentar una cierta homogeneidad en el espacio para observar las similitudes y/o diferencias de las construcciones experienciales en el lugar y así conocer de manera más extensa a los/as estudiantes y jóvenes que habitan la periferia a través de la contextualidad, la relacionalidad y la contingencia de la experiencia en la telesecundaria.

La inserción en las escuelas comenzó el 30 de enero del 2023 y terminó el 18 de julio del mismo año. Desde ese momento y hasta la finalización del trabajo de campo llevé a cabo visitas continuas a las escuelas, las cuales realizaba de lunes a viernes de ocho de la mañana

a las dos de la tarde, alternando la semana de visita entre escuela y escuela. Por lo que la frecuencia de asistencia me permitió el “estar allí” (Restrepo, 2016), presenciar y participar en múltiples actividades (excursiones, mañanas de trabajo, kermeses, festivales de primavera/San Valentín, día de las madres/del padre/del estudiante, cumpleaños, pinta de murales, actividades cotidianas dentro del aula, aplicación de exámenes, graduaciones, entre otras) y generar un profundo *rapport*⁴ con los/as estudiantes derivado de la convivencia y de mi presencia desligada a la autoridad educativa, lo que me ayudó a la aplicación de diversas técnicas de investigación que, de alguna manera, me permitieron posicionar a los/as estudiantes como colaboradores del estudio.

Una de las técnicas utilizadas tanto dentro como fuera de la escuela fue la observación participante, la cual permitió “captar los significados de una cultura, el estilo de vida de una comunidad, las jerarquías sociales [y] las formas de organización” (Tovar, 2021:26), pues la observación participante “consiste en dos actividades principales: observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador y participar en una o varias actividades de la población” (Guber, 2001:55), lo que enriquece la capacidad de comprensión de la etnógrafa sobre los universos culturales y sociales que estudia, al ser ella, su cuerpo y su mente los medios por los que se obtiene la información.

Este involucramiento y participación me permitieron tener un acercamiento con diferentes actores y concretar un sinnúmero de pláticas informales que me brindaron información de primera mano del contexto, de las escuelas y de las juventudes locales, así como no limitar el trabajo de campo a las escuelas, pues el reconocimiento local me permitió acoplarme a la colonia y la comunidad, así como participar en sus actividades religiosas

⁴ Guber (2001) lo refiere como la relación de empatía que se establece con el otro.

(misas, fiestas patronales, eventos de Semana Santa), recreativas (bailes y fiestas) y organizacionales (reuniones de colonos).

Otra de las técnicas empleadas fue la entrevista semiestructurada con los/as estudiantes y las autoridades educativas pues consideré que estas “constituye un vehículo para que los sujetos desposeídos, excluidos y silenciados tengan la oportunidad de reconstruir su historia a través de su memoria y la capacidad de ser visibilizados(as), escuchados(as) por medio de sus voces” (Makowski, 2017, cit. en Leija, 2021:96), lo que me dio la pauta de acceso al mundo subjetivo estudiantil, pues con estas fue posible salir de la estructura de la entrevista y establecer un diálogo abierto que permitió observar emociones y conexiones de sentido sobre las vivencias y experiencias desarrolladas tanto dentro como fuera de la escuela, ya que las utilicé como detonantes para hablar del día a día en la escuela, de las actividades cotidianas, de sus profesores/as y compañeros/as, del lugar de vida, de sus intereses, preocupaciones, acciones, actitudes, planes futuros o actuales, ocupaciones, sueños, miedos, metas, entre otras, pues, según la teoría, el diálogo es su principal forma de exploración (Turner y Bruner, 1986; Guzmán y Saucedo, 2015).

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron bajo una guía de preguntas orientada por las unidades de observación que surgieron tras la observación participante, las cuales para los/as estudiantes consistieron en: la percepción estudiantil del entorno escolar (agrado, opinión, validación, utilidad de la escuela), las concepciones de lo que ofrece la escuela (amistad, conocimiento, oportunidades), la percepción del docente, la cotidianidad escolar, la rutina en casa (responsabilidades, trabajo), el contexto local (violencia, problemas locales), el tiempo libre (juegos, entretenimiento, calle), la experiencia en pandemia, la ocupación y el recorrido educativo familiar (véase Anexo 1. Guía de preguntas). Y con las autoridades educativas y las figuras extraescolares, estas estuvieron orientadas a la opinión sobre el

modelo de telesecundaria y de la escuela, del lugar en el que se encuentra la telesecundaria y acerca de los/as estudiantes y su entorno familiar y social, aunque este cuestionamiento fue meramente contextual.

Las entrevistas se concretaron con los/as estudiantes interesados en participar después de la explicación de la investigación, por lo que no fue factor el grado que cursaban. Con ellos/as, se explicaron los alcances de la participación y junto con las autoridades educativas de cada institución se llegó a un acuerdo de confidencialidad para los/as participantes y para las escuelas.⁵ En total, entrevisté a 24 estudiantes, cinco docentes, cinco diferentes figuras de autoridad educativa y tres figuras escolares externas con presencia en la escuela (véase la tabla 1).

Tabla 1. Entrevistas realizadas.

Persona entrevistada	Telesecundaria FM.	Edad	Sexo	Lugar de residencia	Telesecundaria LF	Edad	Sexo	Lugar de residencia	Total de entrevistas
Estudiantes	12 (5-1° año; 5-2° año; 2- 3° año)	13- 15 años	7 M 5 H	Fracción Milpillas; Los Magueyes; Los García; Piquito de Oro; Unión antorcha.	12 (4-1° año; 3-2° año; 5- 3° año)	12- 15 años	11 M 1 H	Las Flores; Imperio Azteca; Saucito; Luis Córdoba Reyes; Ponciano Arriaga.	24
Docentes	3	-	2 M 1 H	-	2	-	2 H	-	5
Directores	1	-	1 H	-	1	-	1 M	-	2
Jefe sector	1	-	1 M	-	1	-	1 M	-	1
Figuras escolares externas	1	-	1 M	-	2	-	2 M	-	3

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de una hora y fueron grabadas en su totalidad, y el material obtenido fue transcrito íntegramente y trasladado al software Atlas Ti.

⁵ El acuerdo consistió en la omisión de los nombres de las escuelas, por lo que aquí serán identificadas como Escuela 1-Fracción Milpillas y Escuela 2-Las Flores. En tanto la identificación de los/as participantes esta se realizará a través de nombres ficticios.

Dentro de las escuelas también se realizó un ejercicio de mapeo participativo en dos grupos de segundo grado con la intención de conocer los pormenores del lugar de estudio desde la perspectiva estudiantil, pues la experiencia se vuelve contextual al suceder en un lugar. En este ejercicio, la orientación arrojó las concepciones del espacio de vida, los puntos peligrosos del lugar, los lugares de juego y la ubicación de las casas de cada uno/a de los/as participantes, lo que ayudó a observar el lugar desde una perspectiva diferente.

Además, recurrí a la revisión documental en una de las escuelas a fin de conocer los antecedentes educativos y laborales de las familias de los/as estudiantes, pues este era un asunto que resonaba en los discursos docentes, lo que me llevó a la aplicación de una encuesta en otra de las escuelas para la complementación de la información.

Además de las técnicas utilizadas, el contacto que generé con los/as diferentes actores escolares me ayudó a comprender las dimensiones fundamentales de la cultura escolar. Por lo que no puedo dejar de considerar la apertura y la aceptación con la que fui recibida por parte de la autoridad educativa de ambas zonas, pues la gestión del permiso, aunque tardada, fue favorable y me permitió conversar con la jefa de sector, los diferentes supervisores escolares y presentarme con los/as directivos/as y los/as diferentes docentes de las escuelas, mismos/as que agilizaron mi participación y aceptación en las escuelas durante el trabajo de campo, lo que minimizó el reto de volver lo usual en inusual.

El registro de información lo realicé en diarios de campo, en los cuales documentaba día a día lo que sucedía en las escuelas y en los entornos cercanos, así como en pequeños cuadernillos de notas que me servían de apoyo para no perder la información. En total, realicé dos diarios de campo y cinco mini blocs de notas en donde mis sentires, sensaciones, vivencias y lo que me resultaba incomprensible se hicieron presentes, y lo que también fue transcrito y se apoyó de Atlas Ti para su análisis y codificación.

Los datos obtenidos se organizaron de acuerdo con las unidades de estudio –que, siguiendo a Guber (2004), son el ámbito espacial de la investigación–: manifiestas: la escuela y complementarias: la colonia y comunidad. Y por las unidades de análisis –los actores o sujetos de investigación y la unidad de observación de la que se recogerán los datos (Guber, 2004)–, que son los/as estudiantes. Lo que permitió un ejercicio de complementación entre escuelas que fijó su atención en unidades de análisis particulares referentes a las relaciones escolares, la cotidianidad escolar, la organización social y la periferia, lo que, además, fue clasificado en los conceptos de: escuela, violencia, familia, adolescencia y pandemia, y compuesto por las categorías encontradas en el análisis de la información.

Por último, la presente investigación se posicionó como cualitativa, inductiva y fenomenológica, pues intentó “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del autor” (Taylor y Bogdan, 1994:16), pero sin dejar de considerar que el estudio de la experiencia, en especial la estudiantil, tiene alcances y limitaciones en virtud de que apunta a ejes de sentido, pautas o indicios que arrojan resultados cortos pero profundos al ofrecer sólo una parte de lo que sucede en las escuelas.

El trabajo de campo y yo

Como parte fundamental de la metodología, me gustaría hacer una reflexión sobre la implicación del trabajo de campo en contextos periurbanos y de alta inseguridad pública, pues considero que es una cuestión que no se toca en la academia y que debería ser abordada desde diferentes ámbitos, pues los/as trabajadores de campo nos vemos expuestos/as a diferentes hechos que se piensa pueden ser librados a través de la experiencia, pero que considero podría ser mejor a través de la información.

Desde el inicio de la profesión se ha mencionado que en el trabajo de campo el/la antropólogo/a debe mantenerse “presente –y de manera explícita– en su estudio como parte del mismo” (Krotz, 1991:54). Pero ¿qué alcance tiene esto?

La literatura ya nos ha hablado de lo que el trabajo de campo es y no es, de los cambios a los que este se ha enfrentado a lo largo de los años, de las limitaciones derivadas del capital, la violencia, el territorio e incluso por el género, de la implicación, la exotización y el extrañamiento, pero nos ha hablado muy poco de los cuidados y de la seguridad que deben de tenerse en campo, pues es común escuchar que esto se aprende en el andar, lo que considero nos ha dejado muy desprotegidos/as y a expensas de la cultura y la realidad local, y lo que a mí parecer, debería cambiar.

Ya Geertz decía que si hay algo regular y universal en el hombre (en el humano, diría yo) es precisamente su variabilidad (Liberatori y Rizo, 2021:239), por lo que al realizar trabajo de campo no podemos seguir con la idea de tener que soportar todo lo que sucede en el lugar porque nosotros/as lo elegimos, así como tampoco partir de una idea universal de lo que es un lugar o un grupo social. Por ello, la principal recomendación que me atrevo a dar es hacer una exploración hemerográfica y digital del lugar al que se acudirá, pues esta servirá para mirarlo desde el exterior y, así, conocer lo que sucede en él y con sus personas, lo que nos ayudará no sólo a planificar las estrategias de campo, sino también a ponderar si es pertinente o no estudiar y/o vivir ahí, ir solo/a o no y fijar espacios y horarios para nuestro andar.

La violencia y la inseguridad son una realidad que nos acompaña a todos lados. Sin embargo, por cuestiones estructurales, hay espacios como las periferias que las tienen plasmadas. En mi caso, desde antes de mi llegada, se me advirtió de las inconveniencias del lugar (pandilleros, robos, drogas y malas juntas), se me preguntó por qué elegí el lugar, que

a qué iba a él, si era por interés, necesidad o facilidad (maestra Roxy, jefa de sector, directora de tesis, diario de campo, 2023, enero 20), así como otras cosas más, pero nunca se me dio una recomendación.

Comencé el trabajo de campo sin inconvenientes y gracias a las relaciones que establecí pude acceder a casi todo el ancho del lugar, pero había una zona que se me presentaba con dificultad, a la que no podía entrar. Esto daba vueltas en mi mente, pues pensaba que estaba haciendo mal mi trabajo, que mi papel como forastera me había sobrepasado a tal grado que pensé en abandonarlo. Empero, esto me llevó a observar de nuevo el lugar, a plasmarme y a analizar lo que sucedía en él, a leer mis notas de campo y a releer lo que sabía con anterioridad. Descubrí que la inseguridad pública del lugar era la razón, y que no era un problema personal, ya que tal inseguridad –como todas las demás– delimitaba la lógica del lugar, pues, por ejemplo, era claro que la zona se volvía inerte después de los horarios escolares o de los del transporte de personal.

Con el tiempo conocí otro trabajo de campo, ese que pone a prueba las habilidades y las suspicacias, ese que se vuelve, más que un reto profesional, un reto personal, ese que se combina con lo aprendido aquí y allá y el que le da un alto valor a lo realizado, pero, sobre todo, ese que no es posible sin los/as demás.

Por lo que por lo aprendido aquí y allá recomiendo no abandonar lo querido, cambiarlo o modificarlo si es necesario, pero siempre acompañarlo para su desarrollo, rodearse de personas de confianza, no dejar que el grado borre la visión y la serie de objetivos sociales que nos acompañan, y hacerse de redes en campo, no sólo de informantes para su sobrepaso.

Desde mi trinchera como estudiante, como antropóloga en formación, insto a la comunidad estudiantil a salir de su confort, a estudiar todos los lugares en los que nos

desarrollamos no sólo de manera personal, sino también como sociedad; a extender nuestros espacios de estudio porque hoy, más que nunca, las/os antropólogas/os podemos ser la respuesta que tanto se busca aquí y en cualquier lugar.

Sin más que lo escrito aquí y allá,⁶ te recomiendo leer la calle, leer la ciudad, encontrar las fisuras y su continua enseñanza. Te insto a cargar con tus documentos, a ubicar y hacerle caso a tus sentidos, en especial al sexto, que es el que nos mantiene vivas/os; a llevar un perfil bajo, a ser horizontal con las/os demás, a no mentir ni engañar y a ayudar en lo necesario para que tanto nuestra presencia como nuestros trabajos puedan contribuir a las/os demás.

Estructura de la tesis

En este apartado describiré el contenido de la presente investigación. En el capítulo 1, “Marco teórico: la experiencia. Apuntes teóricos para un abordamiento desde la experiencia estudiantil”, expongo una parte de las bases teóricas del concepto de experiencia a partir de la antropología de la experiencia desarrollada por Turner y Brunner (1986) hasta llegar a Dubet y Martuccelli (1998) y la relación del concepto con lo educativo. De ahí, menciono la adecuación hecha al concepto para su abordamiento en la investigación educativa mexicana, y me centro en la especificidad de la experiencia estudiantil brindando por último una pequeña mirada de la idea con la que parto de la escuela y de la periferia como contexto de desigualdad.

⁶ Ya algunos grupos e instituciones han hablado de la necesidad de protocolos de seguridad en el trabajo de campo. Sin embargo, este sigue siendo un tema nuevo y poco explorado. Para algunas referencias, consúltese el *Protocolo de seguridad para antropólogas y antropólogos en campo* del Colectivo Tardes Etnográficas, así como el manual de *Prácticas preventivas en el trabajo de campo: investigación etnográfica en entornos de inseguridad* del CIESAS.

En el capítulo 2, “El sistema educativo mexicano, la educación secundaria y la telesecundaria”, trato la conformación de la educación secundaria y la telesecundaria en el sistema educativo mexicano (SEM), así como los problemas y los debates que éstas han llevado adelante tanto en el ámbito nacional como en el local, pues consideré importante mostrar esta conformación para observar cómo esta normatividad acompaña a los/as estudiantes en sus experiencias estudiantiles.

En el capítulo 3, “La periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí. Entre lo urbano y lo rural: la comunidad de Fracción Milpillas y la colonia Las Flores”, doy cuenta de la exploración etnográfica realizada para esta investigación al enunciar las características físicas y sociales de la comunidad rural y la colonia urbana en las que se encuentran las escuelas telesecundarias, así como las diversas costumbres, tradiciones y problemáticas que cada una atraviesa, y las condiciones particulares y la cotidianidad de cada institución escolar. Aspectos que pensé como esenciales para reflejar los ámbitos principales en que se desenvuelven los/as jóvenes estudiantes.

En el capítulo 4, “Estudiar la telesecundaria en la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí”, intento mostrar la parte central de la investigación, la cual consiste en hacer patentes las distintas vivencias, sentidos y experiencias que los/as estudiantes generan desde sus distintos ámbitos de incidencia, a través de cinco conceptos diferentes. Por lo que, en este capítulo despliego la información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas y las demás técnicas de investigación utilizadas.

Por último, en el apartado de conclusiones trato de mostrar, de manera general y articulada, las características de la experiencia estudiantil de los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad a través de una serie de reflexiones que

buscan plasmar lo dicho por ellos/as, y, por ende, las maneras en que se estudia y vive la escuela en la periferia noreste de la ciudad.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO: LA EXPERIENCIA. APUNTES TEÓRICOS PARA UN ABORDAJE DESDE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

Es ingenuo considerar al sistema de enseñanza de la sociedad capitalista como generador del cambio social. Si bien es cierto que el sistema de enseñanza reposa sobre el principio de igualdad, en la práctica ésta es sólo formal y aparente. Puesto que en realidad el sistema escolar es un dependiente del medio cultural en el cual influye poderosamente la estratificación social con las desigualdades en la sociedad [...] (Bourdieu y Passeron, 1971:54 en Alcayaga, 2011:57).

Introducción

El abordaje del concepto de experiencia es tan basto como lo pueda referir el sentido común mismo pues es justo desde esta idea desde donde frecuentemente la enunciamos, es por eso que la experiencia se ha vuelto un concepto tanto polisémico como confuso, que toma forma según la perspectiva teórica que lo aborda, siendo lo antropológico y lo educativo solo unas de sus opciones.

Desde lo antropológico sus principales exponentes han sido Víctor Turner y Edward Bruner (1986), quienes, a través de la formulación de una antropología de la experiencia, postularon un estudio de la realidad desde las expresiones y las experiencias de los/as otros/as, para observar cómo los/as demás interpretan su mundo, fijando a la experiencia como lo que constituye a los/as individuos y como la manera en que la realidad se presenta ante nuestros ojos.

Desde lo educativo, el concepto ha tomado diferentes rumbos. Uno tiene que ver con la sociología de la experiencia de François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), quienes, a través de la identificación de lógicas de acción, formularon una teoría para clasificar el

desarrollo de las infancias y juventudes dentro de la escuela según su experiencia y sus procesos de subjetivación.

El otro, que es el elegido para la presente investigación, parte de la adecuación de esta teoría al sistema educativo y al contexto mexicano (Guzmán y Saucedo, 2015; Reyes, 2010, Marina, 2023) al abordar a la experiencia no sólo desde las lógicas de acción anteriormente propuestas, sino también desde la reconsideración del papel de los/as estudiantes dentro de las escuelas, pues la teoría posicionó la importancia de los vínculos y la socialización desarrollada dentro de las mismas para observar a la escuela como un espacio de actuación juvenil que se construye desde sus estudiantes, lo cual le dio un peso relevante a las lógicas de integración y afección que no habían sido consideradas desde otras miradas.

Dicha distinción respondió a la consideración de que las lógicas de acción de Dubet y Martuccelli habían quedado obsoletas para dar explicación de lo que sucede en las escuelas mexicanas, pues se decía que estas no agotaban el concepto de experiencia y que ni siquiera llegaban al de subjetivación, así como tampoco a la apreciación de que en México es necesario superar la unilateralidad de los estudios sobre estudiantes y juventudes.

Por lo que en este apartado enunciaré los referentes y los conceptos teóricos que ayudaron a la construcción de la visión teórica de la que se parte en esta investigación para responder a la pregunta de ¿cómo se caracteriza la experiencia estudiantil de los/as estudiantes de telesecundaria de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí?

En primer lugar, describiré cómo ha sido entendido el concepto de experiencia desde una parte de la antropología. En seguida, expondré las diferentes tradiciones sociológicas que lo han abordado, hasta llegar a la investigación educativa mexicana y a la adecuación de ésta a la experiencia escolar y estudiantil para culminar con la visión de la escuela en esta

investigación y la importancia de tomar en cuenta los contextos, en este caso, de desigualdad para el análisis experiencial.

1.1. La antropología de la experiencia

La antropología de la experiencia ha enfocado su mirar hacia la constitución de los individuos y de la realidad social considerando al mismo individuo no sólo como portador de su propia cultura, sino también como un sujeto con capacidad de creación. Así, han surgido escenarios en donde la experiencia ha involucrado el sentido de los hechos por medio de la vida subjetiva en los que se observa la influencia de esta en el sujeto cultural, por lo que se vuelve posible el abordaje de temas de percepción, sensación, emoción y afección al puntualizar las nociones de conciencia, subjetividad, representación o performance, interacción, intencionalidad, vivencia y experiencia, pues el sujeto es situado como ente activo con agencia humana que experimenta su propia cultura (Turner y Bruner, 1986).

Wilhelm Dilthey (1833-1911) fue uno de los primeros filósofos que, a lo largo de su obra, describió a la experiencia como un sistema multifacético y tripartita en el que interactuaba cognición, afecto y volición, es decir, el deseo o la voluntad del sujeto (Geist, 2002). Pues para Dilthey, en la persona existía un cuerpo de conocimientos y creencias que se consideraban cognitivamente como el mundo real (el pensamiento), un conjunto de juicios de valor que expresaban la relación de los adherentes a su mundo y su significado (el sentimiento) y un apoyo a un sistema de fines e ideales que se volvían el punto de contacto entre concepción del mundo y praxis (la voluntad). Lo que resultaba en la fuerza del desarrollo de la persona y en una experiencia que, además de ser un sistema coherente y multifacético, se componía de sabiduría acumulada que se apoyaba en el uso de la memoria.

Por su parte, John Dewey (1859-1952) señaló que la experiencia era algo que ocurría cotidianamente por la interacción y las condiciones de vida de las personas, pero que contaba con un marcado inicio y consumación en virtud de estar dentro de los márgenes de la estructura de la experiencia. Dewey percibió un vínculo intrínseco (íntimo) entre la experiencia y la forma estética, por lo que el referente podía adquirir emociones e ideas en medida de que iba surgiendo la intención consciente del sujeto (Geist, 2002). Por lo que, la experiencia se constituía por tres condiciones que implicaban: 1) la relación del sujeto con su ambiente; 2) la relación con los objetos y otras personas, y 3) la relación con lo que se habla, dialoga y comunica.

Por otro lado, Edward P. Thompson (1924-1993) sostuvo que la experiencia subyacía de las relaciones de poder, pues el día a día es un fluir lleno de conflictos, rupturas y contradicciones que hacen que las experiencias fluyan a través del cuerpo, lo que hace que las personas actúen como agentes que experimentan las situaciones productivas, y que las relaciones en las que se encuentren hagan que la experiencia surja de manera espontánea al interior del ser social al este razonar e interpretar su mundo de vida. Por lo que, para Thompson, “la experiencia es exactamente lo que constituye el empalme entre cultura y no cultura, la mitad dentro del ser social, la mitad dentro de la conciencia social” (Cruz, 2017:366). Lo que llega a determinar dos tipos de experiencias: la experiencia vivida, que se refiere a las vivencias, y la experiencia percibida, que tiene que ver con la narración que se hace de esta (Cruz, 2017).

Tabla 2. El concepto de experiencia desde la antropología

Dilthey	Dewey	Thompson
Experiencia: sistema multifacético y tripartita en donde interactúa cognición, afecto, volición y memoria.	Experiencia: ocurre por la interacción y las condiciones cotidianas de las personas, adquiere emociones o ideas según la intención consciente del sujeto.	Experiencia: se encuentra debajo de las relaciones de poder por lo que esta fluye a través del cuerpo y se distingue en dos momentos: la vivida y la percibida.

Fuente: Elaboración propia.

Lo anteriormente mencionado se observó como una construcción teórica conjunta que Víctor Turner (1920-1983) y Edward Bruner (1924-2020) retomaron para la elaboración de una antropología de la experiencia, misma que buscaba dilucidar cómo la conciencia de los/as individuos recibía los acontecimientos culturalmente. Así, los teóricos lograron explicar que la experiencia comprendía no sólo cognición, sino también sentimientos, expectativas y reflexiones al no solo recibirse verbalmente sino también a través de imágenes e impresiones (Turner y Bruner, 1986).

Por lo que la experiencia, al referirse a un yo activo, se vuelve un tanto más personal, al sujeto participar en la acción, darle forma y caracterizarla. Sin embargo, advierten que la experiencia del otro nunca podrá ser conocida por completo, pues, aunque se interpreten sus expresiones a través del sondeo de la subjetividad, esta diferirá de la realidad y de la propia experiencia del sujeto que la experimentó.

Así, Turner y Bruner distinguieron dos tipos de experiencia: 1) la “mera experiencia”, que es la recibida por la conciencia y, por ende, individual (acciones), y 2) “la experiencia”, que es la articulación subjetiva de ésta y en la que surge el significado (vivencias). Por lo que para tener un acercamiento a la experiencia hay que rescatar la “experiencia vivida”, es decir,

la experiencia y la relación de ésta con lo común, lo general, lo cognitivo, lo evaluativo y lo afectivo –ósea, la circulación de las vivencias–, pues esta es la forma de constituir a las culturas y de comprender toda vida social. Ya que según Cruz⁷ (2017), “las experiencias [al fluir] a través del cuerpo y a través de un tiempo, se vuelven un modo de enunciar que mi cuerpo está-en-el-mundo” (Cruz, 2017:348), pues el cuerpo, junto con la cognición, se convierten en su vehículo.

En esta lógica, la experiencia apunta a la percepción y a la interpretación de un acontecimiento que se moldea tanto subjetiva como estructuralmente al incluir percepción de información, cognición, emociones y expectativas. De manera tal que en el transcurso cotidiano de la vida se distinguen acciones (mera experiencia) y vivencias (experiencia), en las que la experiencia se destaca de la progresión rutinaria de los eventos, porque no es arbitraria, es formativa o transformativa, individual o colectiva, y cuenta con una estructura que indica su iniciación y consumación (Turner y Bruner, 1986).

Por lo anterior, no todas las acciones pueden ser experiencias, pues se necesita de la carga de sentido que el sujeto adjudica cuando interpreta las emociones de la experiencia presente, la cual solo se hace si la acción en el tiempo es significativa, pues la experiencia inicia con una sacudida que puede ser de dolor o de placer al tener una cualidad evocativa que es traída al presente por el narrador y resignificada por el oyente. Ya que, por lo general, esta evocación remite al pasado, lo que trae a colación emociones que, vinculadas a experiencias pasadas, reviven en el presente, pues la reacción corporal y emocional presenta la necesidad ansiosa de encontrar sentido a aquello que “mueve” al sujeto.

⁷ Para abordar las ideas de Turner y Bruner (1986) recurrí a su obra; sin embargo, complementé la consulta con los textos de Díaz (1997) y Cruz (2017) quienes lo han hecho accesible para el mundo hispanohablante.

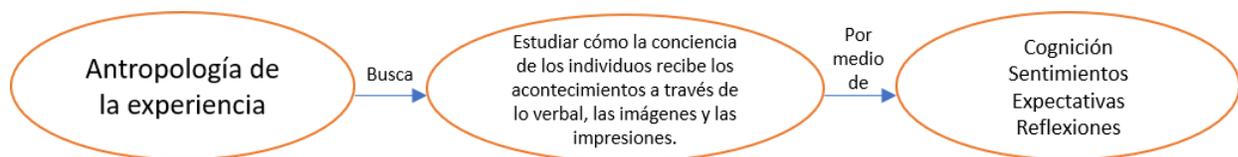
Y aquí no importa si el recuerdo es real, mítico o moral, sino que los lineamientos significativos emerjan desde el combate existencial dentro de una subjetividad que se deriva de estructuras experienciales previas relacionadas con la nueva experiencia. Lo que lo vuelve un asunto de significado y no sólo de valor, pues el valor únicamente se refiere a la experiencia presente. Pues solo cuando la experiencia presente se vincula con los resultados acumulativos de experiencias pasadas similares surge el significado, ya que éste se vincula a la memoria haciendo que sea autorreflexivo, cognitivo, orientado a la experiencia pasada y circunscrito entre el pasado y el presente.

Es así como la formulación inicial de este significado se puede presentar en forma de emoción, apelando a una expresión o comunicación con los otros, siendo las narrativas o el contar lo que se ha aprendido o significado una forma de obtenerlo. Y, como el diálogo va y viene entre el ser social y la conciencia social, es justo la interpretación que efectúan los sujetos la que hace que su mundo sea el de vida, ya que los sujetos en todo momento lo direccionan y lo significan, haciendo que la experiencia se vuelva el puente social entre el ser social y la conciencia social, pues según Cruz (2017):

[...] las personas no sólo viven su propia experiencia bajo forma de ideas, en el marco del pensamiento y de sus procedimientos. También viven su propia experiencia como sentimiento, y elaboran sus sentimientos en las coordenadas de su cultura (por eso las emociones no son un asunto de la subjetividad individual en realidad están delimitadas por la cultura) en tanto que normas, obligaciones y reciprocidades familiares y de parentesco, valores o como experiencias artísticas o creencias religiosas. Esta mitad de la cultura puede denominarse conciencia afectiva y moral (Cruz, 2017:369-370).

De modo tal que las experiencias estructuran y transforman las expresiones que permiten que entendamos al otro, pues nos construyen tanto personal como colectivamente, lo que ayuda a ver cómo las personas se experimentan a sí mismas, a su vida y a su cultura. Sin embargo, no hay que perder de vista que las expresiones y las narrativas también estructuran a la experiencia (con las formas dominantes de expresión), pues esta también “es capaz de estructurar la vida sin fijarla” (Díaz, 1997:13).

Esquema 1. Antropología de la experiencia.



Fuente: Elaboración propia.

1.2. La experiencia social

Otra noción de experiencia orientada al entendimiento de la sociedad es la experiencia social. La cual fue formulada en 1994 por François Dubet, en su libro *Sociología de la experiencia* (2010), en donde explica que este enfoque rompe con la clarividencia y la ingenuidad del actor al centrarse en su subjetividad (Hernández, 2023).

La teoría de la sociología de la experiencia “retoma la mirada del sujeto, reflexiona la subjetivación de los individuos y posiciona al actor como el mismo sistema” (Hernández, 2023:91). Por lo que, para dar cuenta de este entramado, el autor propone partir de la sociología de la acción, es decir, del individuo y de su manera de metabolizar lo social y producirlo, ya que lo importante del análisis recae en preguntarse qué hace, y no tanto quién

es, el individuo (Dubet, 2013:189). Pues el concepto de experiencia dentro del quehacer sociológico remite al estudio de la subjetividad de los actores, que no es más que la manera en que éstos apelan a sus convicciones, su libertad y su singularidad, entre otros (Dubet, 2013), lo que da la oportunidad de entenderlos desde su realidad social.

Así, esta teoría permite instrumentar la noción de experiencia social, la cual “designa las conductas individuales y colectivas dominadas por principios constitutivos heterogéneos y la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el interior mismo de esta heterogeneidad” (Dubet, 2010:14). Es decir, la experiencia social se vuelve un término medio que permite detectar los modos de regulación cotidiana de los actores a las conductas sociales no ser reducibles a puras aplicaciones de códigos interiorizados o a encadenamientos de elecciones estratégicas, sino más bien a una serie de acciones racionales organizadas por principios estables y heterogéneos (Gutiérrez, 2001). Pues la experiencia social se forma ahí donde la representación clásica de la sociedad⁸ no corresponde más a la realidad al estar superada, lo que obliga al sujeto a encontrar su lugar en su mundo a través de diversas lógicas de acción⁹ que se compaginan a las lógicas del sistema social – que es el que da la heterogeneidad–, lo que lleva al actor a articular dichas lógicas, las cuales producen una dinámica en donde se asoma la subjetividad y la flexibilidad del mismo actor.

Por lo tanto, la experiencia social se construye en conjunto al valerse de códigos cognitivos que designan cosas y sentimientos provenientes de un surtido cultural que ya se ha posicionado en la cognición de la sociedad a lo largo del tiempo. Por lo que esta produce

⁸ Dubet señala que existe un debilitamiento de la idea clásica de sociedad, pues ésta ya no está estructurada de acuerdo con un principio de coherencia interna, sino que se encuentra formada por la yuxtaposición de tres grandes tipos de sistema: el primero, integración –comunidad–; el segundo, competición –mercado, pero no económico–; y el tercero, cultural. Por lo tanto, una formación social está compuesta por una comunidad, una economía y una cultura; de manera tal que pasa a ser un constructo, más que un sistema natural.

⁹ Que necesariamente cada actor, individual o colectivo, adopta para el registro de la acción.

necesariamente la capacidad crítica de los actores sociales y una distancia con respecto de ella, pues los individuos, en todo momento, buscan justificar y evaluar su acción separándose de su experiencia, lo que los hace entes capaces de dominar de modo consciente su relación con el mundo.

En otras palabras, la experiencia social induce a una diversidad de principios culturales que organizan las conductas en juegos sucesivos de identidad como un trabajo cotidiano, y no como un ser (Gutiérrez, 2001). Por ende, es a partir de esta heterogeneidad de lógicas que la experiencia debe ser explicada, justificada y reexplicada al ser, cada individuo, autor de ella, lo que resulta en una acción que al mismo tiempo es una orientación subjetiva y una relación social.

Así, según Dubet (2010), la experiencia social descansa en tres rasgos esenciales. El primero de ellos es “la heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas”, que tiene que ver con la adopción de diferentes puntos de vista por parte de los individuos en un universo no homogéneo. Lo que resulta en que la identidad social ya no sea un ser, sino más bien un trabajo que se refleja en la manera en cómo se vive el rol, mismo que pasa a ser un producto de la personalidad, en donde se administra la experiencia propia, se hace coherente y se significa, con lo que se produce una distancia subjetiva con respecto del sistema y una autonomía relativa de los actores.

El segundo es la “distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema”, el cual refleja la construcción crítica del sistema desarrollada por los sujetos. Misma que se genera a través de la heterogeneidad de las lógicas de acción que se cruzan en la experiencia social, y que hace que cada sujeto sea el autor –relativo– de su propia experiencia. Lo que resulta en una pluralidad de experiencias que producen un distanciamiento y un desapego

reflejados en la no incorporación de los individuos a los roles o valores a causa de la falta de coherencia interna de éstos, y en el acercamiento de los sujetos al individualismo.

Por último, el tercero es “la construcción de la experiencia colectiva sustituye en el análisis sociológico a la noción de alineación”, el cual refleja el distanciamiento de la imagen clásica de la sociedad por la individualización, lo que hace que la experiencia social sea aún más dispersa y que se ponga en juego la destrucción de la personalidad al no lograr controlar la diversidad de lógicas de acción que les guían.

Por lo que para analizar a la experiencia social se requieren tres operaciones intelectuales esenciales que detecten las lógicas de acción: la primera es detectar la lógica de integración; la segunda es comprender la lógica de estrategia y la tercera es percibir la lógica de subjetivación, pues estas tres componen la experiencia social.

La lógica de integración es aquella en la que el actor se define por sus pertenencias, las cuales busca mantener o reforzar a través de sus procesos de socialización. Esta lógica se conforma por las pautas de acción adquiridas por las personas, y se expresa por medio de la identidad que se posiciona como una manera de integrar los valores institucionalizados a través de roles con base en el entorno y su posición en éste (conflicto y jerarquización) en función de explicar la reacción de los actores.

Esta lógica se apoya en la naturaleza de las relaciones sociales, por lo que también incluye a la alteridad, es decir, a la relación del actor con su alrededor, su grupo de pertenencia y con su capacidad de reducir las tensiones internas y mantener la frontera con los/as demás (Gutiérrez, 2001). De este modo, se forman valores colectivos y se define la cultura, la cual, a su vez, es soporte de identidad y moral, pues el actor interpreta los valores como la cultura, que le asegura, al mismo tiempo, el orden y su identidad. Lo que hace que, en general, esta lógica “apunte al reforzamiento, la confirmación y el reconocimiento de la

pertenencia” (Dubet, 2010:109) y a la socialización, pues es una racionalidad dirigida por el actor en la que se percibe el punto de vista de la sociedad, de los otros y del mismo actor, en función de un mantener o cambiar el mundo con el propósito de conservar la continuidad de su identidad.

En la lógica de estrategia, la identidad del actor, las relaciones sociales y lo que está en juego en ellas se definen de manera diferente que en la lógica de integración, pues la identidad se construye en términos de recurso desde el punto de vista de una sociedad representada como un campo concurrente donde a todos conciernen los intercambios de las actividades sociales (Gutiérrez, 2001). Por lo tanto, en la lógica de la estrategia se intenta realizar la imagen que el individuo ha construido de sus intereses en una sociedad que es concebida como un mercado y/o una competencia.

En esta lógica, el término ‘estatus’ se posiciona en la identidad, pues se utiliza como ser, recurso estratégico y capital. Es decir, se vuelve una cuestión de posición relativa a la posibilidad de influir en los demás poniendo en práctica los beneficios de la integración, ya que “hay una implicación de poder, una competitividad y un utilitarismo de la propia acción en el marco de las oportunidades abiertas por una situación dada” (Dubet, 2010:109), por lo que las relaciones se definen en términos de competencia y entre intereses individuales o colectivos que dejan ver el poder de los objetivos que se persiguen.

La lógica de subjetivación se construye en diálogo directo con las lógicas anteriores, pues refiere a la parte subjetiva de la identidad. Aquí, el actor se presenta como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación, en donde se retoman las tensiones y los conflictos que le circundan, el seguimiento de normas y la ejecución de roles.

En esta lógica, la identidad del sujeto se define como un compromiso con los modelos culturales que construyen la representación de ese sujeto. Y la parte subjetiva de la identidad se percibe tanto en la desafección como en el compromiso, lo que hace que las relaciones sociales sean vistas como obstáculos para la expresión de la subjetividad. No obstante, lo que importa en esta lógica es la perspectiva elegida por los autores para la interpretación de los valores y la cultura en la que se desarrollan.

De acuerdo con Dubet (2010), en la idea de Estado-nación de la sociedad actual cada una de estas lógicas de acción se encuentran separadas, pues el Estado no ha tenido la capacidad para articular y mezclar estas lógicas en la comunidad, en el mercado y en la cultura, por lo que, el autor prefiere hablar en términos de experiencia, y no tanto de acción, pues “así se subraya la autonomía de cada una de estas lógicas en su participación con la construcción social” (Gutiérrez, 2001:888). Siendo precisamente a través de la experiencia social que se puede integrar la individualidad a la sociedad y construir la realidad con el margen mínimo de libertad que tiene el individuo, sin descartar la influencia que ejerce la socialización en las acciones cotidianas (Gutiérrez, 2001).

Así, las lógicas de acción muestran que la experiencia social es una manera de construir el mundo y de estructurar el carácter fluido de la vida, por eso son inacabadas y opacas, ya que no es posible una adecuación absoluta de la subjetividad del actor y de la objetividad del sistema (Gutiérrez, 2001). En este sentido, la sociología de la experiencia social tiene como objetivo definir la experiencia como una combinación de lógicas de acción, que unen al actor a cada una de las dimensiones de un sistema (Gutiérrez, 2001) al constituir su subjetividad y reflexividad.

Y como las lógicas de acción se inscriben al sistema social, se consideran la fase subjetiva del sistema, el cual puede ser empleado para diversos análisis como los escolares.

En este sentido, en la escuela esta teorización parte de que anteriormente “la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores en normas y las normas en personalidades” (Dubet y Martuccelli, 1998:12). Pero como en la modernidad la escuela actúa junto con los intereses del mercado, “crea competencias, jerarquías y desigualdades” (Hernández, 2023:92), que la vuelven, más que una institución, una organización en la que los roles (estudiante y autoridad educativa) no se desarrollan armoniosamente con el funcionamiento regulado de la institución. Por lo que se vuelve más adecuado partir de la noción de experiencia para captar las maneras en que los/as estudiantes “fabrican relaciones, estrategias [y] significaciones a través de las cuales se construyen ellos mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998:15).

Esquema 2. La sociología de la experiencia.



Fuente: Elaboración propia.

1.3. La experiencia escolar y la investigación educativa mexicana

La sociología de la experiencia se traslada al mundo educativo y François Dubet y Danilo Martuccelli (1998) se convierten en sus principales exponentes al preguntarse qué es lo que fabrica la escuela y al fijar su atención en el mundo del trabajo y la economía, es decir, en la producción, y no tanto en la reproducción¹⁰, para proponer una sociología de la educación

¹⁰ Véase Bourdieu, Pierre y Passeron (2017).

que se fije en el problema de la relación entre socialización e individuación de actores sociales y de sujetos, de integración social y de autonomía del individuo, para presentar a la experiencia como categoría central de su nueva sociología (Weiss, 2000).

Este giro permitió seguir el proceso de socialización-subjetivación (individuación) en una distinta distribución escolar (desde primaria hasta bachillerato), así como regresar al desarrollo simultáneo de actores sociales integrados a las normas de la sociedad y de individuos con criterios autónomos mediante la formación escolar, es decir, mediante la experiencia escolar y sus componentes identificados en lógicas de acción, las cuales se definen en: estrategia, integración y subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998), al estas encontrarse en lo cambiante de la escuela y observarse en el paso de la educación primaria a la secundaria y al bachillerato.

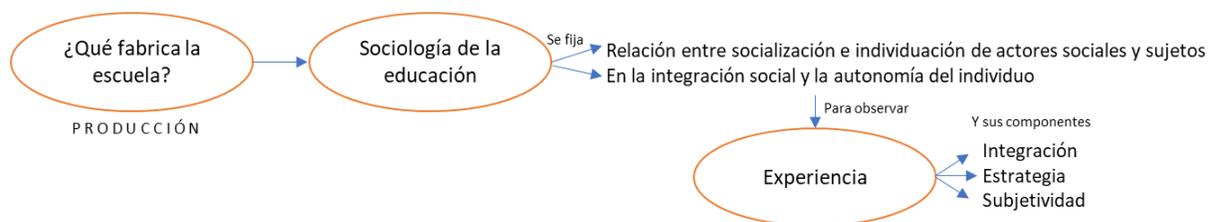
En la educación primaria, la experiencia se encuentra fuertemente estructurada por una preocupación institucional e individual de integración, por lo que en ella predomina la autoridad del maestro y el deseo de los/as alumnos/as por identificarse con él o con el grupo de pares, lo que hace que la socialización esté sobre la subjetivación, pues está aún se encuentra en un proceso de emergencia.

En la educación secundaria y de bachillerato, se produce un triple estallido que se relaciona con: (1) la entrada a un universo normativo complejo en el que la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas; (2) con que los estudios pierden sus evidencias naturales, al sentido del estudio y del trabajo dejar de valer por sí solos y las calificaciones comenzar a determinar el futuro social; y (3) con que en las escuelas se consolida una cultura adolescente opuesta o paralela a la cultura escolar. Lo que arroja que los/as alumnos/as construyan “un rostro” (máscara) que cambia en función de lo que hacen los/as demás, ya que la subjetividad se posiciona como débil y se expresa mayoritariamente a través de juegos.

En consecuencia, en esta etapa la subjetividad se separa de la socialización y se vuelve causante de conflicto entre el/la alumno/a y sus profesores o pares. Lo que hace que el/la estudiante se comience a posicionar como estratega al decidir su grado de actuación escolar por las recompensas que recibirá, lo que, al mismo tiempo, lo va haciendo afirmarse como sujeto (Weiss, 2000).

Esta mirada por etapas va diversificando la experiencia y acentuando la diferenciación, para dar lugar a la autenticidad, la que va buscando generar una visión de éxito o fracaso escolar en el/la estudiante, que, en el mejor de los casos, se resume en incertidumbre. Por lo que comienza a ascender la dimensión estratégica que subordina los otros aspectos de la experiencia escolar, lo que provoca que, incluso del lado personal, la exigencia pase a la autenticidad, misma que deviene en la autonomía del sujeto que, aunque limitada por las oportunidades, los recursos, la fuerza, la viabilidad del proyecto personal o por la interiorización de lo que significa el trabajo, emerge. De modo tal, que la experiencia escolar “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los/as alumnos, se encuentran obligados a combinar y articular con diversas lógicas de acción” (Velázquez, 2007:62).

Esquema 3. Sociología de la educación.



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, autores como Eduardo Weiss (2000) refieren que esta visión de experiencia escolar es sectaria, pues no es totalmente aplicable a los distintos contextos

educativos, en especial si se piensa en el mexicano. Pues la teoría no agota por completo el concepto de experiencia al dejar de lado la lógica de interacción que en las escuelas mexicanas es muy presente. Ya que las distintas investigaciones han arrojado que los espacios escolares funcionan como espacios infantiles o juveniles que, más que lúdicos y de diversión, son de autonomía y de conformación de identidad, lo que ha mostrado que en las escuelas mexicanas las lógicas de acción no se desarrollan por etapas, sino en paralelo.

Además, autoras como Rockwell han afirmado que “el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1995:13).

Por lo que, ante estas posturas, autoras como Guzmán y Saucedo (2007; 2015) han propuesto un camino de investigación de la experiencia escolar para las escuelas mexicanas que parte de la consideración de los/as estudiantes como sujetos activos de su escolarización, para que la exploración muestre lo que necesitan, viven y sienten a través de sus opiniones y experiencias. Pues la propuesta toma a los/as estudiantes como “sujetos activos, que interpretan su entorno educativo, que buscan sentido en su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización, viven intensamente su trayectoria escolar, escriben y re-escriben su propia historia y construyen día a día su identidad como estudiantes, adolescentes y jóvenes” (Conzuelo, 2009:117).

De modo que la propuesta retoma la dimensión subjetiva para hablar de una participación real en el sistema educativo, lo que se vuelve esencial, pues son los/as niños/as, adolescentes y jóvenes quienes construyen el sentido de la escuela desde sus experiencias y vivencias (Guzmán y Saucedo, 2015).

Guzmán y Saucedo (2015) argumentan que en el contexto educativo mexicano la experiencia se vuelve central, pues tanto la escuela como el sistema educativo se encuentran inmersos en cambios tecnológicos, económicos, políticos y sociales que complican en demasía el papel de la escuela, pues esta no solo ha dejado de representar el paso al mercado de trabajo, sino que también ha interferido con la idea de continuidad educativa, trayendo desajustes en el sentido de la escolarización y en la organización social, lo que ha generado procesos de desigualdad social y segmentación entre los distintos niveles sociales, que han llevado a la individualización y a la incertidumbre de los/as estudiantes.

Por lo que Guzmán y Saucedo (2015), proponen tres nociones fundamentales para la comprensión de los aspectos subjetivos de los vínculos entre los sujetos y la escuela: la experiencia, el sentido y las vivencias, ya que argumentan que estas se encuentran íntimamente relacionadas al sentido y vivencia ser constructoras de la experiencia, pues los sujetos tienen la capacidad de construir significados desde su acción o su narración al contar con una dimensión subjetiva y con un condicionante socialmente difundido.¹¹ Lo que llama a tomar en cuenta que la experiencia no solo se reduce a los acontecimientos, sino que se extiende a lo que éstos significan e importan para los sujetos, pues se reconoce que el elemento cognitivo no se limita a los meros aspectos relacionales ni al sentido común de la experiencia que alude a la acumulación.

Así, las autoras ven a la experiencia como “una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto” (2015:1024), para ir determinándose mutuamente gracias a su carácter transaccional (es decir, que da y quita con el fin de acabar con la diferencia), pues la experiencia mantiene o adquiere dos aspectos que se combinan: el

¹¹ Lo que ubica su perspectiva en lo interpretativo, lo constructivista y los estudios culturales, a la par de los demás autores experienciales.

activo y el pasivo. Lo que genera que la experiencia se abra a los afectos y a las emociones, sin dejar de reconocer que la dimensión afectiva no sucede por sí misma, sino que se produce a través de las interacciones con los/as otros/as (sociabilidad). Por lo tanto, la experiencia puede tener un carácter transformador en el individuo, en el medio y en el sentido temporal.

En consecuencia, la experiencia es “lo que me pasa” (Guzmán y Saucedo, 2015:1030; Velázquez, 2007:61), pues al pensarla así, se vuelve una categoría existencial que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto como “sujeto de la experiencia”, de forma tal que se reconocen los principios de subjetividad (porque es propia), de reflexividad (referido a qué vivimos y cómo lo vivimos) y de transformación (porque la experiencia forma y transforma).

Así, en términos de acontecimiento, las autoras le confieren a la experiencia un principio de exterioridad (aspecto), alteridad (ser otro) y alineación (ordenación), pues para que esta exista necesita de un alguien o un algo distinto, ajeno o que no sea de su propiedad, para que se vuelva singular, azarosa, inesperada, fugaz y/o cargada de incertidumbre. Ya que las experiencias solo se vuelven experiencias cuando lo vivido importa, cuando mueve emocional y cognitivamente, o cuando impactan en la persona, pues solo así se logra el entendimiento del sujeto de la experiencia. Por lo que terminan pensando al sujeto como aquel que, al estar en el mundo, “algo le pasa”, y que se transforma solo cuando el acontecimiento impacta en él, pues la experiencia también cuenta con una dimensión corporal.

Además, “la experiencia siempre ocurre ligada a un contexto que preexiste y que rebasa al sujeto pero que se circunscribe a un espacio y tiempo que representa el principio de finitud de la misma” (Guzmán y Saucedo, 2015:1026). Sin embargo, reconocen que no en toda experiencia hay un recuerdo del pasado, y que en el recuerdo puede haber una nueva

experiencia, que se rompe con la experiencia de finitud, pues en ésta hay un futuro, una posibilidad de cambio y una innovación.

Por lo que al partir de la subjetividad de los/as actores/as se muestra “el trabajo que hay en la construcción de sentido de sus prácticas, su autonomía respecto al sistema social y la distancia de lo emocional y lo cognitivo” (Guzmán y Saucedo, 2015:1027). Lo que permite una identificación de la heterogeneidad de los principios culturales y sociales dentro de la escuela, pues no bastan los roles, la posición social o la cultura, ya que cada persona se construye a través de sus experiencias, al siempre existir una crítica y una distancia subjetiva con el sistema que hace que cada autor pueda ser “sujeto”.

Así, Guzmán y Saucedo (2015) transforman el concepto de experiencia escolar de Dubet y Martuccelli (1998)¹² para trasladar las tres lógicas de acción a las funciones del sistema escolar mexicano: la socialización, la distribución de competencias y la educativa. Ya que esta articulación se impone a través de reglas y mecanismos de funcionamiento que colocan al alumno/a en un papel que le permite la construcción del sentido de la escuela, por el alejamiento de su rol y por su esfuerzo de subjetivación. Lo que resulta en que las vivencias y los sentidos sean partes esenciales en su teorización, y a la par funcionen para comprender la perspectiva de los/as estudiantes debido a que sus componentes son individuales-colectivos/subjetivos-culturales. Así pues, las autoras postulan que toda experiencia se compone a partir del cúmulo de vivencias y sentidos que son elaborados por las personas para guiar sus actuaciones, lo que, al mismo tiempo, permite a la experiencia la reconsideración de sus vivencias y sentidos.

¹² Recordemos que la experiencia escolar se concibe como “la faceta subjetiva del sistema educativo o como la manera en que los/as actores/as escolares representan y construyen el sistema escolar” (Guzmán y Saucedo, 2015:1035).

De esta manera, las vivencias se vuelven la parte subjetiva de la cultura, en virtud de que la persona revive lo exterior, se lo apropia y exterioriza la comprensión de lo recibido a través de su pautado cultural. Lo que resulta en dos tipos de vivencias: las que son significativas y las que no lo son, y en donde la experiencia toma lugar en las que sí lo son.

Es así que se propone que para construir la parte significativa de la experiencia hay que remitirse al sentido, pues si la experiencia es lo que pasa, la misma toma sentido cuando a través del lenguaje y las prácticas, se le da cauce con una orientación en nuestro actuar. Es decir, si las vivencias son unidades indivisibles entre lo interior y lo exterior de la persona, se vuelven significativas a través de la integración dinámica. Después la persona podrá conjugar un conjunto de vivencias y convertirlas en experiencia, pero solo cuando se dé cuenta de que lo que le ha ocurrido se vuelve significativo. Por lo que, el sentido, es la manera de articular la vivencia y la experiencia para tener la claridad de que lo que me pasa “vale la pena” (Guzmán y Saucedo, 2015:1030).

Así, con esta adecuación se hace hincapié en la consideración de los amplios contextos de la práctica social en los que los/as estudiantes se desarrollan, pues son ellos/as mismos/as quienes co-construyen el contexto escolar al utilizar de manera dinámica los recursos que se disponen. Por lo que aquí es donde se inserta la idea de contemplar al estudiante en su doble condición: en la de joven y estudiante, pues todo se encuentra en conjunción y movimiento, y excluir una cosa de la otra podría sesgar el análisis o los resultados, ya que:

Las metas escolares, la manera en que cada joven aborda y negocia los momentos decisivos de su escolaridad no podrán comprenderse independientemente de su historia familiar, de sus contradicciones y

continuidades que se entrelazan en las relaciones entre generaciones y que están en el corazón de los procesos de construcción de la persona de los alumnos y estudiantes. (Guzmán y Saucedo, 2015:1031)

Es por ello, que al sobrepasar la mera descripción de las actividades, Guzmán y Saucedo (2015) sugieren reconstruir las nociones del estudiante en dos perspectivas: 1) la que concibe al estudiante a partir de un rol y aislado, y 2) la que considera que hay múltiples maneras de ser estudiante de acuerdo con las experiencias y los sentidos conferidos a los estudios. Lo que además destaca, los vínculos y las tensiones existentes entre el estudio y la participación en otras actividades en los diversos contextos sociales, pues los/as estudiantes son actores plurales que se desprenden de los resultados del análisis de las experiencias escolares.

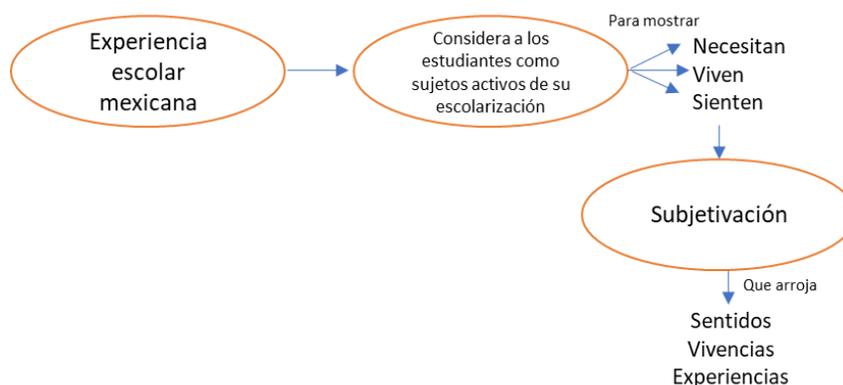
Por lo que, Guzmán y Saucedo (2015) recalcan tres dimensiones centrales para la observación de la experiencia. La primera que corresponde al cuerpo (porque el/la alumno/a no es abstracto/a); la segunda que tiene que ver con el tiempo (pues las experiencias surgen del entrecruce de temporalidades); y la tercera, que se enfoca en el espacio (las experiencias ocurren en un lugar, no en el vacío). Siendo el diálogo lo propuesto para acercarse a la experiencia, pues el acercamiento no solo implica leer los contenidos desde una posición crítica, sino también conocer los nexos históricos reales entre estos contenidos y las estructuras de poder propias de la formación social.

Pues las múltiples dimensiones del proceso escolar constituyen una realidad variable y cambiante a las escuelas constantemente transformarse. De tal forma que se vuelve crucial investigar qué significa para la vida de las infancias y las adolescencias su paso por la escuela.

Es así, que, al observar esta línea teórica, se concluye que la exploración experiencial en las escuelas mexicanas ha tomado un camino particular al considerar la interacción de sus

estudiantes y al posicionar a estos/as como sujetos activos de su escolarización. Lo que, se adecua a la presente investigación.

Esquema 4. La experiencia escolar mexicana.



Fuente: Elaboración propia.

1.4. La experiencia estudiantil

Otra mirada teórica que examina lo que pasa con los/as jóvenes en sus escuelas y que establece una relación con las demás dimensiones sociales que atraviesan su desarrollo educativo es la experiencia estudiantil, misma que logra mostrar las transformaciones, las dinámicas, la formación y los cambios abruptos que forman parte de los procesos escolares y juveniles de los/as estudiantes.

Siguiendo a Alejandro Reyes (2010), la experiencia estudiantil es social, subjetiva, heterogénea y cambiante, pues se configura entre relaciones asimétricas de adolescentes y adultos y entre los límites que estudiantes y jóvenes generan al fusionar:

Las maneras de ser y vivir la adolescencia con formas de ser estudiante, en contextos donde las escuelas constituyen tan sólo uno de los ámbitos en el que los adolescentes como actores sociales participan hoy en día; en contextos

donde la experiencia estudiantil se alimenta de la experiencia social en general, y [en donde] ésta contribuye a configurar a aquella. (Reyes, 2010:11)

Esto hace que la experiencia estudiantil sea vista como parte de un proceso más amplio que se refleja en la experiencia social de los/as jóvenes. Pues esta se vuelve, al mismo tiempo, una experiencia adolescente y una expresión subjetiva del sistema escolar que forma parte de los cambios que los/as jóvenes experimentan. Lo que la vuelve un espacio de expresión y construcción para los/as adolescentes, que en sus estancias educativas le van confiriendo sentido a sus actividades y que arroja una “experiencia estudiantil dinámica y abierta, en la cual la experiencia estudiantil y la experiencia social se interrogan y se alimentan recíprocamente” (Reyes, 2010:26).

De este modo, la experiencia estudiantil no solo es escolar, sino que se construye desde las particularidades sociales vividas por cada sujeto tanto en el ámbito familiar, social y contextual como hasta en su percepción. Lo que hace que la mezcla entre experiencia estudiantil y adolescencia surja de la integración en las instituciones educativas en donde se nulifica la distancia entre cultura escolar y cultura adolescente, de lo que resultan experiencias heterogéneas y multidimensionales que toman en cuenta todo el universo social del sujeto. Esto convierte a las escuelas, en especial a las secundarias, en espacios de vida adolescente y de identidades juveniles que se establecen entre un cruce de culturas y sentidos (Reyes, 2010; Reyes, 2014), pues además, los/as estudiantes obtienen un papel de actor social, racional y expresivo al construir “la experiencia estudiantil en relación directa con las instituciones educativas, pero no aislados de las relaciones, estrategias, ni de las perspectivas que tienen sobre el mundo social en su conjunto y sobre si mismos dentro de éste” (Reyes, 2010:2).

De forma tal que, la experiencia estudiantil se concibe como social al constituirse de manera intersubjetiva (entre varios sujetos) en un marco social e histórico, y con una mirada desplazada hacia las relaciones sociales que hacen de la escuela un espacio donde se reconstruye el ser adolescente, entre los/as adolescentes, donde las experiencias de unos/as y de otros/as se entrelazan al ser narradas, contadas y/u organizadas.

Por lo tanto, la experiencia estudiantil, es una construcción que realiza cada adolescente al significar, reconstruir y articular las distintas dimensiones del sistema escolar y del contexto social en el que actúan, dándole coherencia propia, al tiempo que se constituyen a sí mismo como sujetos (Reyes, 2010:13). Lo que permite distinguir y especificar la experiencia de los/as estudiantes de la de otros/as actores/as escolares (docentes, directivos, conserjes, personal de cooperativa) que comparten y convergen en el mismo espacio escolar.

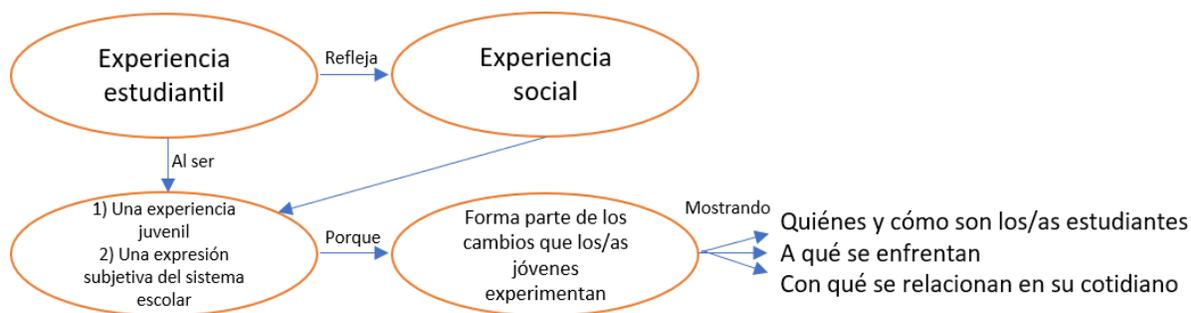
Por su parte, Meneses, Pogliaghi y López (2023) sostienen que la experiencia estudiantil “coloca en el centro del análisis la condición de los sujetos estudiantes al considerar sus contextos familiares, sociales, económicos y culturales como los campos de construcción de subjetividad y prácticas que influyen en la construcción de la experiencia” (2023:25). De manera, que la experiencia estudiantil no se reduce al espacio escolar ni a lo que ocurre ahí dentro, sino que es “la expresión de una larga trayectoria social de formación de subjetividades y prácticas que se encuadran en el marco de una serie de adscripciones y pertenencias” (2023:25) que el sujeto desarrolla a lo largo de su vida.

Por otro lado, Marina (2023) explica que para dar cuenta de la experiencia estudiantil pueden tomarse como referencia las biografías e historias de vida de los/as estudiantes, ya que éstas dejan ver las “prácticas y formas de subjetivación y socialización que se producen en el ámbito [escolar] y [que] por lo tanto están normadas, situadas [y] encausadas [dentro

de otras] reglamentaciones y normativas” (Weiss, 2012, cit. en Marina, 2023:139). Siendo la experiencia estudiantil un resultado de la trayectoria educativa previa, en la que el pasado y el presente estudiantil se expresan en los modos de habitar las escuelas, y en donde las formas resultantes encausan las expectativas individuales y colectivas hacia el futuro. Pues aquí, la subjetividad, la socialización entre pares y la situacionalidad son los ejes articuladores de la experiencia juvenil y estudiantil.

Por su parte, Blanco (2014), menciona que la experiencia estudiantil es una “trama heterogénea de acontecimientos que dejan su huella en las biografías de los sujetos y que articula, entre múltiples procesos, aquellos relativos a las formas de vivir y manifestar las expresiones e identidades” (2014:26). Por lo que la experiencia estudiantil visibiliza a los sujetos que se encuentran en las escuelas, al observar los modos de vivir en ella, así como también los impactos que estos procesos escolares generan en su vida cotidiana, pues esta logra mostrar quiénes y cómo son los/as estudiantes, qué afrontan y con qué se relacionan en la cotidianidad, al recuperar la actividad diaria y experiencial o los entrecruzamientos de la condición juvenil para la comprensión de fenómenos del presente imbricados en el acontecer de la educación.

Esquema 5. La experiencia estudiantil.



Fuente: Elaboración propia.

1.5. La escuela en la investigación

Casi para terminar este capítulo, considero importante posicionar la visión de la escuela en esta investigación, pues la escuela, como institución, ha sido un espacio que cambia por las intersecciones de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar (Rockwell, 2009). Autores como Masschelein y Simons (2014) han señalado que la escuela surgió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica para establecer un tiempo y un espacio desvinculados del tiempo y del espacio tanto de la sociedad como del hogar, ya que comenzó a brindar un tiempo igualitario que democratizaba el tiempo libre. Lo que, se comenzó a ver con una profunda hostilidad y desprecio, pues, desde entonces, se buscaba la domesticación de la escuela para restringir su carácter innovador y revolucionario. De ahí que ésta cree un tipo particular de sujeto a través de su programa de socialización (Dubet, 2007).

En la actualidad, la escuela tiene una historia arraigada en las interrogantes relativas a la naturaleza de su relación con el orden social dominante, que, además, se reproduce en las subjetividades, necesidades y experiencias de maestros y estudiantes. Pues las escuelas

se han encargado de reproducir las lógicas del capital mediante las formas ideológicas y materiales de dominación y privilegio –que estructuran las vidas de los/as estudiantes–, de clase, sexo y grupos étnicos diferentes, lo que las ha hecho ver como un espacio de instrucción encargado de la reproducción de valores comunes, habilidades y conocimientos (McLaren, 2001).

Por esta razón, el debate en torno a las escuelas ha apuntado a que el conocimiento que se imparte en ellas no es objetivo, y que, no se encuentra al alcance de todos/as, pues el conocimiento se ha vuelto una construcción social que incorpora intereses ideológicos específicos, que parten de relaciones asimétricas de poder en favor de los grupos dominantes. Lo que ha hecho que las escuelas sean vistas como “reductos culturales involucrados activamente en el ordenamiento y legitimación selectivos de formas específicas de lenguaje, razonamiento, socialización, experiencias cotidianas y estilo” (McLaren, 2001:12), ya que vinculan directamente la cultura con el poder y con el proceso de dominación. Pues su dinámica da como resultado espacios culturales contradictorios comprometidos con el proceso dialéctico de producir subjetividades y reproducir el orden social dominante.

Por estas razones, durante mucho tiempo la escuela ha sido relacionada con el concepto de transmisión cultural, pues se ha observado que esta ha actuado desde el relativismo cultural al ofrecer sectariamente lo que piensa que la población merece según el capital cultural, económico o social de ésta. De ahí que se haya argumentado que su universalismo es selectivo (Gluz, 2013), pues para su aprovechamiento se requiere el dominio efectivo de los códigos culturales propios de los sectores dominantes, y que su ampliación no signifique necesariamente igualdad, pues esto más que nada ha demostrado la desigualdad educativa.

Dubet (2007) apunta a que todo lo arriba mencionado tiene que ver con el declive del programa institucional que ha atravesado por un proceso endógeno que ha sido introducido por el virus de la modernidad. Pues este proceso ha impactado en la identificación con el conjunto de principios homogéneos y trascendentes que se imponen a todos/as. Lo que ha provocado que la escuela haya dejado de ser la encargada de la construcción de naciones homogéneas, pues tanto el mercado de trabajo como los medios de comunicación han propuesto a los/as estudiantes otras maneras de comprender el mundo.

Por ende, la escuela ahora ha adoptado una función instrumental que acarrea “enormes dificultades para responder a las formas locales y concretas de estructuración de la vida social” (Díaz de Rada, 2008:38), lo que ha reducido el proceso escolar y cultural a una cosificación objetivada e instrumentalizada que se distancia de los/as estudiantes. De ahí que sea importante explorar las experiencias de los/as estudiantes, pues, desde lo social, la escuela se crea y se negocia con los/as otros/as miembros de la comunidad.

1.6. La periferia noreste y la desigualdad

Aquí cabe mencionar que la experiencia social se configura por dinámicas como la fluidez, la movilidad, la incertidumbre, la desinstitucionalización y las desigualdades sociales, pues estas moldean las diferentes oportunidades y constreñimientos de los sujetos según sus orígenes sociales (Bayón y Saraví, 2022), lo que es conocido como geografía de la desigualdad la cual, para el caso de las juventudes, produce experiencias y procesos de transición a la adultez contrastantes que se miden en función de los accesos a servicios o a su calidad (Bayón, 2015).

Por lo que al centrarse en territorios como las periferias y en servicios como el educativo, estas oportunidades, desventajas o constreñimientos generan circuitos escolares concentrados, segregados y desiguales, que arrojan una segmentación que excede las dimensiones tradicionales de la desigualdad educativa. Tal segmentación lleva a la consideración, en el discurso público, de que las escuelas son instituciones violentas, poco exigentes y de baja calidad académica y que los/as estudiantes son “desviados o [presentan] con deficiencias culturales” (Bayón y Saraví, 2022:54).

A estos fenómenos Bayón y Saraví (2019) los denominan procesos de “desigualdad existencial” pues estos desacreditan a través de la estigmatización y desvalorización por la condición de clase, lo que genera consecuencias “operativas en la definición de las posibilidades de acción y delimitación del propio sentido de agencia de los sujetos” (2019:72), ya que devalúan o desprecian los comportamientos, estilos o formas de vida. Lo que hace que el individuo no solo padezca el estigma, sino que lo condiciona a la construcción identitaria del sí mismo, de la autoestima y de la valoración social (2019:72).

Es así que, aunque en esta investigación se parta de la consideración de la periferia como un territorio de desigualdad, no se deja de tener en cuenta que, en la exploración experiencial, la desigualdad puede escapar a la subjetividad (Duschatzky, 1999). Por lo que a lo largo de la investigación se pensará a la desigualdad en términos de una tensión constante que da la oportunidad a los/as estudiantes de resignificar su tránsito escolar.

Conclusiones del capítulo

La finalidad del capítulo fue plasmar la ruta analítica que guió la investigación, pues al existir diferentes miradas del objeto de estudio se consideró necesaria su aclaración. Desde los grandes clásicos hasta los pensadores franceses y luego hasta la academia mexicana, se

describió tal ruta, la cual muestra que el estudio de la experiencia con los/as estudiantes de las escuelas telesecundarias de la periferia de la ciudad, es viable.

CAPÍTULO 2

EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO, LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA TELESECUNDARIA



Fotografía 1. Salón de clases, Fracción Milpillás. Fuente: archivo personal.

Introducción

Si bien analizar el Sistema Educativo Nacional (SEN) y el modelo de telesecundarias no es el objetivo central de esta investigación, considero que después de haber hablado desde una visión teórica sobre la escuela y los cruces que esta tiene con los territorios marcados por la desigualdad se vuelve necesario explicar la composición real de estos sistemas, pues en la práctica en ellos hay una diferencia y un grupo social específico al que van dirigidos y tanto la normativa como la lógica práctica que subyace de esto contribuye a la construcción experiencial de sus estudiantes.

Es así que en este capítulo expondré la composición del SEN y de la educación secundaria, así como las problemáticas a las que esta se enfrenta en el país; caracterizaré el modelo de

telesecundaria y además me adentraré en las especificidades que este ha desarrollado en el estado de San Luis Potosí pues con esto pretendo responder al primer objetivo de investigación que recae en describir al SEN y al modelo de telesecundaria para entender su funcionalidad en la educación secundaria mexicana.

Utilizaré a autores/as que han estudiado el modelo de telesecundaria desde diferentes ámbitos (Zorrilla, 2004; Calixto y Rebollar, 2008; Martínez, 2010; Reyes, 2010; Navarrete y López, 2022), así como a otros/as que han hablado de la educación secundaria desde la antropología y las ciencias sociales (Alcántara, 2008; Ducoing y Rojas, 2017; Ducoing, 2018; González, 2018).

2.1. El Sistema Educativo Nacional

En México la educación escolarizada se encuentra a cargo del Estado, esta tiene como base los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad y se encuentra decretada en el artículo tercero constitucional, el cual establece que:

toda persona tiene derecho a recibir educación de manera gratuita y obligatoria desde la educación preescolar hasta la media superior [por lo que] el Estado debe garantizar la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos¹³.

Se estipula además que a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se brindará educación a los diferentes grupos etarios por medio del Sistema Educativo Nacional (SEN) el cual se compone por diferentes niveles (educación

¹³ Artículo tercero constitucional, consultado en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

básica, media superior y superior) en su modalidad escolarizada y no escolarizada, en donde, según González (2018) se distinguen además tres funciones esenciales: la socialización, la distribución de competencias y la educación (González, 2018:130). El subsistema de educación básica comprende tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, el de media superior uno: preparatoria y el de educación superior comprende: universidades públicas y autónomas, tecnológicos, universidades interculturales y escuelas normales.

Para el caso de la educación secundaria estos niveles además se subdividen en cinco modalidades, las cuales son: secundaria general, secundaria para trabajadores, secundaria técnica, telesecundaria y secundaria comunitaria, las cuales comparten los objetivos de: i) apearse al artículo tercero constitucional, ii) sustentarse en el antecedente de la educación primaria, iii) proseguir con el desarrollo integral del educando y su adaptación al ambiente familiar, escolar y social para fortalecer actitudes y hábitos positivos en pro de su salud mental y física, iv) aplicar el plan y programa establecido por la SEP, v) desarrollar los contenidos educativos de modo que los conocimientos, habilidades, hábitos y aptitudes que se adquieran sean aplicables a la vida ulterior del educando y vi) preparar para el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes cívico-sociales, con la finalidad de propiciar el desenvolvimiento integral de los/as educandos¹⁴. Además, se comparten las competencias a) para el aprendizaje permanente, b) para el manejo de información, c) para el manejo de situaciones y problemas y d) para la convivencia y la vida en sociedad (Ducoing, 2018).

En términos históricos se puede hablar de que la educación secundaria se estableció en el país a inicios del siglo XIX por el educador Ezequiel Chávez¹⁵ pues fue él quien propuso

¹⁴ Visto en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0

¹⁵ Quien de 1905 a 1911 fue subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes.

la separación de los estudios de preparatoria y universidad al en ese tiempo ser pocos los/as jóvenes los/as que podían estudiar más allá de la primaria¹⁶. La iniciativa se postergó hasta 1921¹⁷ y fue aprobada hasta 1925 por el presidente Plutarco Elías Calles quien estipuló la creación del Sistema Nacional de Secundarias Federales y la formación de la Dirección General de Escuelas Secundarias (Martínez, 2010:16) para buscar la extensión de la educación escolar para el ancho poblacional, pues en la época el proyecto liberal proponía educar a la juventud para asegurarles un bienestar futuro pues a estos/as se les consideraba inestables y explosivos y a la educación se le veía como la base “para incorporar al joven al mundo de la madurez” (Urteaga y Pérez, 2013:137) al vérselo como una piedra angular que cambiaría la mentalidad mexicana al fomentar una actitud positiva, un orden político, libertad económica y buen comportamiento en el trabajo, lo que se observaba como indispensable en esos momentos pues el país atravesaba por un cambio económico importante.

Así y al instituirse la educación secundaria se estableció que esta se desarrollaría en tres años después de la educación primaria y se designó una edad ideal para su atención concentrada entre los 11 y 14 años (Ducoing y Rojas, 2017), pensándose además como un paso necesario para continuar estudiando (Zorrilla, 2004). En un principio el nivel se inclinó a la formación socialista, después pasó a la formación democrática y a partir del siglo XXI la educación se inclinó a la humanística, científica, artística y tecnológica pues se buscaba responder a la articulación de materias y contenidos con la educación primaria y darle el

¹⁶ En ese tiempo el concentrado escolar iba de cursar primaria, preparatoria (que tenía una duración de cinco años) y universidad, por lo que la propuesta consistió en la división de la educación preparatoria para que creciera el acceso a la educación.

¹⁷ Año en el que se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP).

carácter bivalente al nivel el cual señala sus dos finalidades: la preparación para la continuidad educativa y la inserción al mercado laboral (Ducoing, 2018).

Posterior a su institución es hasta el año de 1977 que se propuso que la educación secundaria se volviera obligatoria (Zorrilla, 2014) pero no fue hasta el año de 1993, con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari que la educación secundaria pasó a obtener su carácter de obligatoriedad a nivel constitucional¹⁸, es decir, pasó a ser vista como un derecho y como una responsabilidad que el Estado debía de garantizar (Zorrilla, 2004) para abatir el rezago educativo (Alcántara, 2008) y con ello contribuir a la modernización del país y a la adaptación de la educación a las necesidades del campo laboral del modelo neoliberal (Carpio, Pérez y San Martín, 2021), lo que según los autores se volvió un paso importante para el desarrollo del país pues esto permitió que la política educativa tomará un nuevo rumbo hacia la modernización. Y aunque la inclinación al neoliberalismo no acabó con las desigualdades sociales se reconoció que trajo un orden a la educación (un nuevo rumbo) a través de sistemas de autogestión (redefinición del papel del estado) y modelos de calidad que mejoraron el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carpio, Pérez y San Martín, 2021).

Con esta modernización, la educación básica incluida la secundaria se vieron atravesadas por una serie de políticas y reformas educativas que se orientaron a la reestructuración de los organismos educativos para mejor la calidad y la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Primeramente, en el año de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) el cual impulsaba la

¹⁸ En la Ley General de Educación de 1993 se establece que “Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la secundaria” (Secretaría de Gobernación, 1993, parr. 8). Visto en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993

descentralización del sistema de educación básica al modificar las atribuciones de la federación y los estados, cambió la organización del sistema, el currículo y el desarrollo profesional de los docentes, los salarios y la participación social de los asuntos escolares en la educación básica (Alcántara, 2008). Después vino la reforma constitucional de 2004 que se orientó a la educación de calidad del nivel preescolar; la reforma de 2006 orientada a la educación secundaria (RES) que buscó la disminución de la fragmentación curricular, el impulso al desarrollo de competencias para la vida y la adecuación de los libros de texto al desarrollo de competencias y a los enfoques de enseñanza; la reforma integral de educación básica (RIEB) de 2011 que impulsó la formación integral de todos los/as alumnos/as de preescolar, primaria y secundaria para favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso y casi por último la reforma constitucional de 2013 que delegó la tarea evaluativa de la educación al ahora extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para garantizar la calidad de la educación obligatoria y fortalecer la educación pública, laica y gratuita al colocar en el centro del sistema educativo al estudiante. Lo que significó una consonancia con las tendencias mundiales educativas, una transformación en su quehacer y un intento de solución a los problemas públicos relacionados a la educación, así también como retos y tensiones por el cambio de reglas, normas y valores en la aplicación de la política pública educativa.

Por su parte, Navarrete y López (2022) mencionan que en el período de 2013 a 2018 no se implementaron políticas educativas orientadas a la mejora de la secundaria (Navarrete y López, 2022) o de la educación básica, pero con el cambio de gobierno encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) llegó la reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la cual se orientó hacia la excelencia educativa y buscó asemejarse a los

modelos educativos latinoamericanos que apuestan por la descolonización y la educación horizontal al llamar al reconocimiento de la diversidad cultural y a la pluralidad de conocimientos, a la participación ciudadana, a la equidad y a la igualdad social. Sin embargo, la reforma se topó con un regreso a clases proveniente de pandemia en el que no se hicieron diagnósticos para el conocimiento del estado del sistema educativo y de sus estudiantes, así como con una serie de definiciones y debates políticos y sociales que complicaron su funcionamiento. Dentro de estos debates destacaron las diferencias conceptuales y prácticas que se propusieron en el discurso, la disponibilidad docente para adoptar el cambio y la nueva organización del currículo¹⁹ y por consecuencia de los libros de texto gratuito. Los cuales en especial se vieron desfavorecidos pues se alegó una apresura en su diseño y con ello una baja calidad, una puesta en marcha de los mismo sin pilotaje previo, un vicio en su redacción y una contradicción y confusión en sus contenidos, así como una disminución de contenidos en matemáticas e historia en el plan educativo. Otro debate fue que a la NEM partir de las epistemologías del sur podría generar una contradicción profunda con el artículo 3° constitucional pues la NEM menciona a la comunidad como eje central de su actuar, lo que choca con los derechos humanos que sobre todo son individuales. Por lo que estas tensiones generaron una serie de enfrentamientos²⁰ entre padres y madres de familia, autoridades

¹⁹ La NEM propone su currículo en cuatro campos disciplinares: 1) lenguajes, 2) saberes y pensamiento científico, 3) ética, naturaleza y sociedades y 4) de lo humano a lo comunitario para desarrollar las siguientes capacidades como ejes transversales a lo largo del proceso escolar: pensamiento crítico, interculturalidad crítica, inclusión, igualdad de género, educación estética, lectura y escritura en el acercamiento a las culturas y vida saludable.

²⁰ Algunos de los enfrentamientos que se pueden mencionar son los generados por la incorporación de la perspectiva de género en los libros de texto gratuito, los cuales en algunas partes del país generaron procesos de quema de libros o imposición de amparos para su no distribución. Desde la autoridad educativa se menciona que estas acciones son encaminadas por la desinformación, la manipulación y el conservadurismo en la educación.

educativas y el SEN que con el paso del tiempo y con el esclarecimiento del funcionamiento de la NEM se fueron subsanando.

En síntesis, se puede decir que las reformas educativas han tratado de responder a los problemas públicos educativos del país y que sobre todo para la secundaria han actuado en búsqueda de un norte, pues no está de más mencionar que esta se ha visto envuelta en un profundo debate respecto a su funcionalidad ya que entre sus estudiosos se ha mencionado que no ha quedado claro “para que sirve” pues su carácter bivalente le ha dado una doble funcionalidad que genera perfiles de egreso totalmente diferenciados que terminan acrecentando las desigualdades educativas en el país.

Lo que además se relaciona con los problemas que la educación secundaria presenta a nivel global pues entre países no hay un consenso respecto a su duración²¹, a los tramos de edad o a su continuación, por lo que la pregunta que se genera alrededor de ella es si esta es una continuación de la primaria o si prepara para algo en específico como el trabajo o la educación superior, pues la secundaria se ha visto como un filtro para el acceso al nivel superior o incluso como una obligación más que como un derecho, por lo que incluso acceder a ella puede ser tanto un privilegio como un castigo (Wietse de Vries, 2017).

Así, teóricos como Ducoing y Barrón (2017) mencionan que “pensar en la educación secundaria supone cuestionarse sobre quiénes son sus destinatarios y sobre las múltiples realidades que enfrentan” (Ducoing y Barrón, 2017:18) en su formación y en sus procesos de transición y crecimiento, pues la educación de los/as adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla para que esta sea pertinente a sus circunstancias presentes y

²¹ Hay países con programas de secundaria que van desde los tres a los seis años, en donde se comienza a los 12 y se termina a los 15, 16 o 18 años, lo que otorga distintas competencias a los/as estudiantes.

significativa para su futuro (Zorrilla, 2004) y no solo una imposición o un deber ser del adolescente. Pues además esta educación se enfrenta a un escenario en el que un elevado número de jóvenes y estudiantes observan que “educarse no garantiza una inserción social con perspectiva de movilidad social ni [...] el acceso a los universos simbólicos prestigiosos de la cultura juvenil dominante” (Tedesco y López, 2002:23 en Ducoing y Barrón, 2017:17).

Y de lo que México se tiene que preocupar pues según el Consejo Nacional de Población (CONAPO) para el 2020 en el país existían 39.2 millones de personas de entre 12 a 29 años de edad que representaban casi la tercera parte de la población total del país (30%), que según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se enfrentan a un escenario difícil para su escolarización pues mencionan que para 2025 la demanda de la poblacional para educación secundaria disminuirá al actualmente solo 5 de cada 100 estudiantes que entran a la primaria titularse de la universidad; al casi la mitad de la población de 15 años no estudiar; al más de la mitad de la población de 17 años y más estar fuera del sistema educativo; al solo 17% de los jóvenes de 20 a 24 años estar inscritos a una institución educativa y al solo el 54% de los que ingresan a la licenciatura culminarla (Calixto y Rebollar, 2008).

Por lo que se observa que a pesar de su universalización la secundaria no ha alcanzado el crecimiento esperado (Ducoing, 2018) ni el impacto que los/as jóvenes necesitan para ver en la secundaria “más que un proceso de escolarización: un proceso de formación, de orientación y de expansión de actitudes y de las habilidades diversas, así como del conocimiento adquirido” (Ducoing y Barón, 2017:17) para su integro crecimiento.

2.2. La escuela telesecundaria

La telesecundaria es una de las modalidades de la educación secundaria en el SEN que tiene su primer antecedente en el año de 1965 bajo la figura del programa “Alfabetización por Televisión” que, aunque en 1970 suspendió sus actividades, mostró la viabilidad de aprovechar los elementos tecnológicos para la reducción del rezago educativo. Por lo que con este precedente, es en el año de 1968²² que el promotor educativo Álvaro Gálvez y Fuentes y el Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez logran inscribir a la telesecundaria en el SEN bajo la premisa de coadyuvar la educación en el medio rural a partir del objetivo (vigente a la fecha) de abatir el rezago educativo en la educación secundaria en comunidades rurales, indígenas o menores de 2,500 habitantes²³ a través de la descentralización de la educación y de reconocer que la comunidad era la que podía dar nueva vida a la educación en su ámbito (Martínez, 2010:76).

Así, según la SEP la telesecundaria fue diseñada como:

una modalidad educativa que establec[ía] sus centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atend[ía] todas las asignaturas y que [contaba] con apoyos audiovisuales, informáticos e impresos (TIC: tecnologías de información y comunicación) para el desarrollo de las diferentes asignaturas (Martínez, 2010:6).

En lo establecido se menciona que la telesecundaria tiene la principal característica de vincular la educación con la tecnología para ser un sistema intensivo en conocimiento científico y tecnológico que brinde la posibilidad de tener “una comunicación estrecha entre la escuela y la comunidad, proporcionando al alumno/a herramientas útiles para continuar su crecimiento académico o para insertarse en el mercado laboral” (Martínez, 2010:6). Por lo

²² Otras fuentes refieren a que es en el año de 1966 que la telesecundaria inicia sus labores en el D.F. en donde por dos años se experimentaron modelos educativos alternativos (Calixto y Rebollos, 2008).

²³ Otras informaciones refieren a que la telesecundaria está pensada para comunidades semiurbanas o urbanas marginales (Navarrete y López, 2022), sin embargo, esto opero para poblaciones como las del Estado de México en donde a partir de los años setenta la urbanización las había situado en esa condición (Martínez, 2010).

que para su funcionamiento la telesecundaria cuenta con un elemento central que es la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat)²⁴ la cual ofrece propuestas educativas de televisión en los teleplanteles que apoyan al profesor/a. Así, las telesecundarias pueden ser multigrado, unigrado o bidocentes, es decir, un mismo profesor/a puede atender a dos grupos simultáneamente o desempeñar ciertas funciones al mismo tiempo (ser docente y administrativo/a), por lo que estas escuelas suelen atender a grupos reducidos de estudiantes²⁵ y contar con una pequeña infraestructura (pocos salones -tres o cuatro-, baños, dirección o biblioteca).

Las telesecundarias se integran por estudiantes y docentes y según los recursos de cada escuela puede haber directivos/as, subdirectivos/as e incluso personal de aseo. Externamente se relacionan con jefes/as de sector, supervisores escolares y con la figura de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) para la intervención escolar o educativa, y aunque las familias no se posicionan de manera directa dentro de las escuelas fungen como elementos centrales para su mantenimiento (faenas) y cuidado.

La telesecundaria tiene como objetivo posicionar valores y el acercamiento comunitario para su labor, lo que se refleja en el himno de la telesecundaria²⁶ y en el modelo de alumno/a que se mantiene, el cual apunta a “un joven seguro y participativo en la interacción con su comunidad” (Martínez, 2010:79) que se fija en la familia primero y en la comunidad después aplicando lo aprendido en sus entornos de resonancia para que además

²⁴ La RED EDUSAT es un sistema de televisión con señal digital comprimida que transmite vía satélite su señal a los teleplanteles. Este sistema pertenece a la SEP y su señal llega en su mayoría a escuelas telesecundarias y a telebachilleratos por lo que se posiciona como un precedente de la formación a distancia con tecnologías de la información y comunicación (Navarrete y López, 2022), visto en <https://aprende.gob.mx/red-edusat/>

²⁵ Se encuentra establecido que un grupo no puede ser mayor de 30 alumnos ni menor de 15, sin embargo, es una normativa que no siempre se cumple, pues puede haber grupos de hasta 3 estudiantes.

²⁶ Escuchar en <https://www.youtube.com/watch?v=WDNI0gJgFA8>

el/la profesor/a se pueda circunscribir a esto. Sin embargo, hay que aclarar que es lo que se dice en el papel pues los modelos pueden no cumplirse a cabalidad.

La jurisdicción de las telesecundarias depende de cada estado y se coordinan acciones con distintas instancias del gobierno federal para el cumplimiento de su labor. En cuanto a la cobertura, el gobierno de México señala que el modelo de telesecundaria es el que más ha crecido respecto a sus pares desde la década de los noventa pues ha presentado cierta estabilidad en los objetivos y metas que persigue por lo que se le ha calificado de ser un “programa exitoso que ha cobrado notoriedad internacional como un programa pionero y ejemplar que muestra la posibilidad de llegar con la educación secundaria a las zonas rurales y a los grupos más apartados” (Reyes, 2010:63) en especial con la característica de dispersión del territorio rural mexicano. Sin embargo, hay que considerar que el crecimiento no necesariamente se debe a lo exitoso, sino que más bien se observa por la obligatoriedad que adquirió el nivel, pues el bajo costo que representa la telesecundaria para el/la alumno/a, para el estado y para la federación le ha dado ese impulso, lo que no demerita la importancia que la telesecundaria detenta para los/as miles de jóvenes que de otra forma no tendrían acceso a la educación secundaria. Por lo que para 2023 se reportó que 6 de cada 10 escuelas secundarias públicas en México eran escuelas telesecundarias lo que representa el 48% de los planteles de este nivel a nivel nacional (Navarrete y López, 2022) con un total de 18,743 escuelas que atendieron a 1,398,273 estudiantes de entre 12 a 17 años en el ciclo escolar 2021-2022.

No obstante, no todo el panorama de la telesecundaria se ha pintado como óptimo pues algunos estudios sobre telesecundaria han señalado sus deficiencias respecto a: infraestructura, calidad educativa, personal docente, administración y sobre sus estudiantes.

En primer instancia Navarrete y López (2022) señalan que la telesecundaria a lo largo del país se ha posicionado como escenario de luchas, tensiones y transformaciones relacionadas a las dependencias administrativas, a las reformas educativas, a la falta de preparación docente y a la ausencia de materiales en sus instalaciones (Navarrete y López, 2022), lo que nos lleva a observar la realidad de las condiciones de las telesecundarias que distan mucho de lo teóricamente planteado.

Por ejemplo, para el último ciclo escolar evaluado (2021-2022) la SEP reportó que el 99% de los teleplanteles (telesecundarias y telebachilleratos) del país se encontraban desconectados de la red Edusat pues no contaban con equipamiento tecnológico, con material de apoyo o no habían recibido mantenimiento en décadas, a lo que se le ha sumado:

la falta de acciones permanentes de actualización y capacitación para los maestros, instalaciones escolares inadecuadas, retraso en la entrega de materiales bibliográficos y audiovisuales o carencia de ellos, mal funcionamiento de la señal televisiva, déficit de personal docente para atender el servicio como está planteado; así, como, la falta de compromiso de algunos docentes respecto a las actividades educativas que se realizan con los alumnos y en las acciones de vinculación que se organizan con los padres de familia y los miembros de la comunidad (Calixto y Rebollar, 2008:7).

En donde también han destacado los problemas de aprendizaje y de retención de estudiantes después de la pandemia de COVID-19²⁷, los conflictos relacionados a altercados laborales

²⁷ La pandemia de COVID-19 comenzó el 20 de marzo del 2020 en el país y como medida preventiva el gobierno suspendió todas las clases presenciales de todos los niveles educativos, no obstante la pandemia alcanzó cifras mortales impredecibles y la suspensión escolar se alargó por al menos dos años, años en los que las rutinas escolares se modificaron por completo a las clases ser en línea (por internet), por aplicaciones como WhatsApp o por televisión nacional, lo que modificó la manera de enseñar de los/as docentes y la manera de participar de los/as estudiantes y lo que trajo una serie de afectaciones escolares para los/as mismos/as. Cabe mencionar que dentro de estas adecuaciones surgieron reformas que apuntaron a la no reprobación de los/as estudiantes, lo que al regreso de clases trajo una serie de problemas que siguen sin resolverse. El regreso a clases fue escalonado y su incorporación total se dio en agosto del 2022.

y/o sindicales con la federación o los estados, la continuación de formas tradicionalistas de dirigir el aprendizaje²⁸ en el aula o de generar reflexión y conocimiento entre los/as estudiantes, así como la falta de capacitación en la aplicabilidad tecnológica en la educación por parte de los/as docentes. Un ejemplo de esto es el siguiente testimonio:

Aquí nos vienen a dar cursos y están bien, lo malo es que no hay quién te los de y te los terminan dando los mismos compañeros que tampoco le saben, entonces se pierde el objetivo. Diferente sería si alguien especializado te hablará sobre el tema, pero eso no pasa y las actualizaciones no llegan (Maestro Armando, diario de campo, 08 de mayo del 2023).

Situaciones que en conjunto han llevado a la telesecundaria a ser calificada como “reproductora de marginación” (Martínez, 2010:92) pues lo anterior en la práctica se ha reflejado en bajos niveles de aprovechamiento escolar y de continuidad educativa por parte de sus egresados/as, así como en desalentadores resultados en las pruebas evaluativas²⁹ y en las que se realizan para el ingreso a la educación media superior³⁰, en las que ya desde el año 2008 se reconocía que los/as estudiantes de telesecundaria estaban aprendiendo poco y que muy pocos alcanzaban altos niveles de éxito académico, lo que sin duda ha tenido una alta incidencia en la vida y desarrollo de los/as estudiantes y lo que, además ha cambiado poco. Pues en el trabajo de campo esto se pudo confirmar con los directivos de preparatorias³¹ cercanas a las telesecundarias objeto de esta investigación, ya que a decir de ellos los/as estudiantes de estas escuelas:

²⁸ El modelo pedagógico inicial constaba de una estructura de clase que consistía en 10 minutos de repaso general de la clase anterior por el profesor monitor, después en 20 minutos se veía el video que transmitía la nueva lección, se revisaban los ejercicios en 20 minutos y se concluía con 10 minutos de descanso durante cinco bloques.

²⁹ “En la última evaluación realizada por el [extinto] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la telesecundaria se ubicó en el último lugar en las valoraciones destinadas a lenguaje y comunicación y pensamiento matemático” (Navarrete y López, 2022:65).

³⁰ Ejemplo de ello es el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-II).

³¹ Me refiero a la escuela preparatoria “Nicolas León” de la comunidad de Peñasco (vecina de Fracción Milpillas) y a la escuela preparatoria “Miguel Cervantes” de la colonia Las Flores.

vienen con deficiencias en comprensión lectora y matemáticas, batallan mucho para acomodarse en la preparatoria porque están muy acostumbrados a trabajar con un solo profesor o a un solo ritmo, por lo que muchas de las veces son los que terminan yéndose de la preparatoria (Maestro Osiel, diario de campo, 17 de marzo del 2023).

Lo que en práctica muestra que no se ha alcanzado el objetivo de brindar calidad educativa pues al otorgarse una enseñanza deficiente se ha producido un rezago formativo en el que se reproducen desigualdades e inequidades (Navarrete y López, 2022) que afectan sobre todo a los/as estudiantes. Pues, aunque se ha pretendido cumplir con la equidad brindando acceso a todo joven a la educación, la calidad es el obstáculo que sigue reproduciendo modelos de desigualdad (Martínez, 2010:97) al darle menos a quien más lo necesita, pues

no [se] está logrando romper con las inequidades sociales iniciales, al ser los jóvenes más pobres, entre ellos los indígenas, los que consistentemente obtienen los menores promedios de aprovechamiento [...] [por lo que] no solo no [se] está cumpliendo con su función compensatoria, sino que [se] reproduce[n] las desigualdades sociales en la medida en que son los jóvenes más pobres que asisten a escuelas con carencias de personal docente y/o infraestructura quienes presentan los resultados más bajos (Martínez, 2010:104).

Empero, no se puede negar que la telesecundaria ha encauzado durante años a jóvenes estudiantes con trayectorias desiguales que han logrado egresar y continuar con su recorrido educativo al ser esta “uno de los pocos programas donde los jóvenes que viven en las poblaciones más desprotegidas tienen la oportunidad de recibir educación secundaria” (Calixto y Rebollar, 2008:8).

Por lo que cabe entonces hacer un alto en el camino para cuestionar cuáles son las limitantes y sobre todo la eficacia de la telesecundaria, pues el qué se les está ofreciendo a los/as estudiantes, en dónde se les está posicionando educativamente y hacia dónde se les está dirigiendo es un reflejo de la desigualdad educativa y de la improvisación y simulación (Calixto y Rebollar, 2008) de la que esta ha sido objeto, pues la telesecundaria pareciera que

sigue actuando desde los parámetros del siglo XX en donde las inclemencias de la realidad eran distintas y en donde la violencia, la inseguridad y el acceso al conocimiento, a la información, a la tecnología y a la educación eran sumamente distintas.

Y aunque el Programa Sectorial de Educación 2019-2024³² mencione que la telesecundaria reorientará y transformará su actuar para responder a las necesidades que se presentan dentro de las comunidades, las acciones se han visto cortas y sin respuestas precisas para sus estudiantes, quienes han visto en la telesecundaria “falta de capacidad; poca utilidad o muchas diferencias en comparación con las otras modalidades de secundaria” (diario de campo, 04 de mayo del 2023).

2.3. La escuela telesecundaria en San Luis Potosí

Como ya se mencionó el modelo de telesecundaria se creó en el año de 1968, sin embargo, su expansión se dio de manera gradual en todo el país por lo que en San Luis Potosí junto con otros 14 estados su consolidación se dio en el año de 1981 a través de la firma de un acuerdo entre la SEP y los estados en el que se estipulaba que la Unidad de Telesecundaria otorgaría los materiales impresos y audiovisuales y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas junto con los gobiernos estatales construirían las instalaciones (Martínez, 2010:70).

En el trabajo de campo se conocieron los antecedentes de la telesecundaria en el estado y la ciudad de San Luis Potosí, pues hasta lo que yo pude abordar estos datos no se encuentran disponibles en algún otro medio o instancia gubernamental, por lo que a dichos de los/as docentes las telesecundarias se comenzaron a instalar en lugares sin escuelas

32

Visto en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

secundarias que tenían un número elevado de niños/as y jóvenes que no podían continuar con sus estudios por no tener una escuela cercana. En primer lugar, de la capital salían cuadrillas de docentes que se encargaban de censar las localidades para conocer el número de potenciales estudiantes, en base a los resultados y en el cumplimiento de tener señal televisiva, energía eléctrica, paneles solares o baterías se decidía el lugar en el que se instalaría la escuela y se buscaba el apoyo de la administración gubernamental y comunitaria para obtener el espacio, el terreno y los diversos recursos para su construcción (diario de campo, 20 de abril del 2023). Los/as docentes comentan que también se les capacitaba para ingresar al sistema de telesecundaria, lo que coincide con lo dicho por Martínez (2010) quien menciona que este ejercicio se hacía para “garantizar que tuvieran los conocimientos acerca de la estructura, el funcionamiento y la tecnología de la modalidad” (Martínez, 2010:71) pues la mayoría de estos/as provenían de otras formaciones profesionales y habían accedido a la telesecundaria “porque era el lugar en el que había trabajo” (diario de campo, 03 de mayo del 2023).

Producto de la descentralización educativa que se dio con la reforma a la educación básica en el año de 1992 (ANMEB), la telesecundaria en San Luis Potosí quedó a cargo del gobierno estatal, más específicamente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) quien estableció una normativa específica para la telesecundaria que si bien sigue los lineamientos establecidos por la SEP designa recursos, infraestructura, nóminas y reglamentaciones para las telesecundarias potosinas y sus trabajadores/as. En cuanto al número de telesecundarias en el estado, los datos señalan que para el ciclo escolar 2021-2022 existieron 1,125 escuelas telesecundarias que atendieron a un total de 45,653 estudiantes.

No obstante, las telesecundarias potosinas se han desarrollado entre conflictos y tensiones pues según la exploración hemerográfica y de redes sociales que se realizó para esta investigación desde el año 2018 se habla de un conflicto entre gobierno estatal, gobierno federal y actores/as de telesecundaria que se ha desprendido de las irregularidades en los derechos laborales de los/as docentes pues la no garantía de la jubilación y la insuficiencia de fondos para cubrir prestaciones o salarios³³ ha ocasionado una serie de huelgas, desacuerdos y enfrentamientos entre trabajadores y el estado que gradualmente ha ido escalando. En donde una de las soluciones buscadas apunta a la federalización del sistema para su pronta resolución, pues desde la federación y la vox populi se habla de que el problema radica en la administración estatal que ha jinetado³⁴ los fondos de las telesecundarias para el cubrimiento de sus intereses.

Y a pesar de que se dice que hay diálogo el personal docente ha llevado a cabo diferentes acciones para exigir sus demandas, por ejemplo, en el periodo de trabajo de campo en diversas ocasiones se suspendieron clases para presionar, tomar instalaciones, demandar o manifestarse ante la SEGE pues desde los/as docentes se menciona que el caso es omiso y que siguen sin recibir sus pagos o sin la aclaración de sus peticiones, incluso algunas de las consignas que han sido levantadas apuntan a la incertidumbre que atraviesa el sistema y a la reprobación de los líderes locales de las telesecundarias, por ejemplo: “¡la telesecundaria no

³³ Entre estas irregularidades se observa la falta de pago del seguro del trabajador y por ende el no acceso a la derechohabencia en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), irregularidades en el pago del Fondo de Vivienda (FIVITE) y la incertidumbre de las jubilaciones pues la premisa es que no hay fondos para las pensiones.

³⁴ En la voz popular el jinetado refiere a la apropiación temporal de fondos por parte de algún funcionario que los maneja para usarlos en beneficio propio a modo de préstamo temporal no autorizado.

se vende!"; “¡Nava!³⁵, escucha, la telesecundaria está en la lucha” o “¡Fuera Nava!” es lo que se escucha en estas manifestaciones.

Hasta la fecha (abril, 2024) no ha habido soluciones por lo que a finales de abril del 2024 todas las telesecundarias del estado entraron en un paro indefinido que suspendió todas las actividades a manera de huelga para su atención, en las que se observó el apoyo total de alumnos/as y madres y padres de familia de todas las instituciones³⁶. No obstante, esta manifestación llevó a la solución de la problemática y días después las actividades se reanudaron con normalidad.

³⁵ José Antonio Nava Gómez llegó a la dirección de telesecundaria entre escándalos de corrupción y violencia, incluso está catalogado por los/as docentes como un personaje de alta peligrosidad por lo que su función dentro de la telesecundaria potosina ha sido y es sumamente cuestionable. Visto en <https://www.elsoldesanluis.com.mx/local/maestros-tomaron-el-departamento-de-telesecundaria-en-slp-9593666.html>

³⁶ Ver <https://www.facebook.com/profile.php?id=61558986051677> El enlace proporcionado es un perfil de la red social Facebook en el que se muestra el paro al que se han sometido la mayoría de las escuelas telesecundarias a lo largo del estado, a manera de publicaciones se muestra como fuera de cada escuela se han colocado pancartas que buscan la “homologación” de la telesecundaria en el estado y se puede observar el apoyo comunal con el que cuentan las/os docentes así como las acciones que han realizado con diferentes estancias gubernamentales para la atención de sus peticiones.



Fotografía 2. Imagen que muestra la problemática entre gobierno estatal y telesecundarias potosinas. Fuente: Perfil de Facebook "Telesecundarias unidas del estado SLP".

Sin embargo, los problemas de las telesecundarias potosinas no quedan ahí pues a esto se le ha sumado la falta de docentes en zonas rurales, la baja matrícula de estudiantes en zonas desplazadas por la violencia o la economía, el cierre de escuelas telesecundarias por falta de estudiantes³⁷, la reubicación de al menos 83 docentes o la consigna de escuelas con pocos estudiantes al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Por lo que a partir del trabajo de campo puedo decir que estas situaciones de conflicto tienen consecuencias directas en la cotidianidad escolar pues se crea una incertidumbre en el cuerpo docente que interfiere en el compromiso de estos/as con sus estudiantes, lo que resulta

³⁷ Visto en <https://sanluispotosi.quadratin.com.mx/san-luis-potosi/han-cerrado-8-escuelas-en-san-luis-potosi-por-falta-de-alumnos/> y <https://www.codigosanluis.com/cierran-telesecundarias-huasteca-falta-maestros/> y <https://www.astrolabio.com.mx/sege-preve-reubicar-a-803-profesores-de-telesecundaria/>

en una realidad educativa en constante tensión a la que se le suma todo el problema académico, de calidad y equidad planteado con anterioridad.

Conclusiones del capítulo

Así pues este capítulo a través de la exposición de la conformación y las problemáticas del SEN, de la secundaria y de la telesecundaria pretendió mostrar cómo lo establecido genera una cotidianidad escolar y con ello una construcción experiencial si bien no determinada orientada a una manera que sobre todo interfiere con sus estudiantes, pues son ellos/as los/as que viven en carne propia los conflictos y las tensiones que se desarrollan con su educación, de ahí la importancia de la exposición de este apartado y con ello de una exploración desde la subjetividad estudiantil que muestre cómo es que estas lógicas influyen en los procesos de escolarización.

CAPÍTULO 3 LA PERIFERIA NORESTE DE LA CIUDAD DE SAN LUIS POTOSÍ. ENTRE LO URBANO Y LO RURAL: LA COMUNIDAD DE FRACCIÓN MILPILLAS Y LA COLONIA LAS FLORES



Fotografía 3. La periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí. Fuente: archivo personal.

Introducción

En sintonía con la narrativa desarrollada con anterioridad, en este capítulo presentaré la descripción etnográfica de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí, específicamente de la comunidad de Fracción Milpilllas, la colonia Las Flores y sus escuelas telesecundarias, pues estos espacios se posicionaron como unidades de estudio manifiestas y complementarias (Guber, 2001) para esta investigación por lo que considero pertinente su exposición al constituir uno de los grandes ámbitos de actuación de los/as estudiantes.

Al partir de la etnografía, en la descripción posicionaré la mirada local y sobre todo la adolescente de los procesos socioterritoriales que son vividos en esta zona de la ciudad, pues la etnografía al partir de lo emic da la posibilidad de ofrecer una mirada del espacio vivido desde quienes lo habitan lo que facilitará el entendimiento de las construcciones

identitarias y de las estrategias, restricciones y limitaciones a las que se enfrentan sus habitantes.

Iniciaré el capítulo con la descripción de Fracción Milpillás pues fue el primer lugar al que llegué en el proceso de esta investigación y proseguiré con la descripción de la colonia Las Flores la cual en todo momento se me presentó como peculiar por su hostilidad. Además, de que en cada apartado -subdivididos por el lugar abordado- desarrollaré una breve pero detallada descripción etnográfica de los espacios escolares en los que trataré de plasmar su cotidianidad. Tratando así de responder al segundo objetivo de esta investigación que recae en explorar y describir los contextos escolares y sociales en los que se desenvuelven los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí.

3.1. Una breve mirada a la zona metropolitana de San Luis Potosí

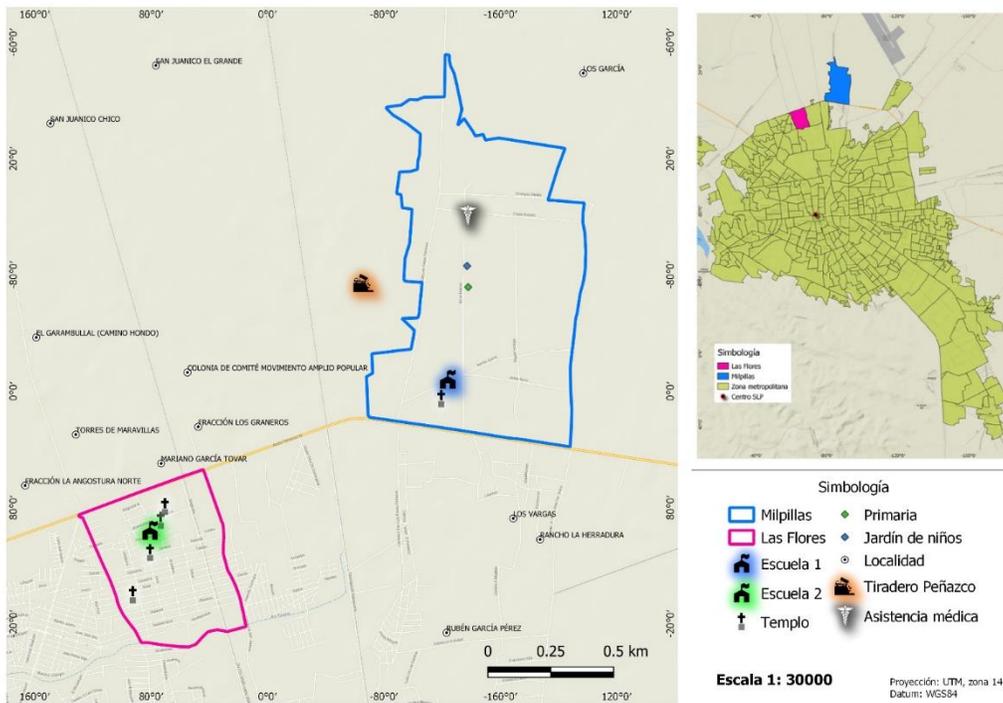
La zona metropolitana de San Luis Potosí cuenta con una población cercana al 1,387,797 habitantes y en un constante crecimiento desde el apogeo de su industrialización ha sido escenario de contrastantes procesos de urbanización que han resultado en una desigualdad estructural que ha caracterizado la ciudad y sus periferias (Peña y Pérez, 2016).

Esta zona ha tenido un incremento de la población en zonas urbanas que representa el 41% de la población en menos del 1% de la superficie total del estado, siendo ese 1% la Zona Metropolitana de San Luis Potosí que incluye la superficie urbana de seis municipios de los que se distingue un polígono central formado por dos municipios: el de San Luis Potosí y el de Soledad de Graciano Sánchez, así como espacios fragmentados de los municipios de Mexquitic de Carmona, Villa de Reyes, Cerro de San Pedro y Villa de Zaragoza (Guzmán y Vaca, 2023), en donde la mayor concentración de la población se encuentra dentro de San Luis Potosí, Soledad de Graciano Sánchez y Mexquitic de Carmona.

Este crecimiento de la ciudad se ha encargado de absorber los espacios rurales que le rodean -proceso de periurbanización (Ávila, 2009)- conllevando con ello procesos de cambio multidimensionales que se presentan en escalas y con distintos grados de impacto y expresión (Guzmán, Madrigal y Ávila, 2022) a los estilos de vida, las prácticas y las oportunidades de los sujetos verse afectados en diferente medida.

Muestra de este proceso ha sido la periferia noreste de la ciudad, que asentada entre los ranchos y comunidades rurales y los remanentes de la ciudad ha desarrollado procesos particulares de orden social (enfocados en lo religioso, en las jerarquías laborales, en la organización social, entre otros), económico (actividades relacionadas con el tiradero, a los abarrotes, a la construcción y a la compra-venta de predios) y político (movimiento Antorchista, autoridad ejidal, jerarquía en tiradero, caciques locales y representantes de colonias) que se han encuadrado a las condiciones de vida y del espacio del que son parte. Mostrando con ello que esta periferia posee una propia tesitura y ritmo que se compone y define por las relaciones territoriales de poder a partir de las cuales la ciudad produce desigualdades (Guzmán y Vaca, 2023), por lo que en el siguiente apartado expondré sus particularidades.

Mapa 1. La periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí.



Fuente: Antropólogo Andrés Ismael Galindo Solís.

3.2. Entre lo urbano y lo rural, la comunidad de Fracción Milpillas



Fotografía 4. Una mirada a la periferia noreste. La comunidad de Fracción Milpillas.
Fuente: archivo personal.

La comunidad de Fracción Milpillas data sus orígenes a principios del siglo XX al surgir como resultado de la expropiación de tierras que la gente le hizo a los hacendados en los años de 1910 (Leija, 2021:220) en donde las principales actividades económicas se caracterizaban por el trabajo agrícola (diario de campo, 09 de mayo del 2023). Es hasta la década de 1970 que el área obtiene un giro económico distinto al destinarse a la recepción de escombros y de la basura de la ciudad (Guzmán y Vaca, 2023), caracterizándose en la actualidad por la recolección y reciclaje de los diversos residuos sólidos de la mancha urbana.

Fracción Milpillas tiene una extensión aproximada de 2.5 kilómetros hacia el norte y 1.5 kilómetros hacia el este, localizándose a un costado del periférico noreste de la ciudad y colindando con el mayor tiradero municipal de la ciudad conocido como “Peñasco”. La localidad se encuentra aproximadamente a 16 kilómetros de distancia del centro histórico de la ciudad y para llegar a ella se puede tomar una ruta de transporte público que parte del centro histórico de la ciudad (ruta 1- Milpillas) y que se interna en las colonias del norte (Guanos, Tercera chica y Tercera grande) hasta su llegada a la terminal que colinda con la vía rápida del periférico y la carretera La Mantequilla-Peñasco; de ahí se tiene que caminar algunos metros rumbo a Peñasco y se llega a la comunidad. También se puede arribar al lugar por medio de automóvil particular o por algún servicio de taxi siguiendo la misma ruta o desplazándose por la carretera a Matehuala hasta la intersección de esta con el periférico, se toma rumbo hacia Zacatecas e indicios como los grandes cráteres y/o los innumerables residuos sólidos que se observan a orilla de carretera dan pauta de que se ha llegado al lugar (para obtener una idea de la localización ver el mapa 1).

El suelo de Fracción Milpillas es completamente de tierra por lo que se observa una variedad de flora compuesta de cactus, nopales, magueyes, huizaches, matorrales, mezquites y cardos los cuales en su mayoría se encuentran cubiertos por basura. No obstante, en sus límites más alejados se encuentran algunos campos de cultivo en los que se cosecha maíz, alfalfa, avena, frijol, duraznos, higos y pastura para los animales, por lo que también sobresale la cría y el cuidado de animales como vacas, borregos, guajolotes, gallos, chivas, cochinos, conejos, caballos y burros que sirven tanto para el autoconsumo como para la venta a los rastros colindantes. También se pueden observar correcaminos, aves, ratas y una inmensa población canina.

El perfil comercial del lugar tiene que ver con el tiradero, por lo que es común observar chatarrerías, plásticos y recicladoras a lo largo y ancho de la comunidad, aunque también se pueden observar bodegas, negocios de venta de comida para animales, de materiales para la construcción y de una variedad de comida para llevar (gorditas, tacos, pollos asados y carnitas); vulcanizadoras, tiendas de abarrotes, patios de tráileres, anexos, gaseras, gasolineras y el incremento de venta de lotes.

Las principales actividades económicas se desarrollan dentro del tiradero como recolector/a o como personal de la empresa Red Ambiental³⁸ (chofer, mecánico o recolector de calle), pero también dentro de la construcción en la albañilería o en la extracción de arena y/o tepetate, en la fabricación de ladrillos o blocks y últimamente como operador/a en la zona industrial (operador/a, velador o soldador).

³⁸ La empresa Vigue Relleno Sanitario, S.A. de C.V. parte del grupo empresarial “Red Ambiental” es la concesionara del tiradero municipal desde el año 2007 (Macias, 2009:97).

La comunidad cuenta con un centro de salud que funciona con una marcada irregularidad y con un salón ejidal que se habilita para las reuniones de los ejidatarios. Existen además dos campos de tierra que se usan para jugar fútbol y una enorme línea de antenas de tensión eléctrica que atraviesan los predios y las casas de la comunidad, así como un cementerio municipal que fue inaugurado a finales del año 2005 que no causa mucha relevancia para la comunidad.

Milpillas cuenta con tres escuelas de educación básica, el preescolar y la primaria que se encuentran juntas y al centro de la comunidad y la telesecundaria que se ubica a un costado del tanque elevado de agua y de la iglesia. No hay escuelas de educación media superior y las opciones cercanas para su estudio se encuentran en las colonias de El Saucito, Ponciano Arriaga, Las Flores, Tlaxcala o en la comunidad vecina de Peñasco.

La comunidad cuenta con servicios públicos (agua, drenaje, tendido eléctrico y telefonía fija); sin embargo, los servicios son deficientes, pues no hay alumbrado público en el ancho de la comunidad, no hay agua corriente y el abastecimiento se hace por goteo cada domingo o por la compra de pipas³⁹, la mayoría de las calles se encuentran sin pavimentar (solo la calle de la primaria esta pavimentada y la de la telesecundaria tiene un barrido empedrado) y la delimitación de las calles y caminos se ha hecho en su mayoría por el andar poblacional y aunque hay tendido para la telefonía y con ello el internet o el cable de paga no es muy común que se cuente con estos servicios.

Según la exploración de campo y las de otros investigadores que han trabajado en el lugar, la propiedad de la tierra “se divide en dos organizaciones, una tiene que ver con la

³⁹ En el periodo de trabajo de campo (febrero-julio 2023) se comenzó a instalar un tanque elevado para la resolución del problema de agua, sin embargo, este entró en funcionamiento hasta finales de febrero del 2024. Visto en: <https://laorquesta.mx/galindo-pone-en-operacion-tanque-elevado-en-la-localidad-de-milpillas/>

comunidad que es donde se asientan la mayoría de sus habitantes y [la] otra tiene que ver con el ejido que abarcan las parcelas y las tierras de uso común” (Leija, 2021:154). La organización social se rige por el parentesco y los lazos familiares y se expresa en la división de la comunidad en seis sectores que son: Martínez, La Misericordia, San Isidro, Alonso o del Señor de la Asunción, San Miguel y el sector 36 Sagrado Corazón, los cuales son habitados por los mismos cúmulos familiares o por variedades familiares sin ninguna relación.

La mayoría de los hogares se conforman por familias extendidas, es decir, en un mismo terreno -mayoritariamente propiedad de los abuelos- existen diferentes inmuebles habitacionales en los que llegan a convivir hasta tres o más generaciones; la heredabilidad del terreno aplica de generación en generación sin una regla general y es del común familiar que se comparten actividades de la cotidianidad.

Respecto a la construcción de las viviendas no hay un estilo uniforme pues algunas tienen un estilo urbano, otras se encuentran en obra negra, en otras se aprecia un estilo derivado de la migración (estilo chicano) con acabados precisos, algunas otras son de ladrillo, otras de block y otras más son levantadas a base de materiales reciclados y casi todos los predios se caracterizan por contar con un espacio para el apilamiento del material recogido para reciclar o para el guardado y la crianza de animales. Prácticamente todas las viviendas cuentan con piso de cemento o loseta, con más de dos cuartos, energía eléctrica, agua entubada, tinaco, escusado y drenaje y son pocas las viviendas con piso de tierra o letrina.

Respecto a posesiones materiales, la mayoría de los hogares cuentan con estufas, refrigeradores, lavadoras, teléfonos celulares, radios, televisores y en ocasiones con un cuarto para cocinar con leña. La posesión de autos, camionetas y motocicletas es extendida, aunque

con mayor popularidad las motocicletas y las camionetas en donde la proporción observada es de una a dos por familia.

El promedio de escolaridad de la población es de 7.9 años lo que corresponde a segundo año de secundaria, por lo que hay muchas personas jóvenes que no estudian después este nivel educativo. Según los datos obtenidos en una encuesta aplicada dentro de la telesecundaria, la mayoría de los padres y madres de los/as estudiantes (que rondan entre los 28 y 45 años) culminaron la educación secundaria, los padres y madres de estos por lo regular no estudiaron o culminaron únicamente la educación primaria, siendo en ocasiones los/as jóvenes que se encuentran en la telesecundaria o sus hermanos/as las primeras generaciones que incursionan más allá con sus estudios (base de datos generada a través de encuesta, 28 de marzo del 2023).

La comunidad en su inmensa mayoría es católica, cuentan con una capilla en desuso por su antigüedad y con una iglesia dedicada al santo patrono “San Isidro Labrador” al que se le conmemora cada 15 de mayo con juegos, misas, cabalgatas, danzas chichimecas, pólvora y una gran festividad.

Respecto a la población, dentro de la comunidad existe la idea de que esta no es muy unida y de que hay un ambiente lleno de envidias y de intereses que merman la convivencia que antes había (diario de campo, 22 de abril del 2023), un testimonio así lo relata:

Antes éramos más unidos, pero ahora ya no, todos se tienen envidias o no puedes andar haciendo cosas nuevas ni nada porque todos te critican o te echan malas (diario de campo, 14 de abril del 2023); Lo que pasa es que aquí todos son bien envidiosos, no más ven que traes algo o que le hablas a alguien nuevo y empiezan con las habladurías o las envidias, a decirte o a copiarte o hasta desearte el mal, (diario de campo, 13 de mayo del 2023).

Lo que según Leija (2021) responde a capitales sociales cerrados que restringen el acceso a recursos, así como a los contactos intergrupales que realizan las personas, pues esto termina

generando círculos cerrados de acción y opinión a los que no todas y todos tienen acceso. Leija (2021) menciona que en Fracción Milpillás opera una doble desigualdad: la que impone la comunidad y la que configura el núcleo familiar (Leija, 2021:205) que diferencia y posiciona las jerarquías sociales de sus habitantes, influyendo en la vulnerabilidad con la que se desarrolla su población y configurando una inequidad social que se traduce en la exclusión de la comunidad y su población.

Respecto a la percepción de seguridad no hay un dato estadístico concreto, pero la exploración etnográfica arrojó que entre sus pobladores hay una fuerte percepción de inseguridad que se inclina a su normalización, pues al decir local “aquí no hay policía y te tienes que acostumbrar” (diario de campo, 13 de abril del 2023).

Por lo que, según lo observado, las manifestaciones de violencias afectan sobre todo a sus niños/as, jóvenes y mujeres quienes quedan relegados a sus espacios privados; sin embargo, los varones no escapan a esta realidad pues existe una violencia generalizada que se expresa a lo largo de la comunidad. Estas manifestaciones suelen darse dentro de diferentes campos que se encuentran interconectados del que desataca el tiradero pues dentro de este, diversos grupos familiares buscan mantener su control (Madrigal, 2014:65) a través de amenazas o del uso de la fuerza, lo que suele escalar a las afueras del tiradero y generar una serie de problemáticas locales. Por ejemplo, una de las estudiantes menciona que trabaja en el lugar y que son comunes los enfrentamientos para el control del lugar y de lo que llega:

Yo trabajo ahí con mi papá y entre los mismos hermanos hay balaceras como para ganar el lugar de trabajo, es común que pasen cosas así (Elide, 15 años, diario de campo, 12 de mayo del 2023); Dentro del tiradero han aparecido cuerpos ahí en medio del camino o a las afueras, nadie sabe en sí que pasa, pero es para amedrentarnos a los demás (diario de campo, 15 de mayo del 2023).

La calle también se ha vuelto un espacio de violencia que se interconecta con el anterior, pues estos problemas se han trasladado fuera y la llegada de nueva población al lugar -entre ellos migrantes y nuevos colonos- ha desatado sucesos que antes no eran vistos, las señoras comentan que:

El crecimiento de la ciudad ha traído nuevos vecinos que no conocemos, nuevos pobladores, antes todos sabíamos quiénes eran los que estaban aquí y ahora ya no, también hay mucho migrante que intenta trabajar en el tiradero y que se queda en la calle por no tener donde quedarse o por la droga y eso ha hecho que ya no sea seguro salir a la calle, te digo ya no conoces a la gente y se escucha que pasan muchas cosas (Señora Silvia, diario de campo, 23 de marzo del 2023); Ahora se escucha que te asaltan y de violación también y antes eso no pasaba (Elide, 15 años, diario de campo, 12 de mayo del 2023).

Según los dichos de los/as pobladores ahora es común que en la comunidad sucedan episodios relacionados a la narcoviencia como los secuestros, levantones, balaceras, asaltos, entre otros: “ayer secuestraron al señor de la tienda de Los Rodríguez, dicen que llegaron por él a la tienda” (Leticia, 19 años, diario de campo, 17 de abril del 2023) y al consumo de drogas: “uno de los problemas de acá es que son borrachos y que están en la droga. Casi todos fuman mota y a veces se ponen locos” (Andrés, 15 años, diario de campo, 12 de mayo del 2023).

Sin embargo, la violencia no solo es externa pues dentro de los espacios domésticos la violencia doméstica e intrafamiliar es una constante y muchas veces sobrepasa la privacidad del hogar al vincularse con la demás familia, quienes optan por la solución de problemas por medio de golpes o balaceras. Según los/as jóvenes esto sucede porque “los papás como que traen otro chip y todavía se quieren llevar mal y siempre se pelean” (Andrés, 15 años, diario de campo, 12 de mayo del 2023). Lo que brinca además a los espacios escolares, pues en ellos se han presentado casos de bullying, abuso sexual, acoso escolar y

una constante reproducción de conductas agresivas entre los/as compañeros/as y para con los/as docentes (golpes, peleas y consumo de sustancias).

Además, la vía rápida del periférico se presenta como otro espacio de violencia pues su parchada composición, su mala calidad, poca señalética e iluminación y su carencia de pasos peatonales la ha vuelto un escenario de atropellamientos y asaltos, en donde más de una familia ha perdido a algún familiar o sufrido un atraco:

Hace un tiempo atropellaron a mi tío en el periférico, iba en su moto y un carro lo aventó del puente porque no se veía, pero él traía sus luces (Leticia, 19 años, diario de campo, 10 de abril del 2023); Hace unos días atropellaron a una señora que vendía tamales, estaba intentando cruzar el periférico (diario de campo, 28 de marzo del 2023); El periférico es lo más peligroso, me han intentado asaltar ahí varias veces (Charly, 13 años, diario de campo, 26 de abril del 2023); La otra vez nos siguieron por el periférico hasta que llegamos al Oxxo y ya ahí nos quedamos hasta que fueron por nosotras (Julieta, 14 años, diario de campo, 26 de abril del 2023).

A decir de los/as jóvenes, la inseguridad es algo con lo que se convive día a día; sin embargo, esta va adoptando diferentes relaciones con los/as mismos/as pues la ven tanto negativa como positiva, pues por un lado perciben que esta restringe su movilidad o su desarrollo al cortarles oportunidades sobre todo para salir o divertirse:

Además de que aquí no hay nada, a mí no me dejan salir, que por la inseguridad (Elide, 15 años, diario de campo, 12 de mayo del 2023); De repente si esta gacho porque no nos dejan salir ni hacer cosas que, porque está

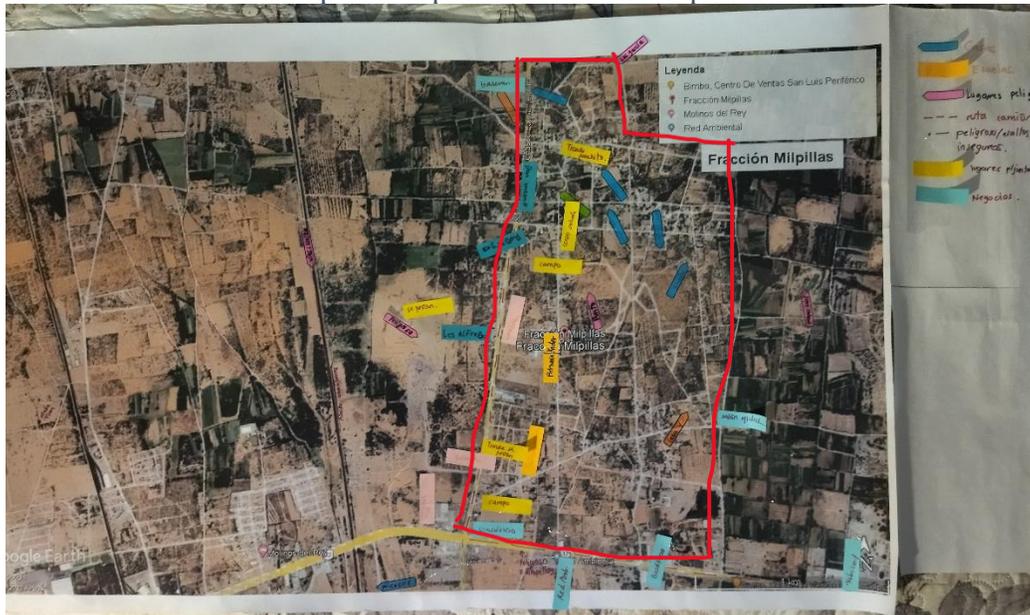
todo muy inseguro, lo bueno que no tanto como la ciudad (Julieta, 14 años, diario de campo, 26 de abril del 2023).

Y por el otro, la ven como una ventaja pues la falta de atención policial hace que puedas hacer lo que quieras:

Es una ventaja que no haya policía porque puedes hacer muchas cosas que en la ciudad no, creo que puede ser un problema porque la inseguridad esta al tope, pero a la vez no, porque lo aprovechamos. Ósea puedes andar en la moto sin casco, tomar en la calle, hacer fiestas y eso (Andrés, 15 años, diario de campo, 12 de mayo del 2023).

Lo que muestran que los/as jóvenes de Fracción Milpillás se sienten ajenos a la ciudad y que la violencia se ha normalizado a grado tal que le encuentran ventajas a la no vigilancia o protección que el estado debería brindar. Chávez (2017) menciona que esto puede responder a que al observarse una operación no asilada de la violencia en estos lugares, se devela una heterogeneidad de la experiencia social de sus habitantes que se sobrelleva a través de diferentes estrategias, por lo que su conceptualización, convivencia o normalización “suele depender en gran medida de la percepción de los sujetos que la viven” (Chávez, 2017:817), de ahí la normalización pues la violencia no es solo poder y dominación sino también se vuelve un fenómeno sociocultural que se significa y se experimenta de diversas maneras en función de los contextos específicos (Chávez, 2017).

Mapa 2. Mapeo de Fracción Milpillas.



Fuente: Mapa realizado en un ejercicio de mapeo participativo con los/as estudiantes de segundo año de la escuela 1, en él se observan algunas cintas de colores que marcan tanto las casas de los/as estudiantes como los lugares que estos/as consideran inseguros.

3.3. La escuela telesecundaria de Fracción Milpillas



Fotografía 5. Explanada de la telesecundaria de Fracción Milpillas. Fuente: archivo personal.

Fracción Milpillas cuenta con una escuela telesecundaria que se encuentra entre la iglesia, el tanque elevado de agua y la vía rápida del periférico, la cual a lo largo de esta investigación será referida como Escuela 1. Esta escuela comenzó sus actividades en el año de 1981 cuando la dirección de telesecundarias observó la necesidad de la instalación de una secundaria en este lado de la ciudad (Jefa de Sector, diario de campo, 20 de enero del 2023).

La escuela se construyó a base de faenas y por la intervención gubernamental en un terrero donado por personajes de la comunidad. Cuentan las docentes que en sus inicios la telesecundaria se involucraba con la gente, por lo que la escuela tuvo su auge en aquella época, en donde la disciplina, el trabajo y la atención a la comunidad la caracterizaba y donde no eran necesarias rejas o puertas pues todos/as disfrutaban estar ahí, la cuidaban y la querían (Maestra Ignacia, diario de campo, 20 de abril del 2023).

En la actualidad, la telesecundaria sigue siendo un bien preciado para la gente; sin embargo, lo hace desde las concepciones de los/as adultos, que por haber estudiado o haber tenido a sus hijos/as ahí encuentran en ella seguridad, atención y calidad (Señora Silvia, diario de campo, 23 de marzo del 2023).

La telesecundaria se compone de ocho salones: tres de primero, tres de segundo y dos de tercero, cuenta con baños para hombres, mujeres y docentes, con una dirección, una estructura metálica para la cooperativa y dos canchas pavimentadas y techadas (ver fotografía 6). Todos los salones tienen loseta, bancas, sillas, escritorios, pizarrón y solo uno no cuenta con equipo audiovisual (computadora, proyector, pantalla blanca y televisión).

El horario de la escuela es de lunes a viernes de 8:00 a 14:00 horas, con un tiempo escalonado para recreos entre las 10:00 y las 11:00 am. Y casi todos sus estudiantes provienen de la comunidad; sin embargo y debido a su popularidad, su atención se ha extendido a las nuevas colonias que se ubican cerca de la misma (Piquito de oro, Los Magueyes, La unión

una clase de karate patrocinada por el club rotario⁴⁰ que no es de libre acceso, pues las calificaciones y la conducta condicionan su disfrute; sin embargo, esto no parece importar a los/as estudiantes pues los/as que no toman la clase mencionan que les da igual y que es mejor para ellos/as pues así tienen más tiempo de hacer lo que quieren en el salón (diario de campo, 20 de abril del 2023). Dentro de los salones se dan cinco clases al día, pero depende de la velocidad del trabajo de los/as estudiantes y del docente pues no siempre se cumple con el objetivo y una vez a la semana se toma clase de educación física.

La organización de la telesecundaria se da por medio del director, quien es el encargado de bajar órdenes, revisar y coadyuvar el trabajo con los/as docentes, mismos/as que se encargan de vigilar y limpiar la escuela con ayuda de sus estudiantes a través de un mecanismo de rol. Cada semana a un docente junto con su grupo le toca asear la escuela (baños, canchas, patios y dirección) y vigilar tanto la entrada y los recreos como la salida, el/la docente se encarga de la vigilancia y los/as estudiantes de la limpieza, se establece un rol dentro del salón para su cumplimiento; además, cada salón por medio de otro rol es aseado por sus estudiantes. Dicen los/as estudiantes que antes se incluía a las familias, las cuales iban en vacaciones a deshierbar, pintar y darle una limpieza profunda a la escuela; sin embargo, “este director no hace eso, no le gusta como que involucrarse con la gente” (Andrés, diario de campo, 12 de mayo del 2023) por lo que todo el mantenimiento de la escuela depende de los/as estudiantes, sin embargo, estos/as opinan que está bien, que les gusta y que esto les enseña a ser mejores personas y al menos a saber limpiar lo que ensucian, por lo que

⁴⁰ El Club Rotario San Luis Potosí Industrial es una organización de Servicio Social Humanitario que congrega empresarios y profesionistas voluntarios que buscan realizar obras y proyectos de servicio humanitario en comunidades con un índice considerable de pobreza o marginación. Desde 1970 se encuentran establecidos en varios lugares del mundo y en San Luis Potosí tienen alrededor de 40 años de labor. Su actuar en Fracción Milpillas es diverso, pero sobre todo su trabajo es dentro de la telesecundaria pues buscan “mostrarle el mundo a los jóvenes y abrir su panorama, que no vean solo la basura como parte de su vida” (diario de campo, 23 de marzo del 2023), y tienen una incidencia en la escuela de aproximadamente 10 años.

ven con buena cara esta estrategia de la telesecundaria (diario de campo, 14 de mayo del 2023).

En esta telesecundaria no hay becas desde que el programa Prospera⁴¹ dejó de funcionar y como para el acceso a becas en este gobierno (2018-2024) la escuela debe estar inscrita en un programa, la telesecundaria no ha sido elegida para ello, por lo que ningún estudiante accede a este beneficio (Maestro Hilario, diario de campo, 20 de abril del 2023). De tal forma que se les cobra una cuota anual de entre \$1,000.00 y 1,500.00 pesos que no incluye útiles, uniformes ni cooperaciones diversas.

Es muy común que los/as estudiantes compren su comida en la cooperativa gastando un aproximado de \$30.00 pesos por día o que se les lleve el lonche a la puerta, siendo lo que más se consume gorditas, burritos, molletes, tortas, tacos, nachos, papitas, fruta con chile, agua fresca, dulces, bolis, pan y refrescos. La cooperativa se encuentra regulada por la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO) y sus responsables deben de realizar una serie de capacitaciones para acreditarse y obtener su licencia de venta y su contrato con la escuela se realiza de manera interna.

La mayoría de los/as docentes de esta escuela tienen una trayectoria de entre siete a diecisiete años en la misma escuela a excepción de una docente y del director que tienen un año de labor en la institución, esto ha generado un conocimiento profundo de los/as docentes hacia la comunidad, pues la mayoría de los/as habitantes de Fracción Milpillas han estudiado con ellos/as. Sin embargo, la relación parece quedarse dentro de la escuela pues no se observa

⁴¹ Este programa comenzó a operar en el país en el año de 1997 bajo el nombre de Progresá con el objetivo de disminuir la pobreza en comunidades rurales a través de transferencias condicionadas de recursos, después cambió su nombre a Oportunidades y se expandió a lo urbano. En 2014 cambió su nombre a Prospera y amplió sus horizontes al incluir la ayuda escolar, pero en 2018 fue remplazado por el programa “Becas para el Bienestar Benito Juárez” que no logró la misma incidencia que los anteriores.

una relación entre escuela-comunidad a pesar de la importancia que la escuela detenta para la comunidad pues no se prestan las instalaciones para reuniones comunales o entregas de apoyos gubernamentales y la escuela ha sido varias veces asaltada, se dice, por jóvenes de la comunidad (diario de campo, 13 de mayo del 2023).

En Fracción Milpillas la escuela (preescolar, primaria y secundaria) detenta su importancia al ser el espacio público que da educación, entretenimiento y diversión local pues las actividades realizadas dentro de ella conjuntan a toda la comunidad. Lo que se pudo apreciar en el trabajo de campo, en donde la graduación, las mañanas de trabajo o las demostraciones de lo aprendido de cada salón eran bien recibidas. Sin embargo, desde la comunidad se habla de una fisura de la relación escolar con la comunidad pues se dice que la no realización de actividades como antes le ha restado importancia:

Ahora como que ya no se hace nada, antes como que todos querían más a la escuela o no sé cómo decirte, porque hacían muchas cosas y ahora con este director como que ya no, una se tiene que adaptar, pero si se pierden valores (Señora Silvia, diario de campo, 23 de marzo del 2023).

Otra cosa que se observó es que dentro de la telesecundaria el ausentismo estudiantil es el común y que año con año sucede un número de bajas constantes que no generan mucha inquietud para las autoridades educativas, lo que quizás responda a los estigmas que hay hacía los/as estudiantes pues se les da poco acompañamiento o seguimiento al constantemente decir que “así es la comunidad, así es el contexto de aquí” (diario de campo, 8 de mayo del 2023), lo que se observa en los siguientes testimonios:

La Adriana dejó de venir porque no le gustaba la escuela, ahí anda, pero dicen que ya se juntó, quién sabe pero pues ya no más dejó de venir y ya (Julieta, 14 años, diario de campo, 27 de abril del 2023); Un compañero dejó de venir porque no sabía leer ni escribir, se le dificultaba mucho y estaba feo porque se sentía mal cuando no podía hacer las cosas, faltó mucho y lo dieron de baja y los profes ya ni investigaron ni nada, creo el chavo ya ni regreso por nada, estaba en primer año (Celia, 13 años, diario de campo, 28 de marzo del 2023);

Así son los jóvenes de aquí, dejan de venir (Maestro Armando, diario de campo, 27 de marzo del 2023).

Los/as docentes comentan que esta actitud estudiantil (de abandono o ausentismo escolar) responde a la desatención familiar, al fácil acceso al trabajo en el tiradero o a las costumbres educativas de las familias pues la mayoría no estudiaron y no se interesan mucho por la educación de sus hijos/as (Maestro Enrique, diario de campo, 29 de marzo del 2023); sin embargo, los/as jóvenes y las familias tienen otra visión que apunta al respeto de la elección de lo que el/la joven deciden respecto a la escuela, su educación o su futuro:

Una no les puede obligar a hacer lo que no quieren y si no les gusta pues ni modo, tiene que buscar cosas que quieran hacer como trabajar o algo más (Señora Susana, diario de campo, 23 de marzo del 2023); La escuela muchas veces tiene la culpa, como que no explican o no sé y te aburres, te vas, empiezas a trabajar y pues está mejor allá que acá (Adriana, 14 años, diario de campo, 13 de abril del 2023).

Así, se observa que dentro de esta telesecundaria existe un constante cuestionamiento de los/as docentes hacia los/as estudiantes, una puesta en duda de sus capacidades y habilidades por provenir de dónde vienen o por los estragos de la reciente pandemia; además de un naciente y constante conflicto o descontento de algunos/as estudiantes hacia la escuela, lo que genera un clima tanto hostil como interesante dentro de la institución, “nombre, debería de verlos, sino más vienen por sus amistades, no trabajan, no traen tarea, todo se les olvida, les preguntas y ya no se acuerdan, de lo más difícil trabajar con estos jóvenes” (Maestro Enrique, diario de campo, 29 de marzo del 2023).

3.4. Entre lo urbano y lo olvidado: la colonia “Las Flores”



Fotografía 7. Diferentes vistas de la periferia. La colonia Las Flores. Fuente: archivo personal

La ciudad de San Luis Potosí para el año de 1700 ya se encontraba conformada y parcialmente organizada y todo lo que se encontraba después del Río Santiago era el norte de la ciudad y se denominaba Fracción Tercera Grande pues su extensión territorial era inmensa y contaba con abundancia en aguas y tierras fértiles (Carrizales, 2021:61).

Con el paso de los años las tierras fueron perdiendo productividad, se vendieron y fueron surgiendo asentamientos irregulares como la colonia Las Flores, la cual según sus habitantes, surgió en la década de 1980 cuando el licenciado Juan Puente Apolo vendió parte de sus terrenos a personas procedentes de distintas rancherías del norte del municipio de San Luis Potosí, quienes habían arribado al lugar en busca de una mejor calidad de vida cerca de la ciudad (Doña Cony, diario de campo, 20 de marzo del 2023).

La nueva ocupación implicó la limpieza del lugar pues “se encontraba lleno de nopalera y había que fincar” (Doña Cony, diario de campo, 20 de marzo del 2023) ya que

entre 1978 y 1980 estos terrenos⁴² formaban parte de una cadena de tiraderos clandestinos que se fueron construyendo en los límites de la ciudad (Leija, 2021; Peña y Pérez, 2016).

La colonia Las Flores se localiza entre el periférico noreste, la avenida del Sauce, las vías del tren que se dirigen a Zacatecas y las instalaciones de la empresa Coca-Cola. Está aproximadamente a 12 kilómetros de distancia del centro histórico de la ciudad y para arribar a ella se pueden tomar dos rutas de transporte público (ruta 6-Las Flores y ruta 6-Estanzuela), ambas salen del centro de la ciudad, pero una va hacia la colonia Los Magueyes y la otra se interna al barrio de Tlaxcala hasta su paulatina incorporación a la colonia citada. También se puede llegar en automóvil particular o en servicio de taxi siguiendo las mismas rutas o por la carretera a Matehuala hasta la intersección de esta con la vía rápida del periférico, se toma rumbo hacia Zacatecas hasta la carretera a Maravillas, se retorna en u y a la derecha se encuentra la colonia, misma que se extiende 1.5 kilómetros hacia el sur y .8 kilómetros hacia el este (para tener una idea de su localización ver mapa 1).

Las calles de la colonia se encuentran parcialmente pavimentadas por lo que la mayoría de estas son de tierra y de tipo cerradas al colindar con el monte, con otras colonias (Ponciano Arriaga) o con los baldíos y predios abandonados o sin construir que existen en el lugar y su flora y fauna son escasas pues si acaso se puede observar alguno que otro mezquite y/o nopal.

El perfil comercial del lugar tiene que ver con la industria alimentaria por lo que es común observar fábricas como Coca-Cola (refrescos), La Frontera (chocolate), Grupo Vali (granos), Bonafont (agua potable), Grupo Modelo (cerveza) y el mercado de alimentos (frutas y verduras). Sin embargo, sus principales actividades económicas se desarrollan en el trabajo

⁴² Lo que actualmente es la colonia Las Flores y Los Magueyes.

en la construcción (albañilería), en la zona industrial del sur de la ciudad (operador/a, montacarguista), como comerciante, empleada doméstica o chofer de taxi o de autobús urbano, viéndose a diferencia de Fracción Milpillas, una variedad de ocupaciones (herrero, jornalero, mecánico, pepenador, jardinero, panadero, plomero, policía, carpintero, ladrillero, tamalero, etc.) en la que incluso se posiciona el desempleo como popular (base de datos generada a través de revisión de expedientes, 28 de marzo del 2023).

La colonia no cuenta con clínica de salud, no existen espacios recreativos, no hay mercado sobre ruedas, hay pocos negocios y los que existen se destinan al consumo minoritario como los puestos de comida chatarra, tiendas de abarrotes, ferreterías, papelerías o al comercio subsidiado⁴³ de tortillas o agua purificada y se observan en mayor medida bodegas, patios de tráileres y chatarreras.

Existen tres escuelas de educación básica y una de media superior, el preescolar y la primaria se encuentran juntas y cerca al Río Paisanos⁴⁴ y la telesecundaria se encuentra a cuatro cuadras del periférico. La preparatoria es llamativa pues se asienta en una casa, es pequeña, con pocos docentes y estudiantes, tiene una duración de tres años y se encuentra al centro de la colonia. Todas las escuelas son populares entre la población local a los/as estudiantes de todos los niveles provenir de diferentes colonias (Luis Córdoba Reyes, Los Magueyes, Barrio el Vergel, Los Pinos, Impero Azteca, Ponciano Arriaga, Torremolinos, Don Antonio, Los Graneros, Los Puertos, Villa María, entre otras); sin embargo, la preparatoria no cuenta con la misma suerte pues su oferta educativa hace que los/as jóvenes

⁴³ El gobierno estatal de San Luis Potosí encabezado por el licenciado Ricardo Gallardo Cardona (2021-2027) ha instalado en algunas colonias de la ciudad negocios de tortillerías o purificadoras subsidiadas en los que los alimentos resultan más baratos que en las tiendas de conveniencia.

⁴⁴ El “Río Paisanos” fue una importante vía de captación de agua para aquel lado de la ciudad, sin embargo, en la actualidad se encuentra seco y lleno de basura, aunque su cauce sigue marcado y es respetado por las construcciones viales.

busquen otras opciones en las colonias cercanas (El Saucito con el CETis 125 o el Sauzalito con el Cobach 19), posicionándose su acceso solo cuando no queda otra opción (Sonia, 18 años, prestadora de servicio social, 10 de marzo del 2023).

La colonia cuenta con servicios públicos (agua, drenaje, tendido eléctrico y telefonía fija), sin embargo, estos son deficientes pues ni el alumbrado público ni la pavimentación cubren la totalidad de sus calles. La propiedad habitacional es privada, pero dentro de la colonia opera un fenómeno de fraude inmobiliario que aqueja a la población pues se venden lotes baratos que acaban teniendo dueño, la gente explica que esto se da porque los tratos se hacen a base de palabra y sin documentación y después de construirlos y habitarlos llega el/la dueño/a para desalojar a los segundos compradores, lo que ha ocasionado una alta desocupación, construcciones en obra negra, predios abandonados o en litigio y muchos baldíos. También explican que este negocio se maneja por ciertas familias que se adueñan de los terrenos y los venden y que en realidad los/as verdaderos/as dueños/as tienen poco que ver⁴⁵:

Los terrenos te los venden baratos y de fácil pago, te emocionas, los compras y después de tiempo resulta que tienen dueño. Te das cuenta porque viene el dueño a ver cómo está su lote y resulta que está ocupado y hasta construido, han pasado muchos casos en donde sacan a las personas y les tiran la construcción, pierden todo y se siente feo y aunque te cuides de lo que compres a veces te engañan. Fíjese y todo lo que está como destruido y abandonado es por eso (Señora Leticia, diario de campo, 14 de abril del 2023).

Por lo que se aprecia una irregularidad en los conjuntos habitacionales (puede haber una casa, lotes baldíos, luego casas) que genera un paisaje de inseguridad y desconfianza en las calles: “caminando te puedes encontrar lo que sea, no falta que gente viva en esos espacios, aunque

⁴⁵ Visto en <https://www.sanluisalinstante.com.mx/2023/04/ejecutan-persona-en-las-flores-le-roban.html>

estén sin construir y de pronto si es peligroso porque salen de la nada y te asustan” (diario de campo, 21 de marzo del 2023).

Además, se aprecia un estilo diverso en la construcción de las casas pues unas son de block o ladrillo, de materiales reciclados, de madera, cobijas o de plástico. Prácticamente todas las viviendas cuentan con piso de cemento o loseta, con más de dos cuartos, con energía eléctrica, agua, tinaco, escusado y drenaje y son pocas las que carecen de servicios o las que tienen piso de tierra o letrina, en las que se es común encontrar tanto familias extensas como nucleares o compuestas habitando la misma vivienda. También hay junta de mejoras y jefes/as de colonia, sin embargo, la participación vecinal es poca.

Respecto a posesiones materiales la mayoría de las casas cuentan con lo que se considera necesario: estufas, refrigeradores, lavadoras, teléfonos celulares, radios y televisores, es común también el servicio de internet y de televisión de cable, pero la posesión de automóviles y camionetas no es muy extendida, en cambio de motocicletas y bicicletas si, siendo la proporción observada de una a dos por familia. El camión urbano es el medio de transporte más usual pues los servicios de taxi no suelen ingresar a la colonia.

El promedio de escolaridad de la población es de 7.9 años, correspondiente a segundo año de secundaria y según datos obtenidos de la revisión de expedientes, la mayoría de los padres y madres de familia de los/as estudiantes de la telesecundaria culminaron sus estudios de secundaria y solo una pequeña parte incursiono en los estudios de preparatoria y otra mínima en los de universidad (base de datos generada a través de la revisión de expedientes, 28 de marzo del 2023).

Dentro de la colonia se puede observar la práctica de dos religiones: la católica y la cristiana y se cuenta con dos iglesias una correspondiente a cada religión; sin embargo, no es

un general del lugar, tampoco hay fiesta patronal y las festividades religiosas se remiten a las acontecidas en la colonia vecina de El Saucito⁴⁶.

Respecto a la sociabilidad de la población se habla entre los/as mismos/as de una desunión e individualización ocasionada por el trabajo y la inseguridad que los obliga a replegarse a sus hogares o a la no cooperación vecinal, pues también se habla de que la colonia se considera una especie de dormitorio pues por lo regular se encuentra habitada por sus jóvenes y niños/as:

Bueno pues casi no salgo, me la paso en mi casa, como mi casa esta grande, yo juego con mis primos y cuando a veces salgo, que es afuera pues es normal, hay tiendas y pues si a veces hay como muertes así de la nada, asesinatos que pasan ahí. Personas que sacan a otras personas de sus casas son como que violentas a veces (Fanny, 12 años, 19 de abril del 2023).

No hay un dato específico sobre la percepción de seguridad; sin embargo, la exploración etnográfica arrojó que esta es baja pues los asaltos, la drogadicción, el narcomenudeo, la violencia intrafamiliar y la vivida en las calles (violencia sexual, violencia de género, balaceras, pandillas y peleas) son casuales y las causantes de los incesantes problemas del lugar:

Acá lo común son las pandillas, casi en cada esquina hay una y se pelean constantemente o son los mismos que andan asaltando o golpeando a los demás, de hecho, por mi casa hay una y hasta me han apedreado cuando voy rumbo a casa (Leo, 14 años, 18 de mayo del 2023);

Aquí lo que pasa es que se meten a robar a las casas, son los mismos de por aquí, hace como cinco años se nos metieron, nos amarraron a mí y a mi esposo y yo solo decía que se lleven todo lo que quieran, pero no a mis hijos, por suerte se llevaron todo y no más nos pegaron, nos dejaron amarrados y después de un rato pudimos salir, pero si esta feo y no se puede hacer nada, no viene la policía para nada (Señora Zoraida, diario de campo, 10 de marzo del 2023);

⁴⁶ La colonia El Saucito, ahora parte de los ocho barrios de la ciudad, es una de las colonias más antiguas de la ciudad, en ella se encuentra el templo a nuestro “Señor de Burgos” el cual celebra su fiesta patronal desde el 14 de febrero hasta el 1 de marzo al “Señor del Saucito”.

Se dan balazos en la noche, siempre los escuchamos, bueno no siempre, pero si se escuchan. Y personas de ahí mismo gritando, si está medio feo. Yo digo que mi colonia si es peligrosa, por eso también casi no salgo (Fanny, 12 años, 19 de abril del 2023).

No sé si sea un problema, pero aquí las niñas chiquitas como yo se embarazan, se juntan, se casan y ya no estudian, dejan de hacer todo porque tienen un hijo y tienen que trabajar, no sé si sea problema, pero me imagino que sí, desde hace mucho las muchachas de secundaria se juntaban o se las robaban sus novios, siento que ese es problema (Lety, 15 años, 21 de abril del 2023).

No obstante, se observó que la violencia también se relaciona con el abandono gubernamental pues las condiciones de infraestructura del periférico y la colonia (baldíos), así como el descuido de las vías del tren que la atraviesan han generado una serie de espacios ideales para los atracos, las agresiones sexuales, las juntas de pandillas o el consumo de drogas, entre otros:

Ayer se escuchó que se subieron a la moto en movimiento de una chava que iba pasando, se la llevaron a la vía y según solo le robaron, pero sabe (diario de campo, 24 de febrero del 2023).

También se observó que no es una práctica común la de recurrir a la policía pues los/as habitantes han observado que esta se encuentra coludida con el crimen local y desconfían de ella: “según pasa la policía, pero pasan a la hora que no hay nada o porque viven por aquí, pero fíjese, uno de esos policías resultó que lo agarraron robando, ni en eso se puede confiar” (Señora Zoraida, diario de campo, 01 de marzo del 2023), de tal forma que la justicia por la propia mano es la que impera en el lugar.

Por lo que la respuesta de la población es la no organización o el aislamiento “aquí nadie se organiza, no dicen nada, es más luego nadie se habla porque también por todo se pelean” (Doña Cony, diario de campo, 12 de marzo del 2023). Pues a decir de los/as mismos/as hay una fuerte consideración de que la inseguridad de la colonia proviene de los

propios hogares y las familias pues son las que la propician: “si la mamá o el papá hacen tal cosa pues obvio el niño también, pero en la calle o donde sea” (Señora Zoraida, diario de campo, 10 de marzo del 2023). Situaciones que en conjunto han generado una ruptura comunitaria en el lugar al generarse peleas o malentendidos entre vecinos/as, lo que finalmente termina afectando a los/as habitantes más jóvenes del lugar:

Mis hijos siempre están encerrados, no salen, a veces hasta mejor los vamos a dejar para que no estén ahí esperando el camión porque luego también tarda mucho en pasar y ahí es donde los asaltan (Señora Zoraida, diario de campo, 10 de marzo del 2023); Varias veces de regreso a mi casa con mi hermana si nos han querido pues robar así las cosas que traemos o agredirnos, como otros niños que si son muy relajosos que nos avientan piedras o así. O que ya pues como 2 veces casi nos quieren atropellar, por eso mejor nos quedamos en la casa todo el día, no salimos para nada (Lalo, 14 años, 18 de mayo del 2023).

No obstante, se observó que entre los/as habitantes se comparten ciertas estrategias para andar o no andar, para saber por dónde pasar, por dónde esperar o incluso a qué horas salir:

Es mejor que esperes el camión en el periférico, ahí es más seguro o al menos puedes correr (Diana, 13 años, 5 de marzo del 2023); Después de las 6:00 PM es difícil estar en la calle, te recomiendo que te vayas (Doña Cony, diario de campo, 20 de febrero del 2023).

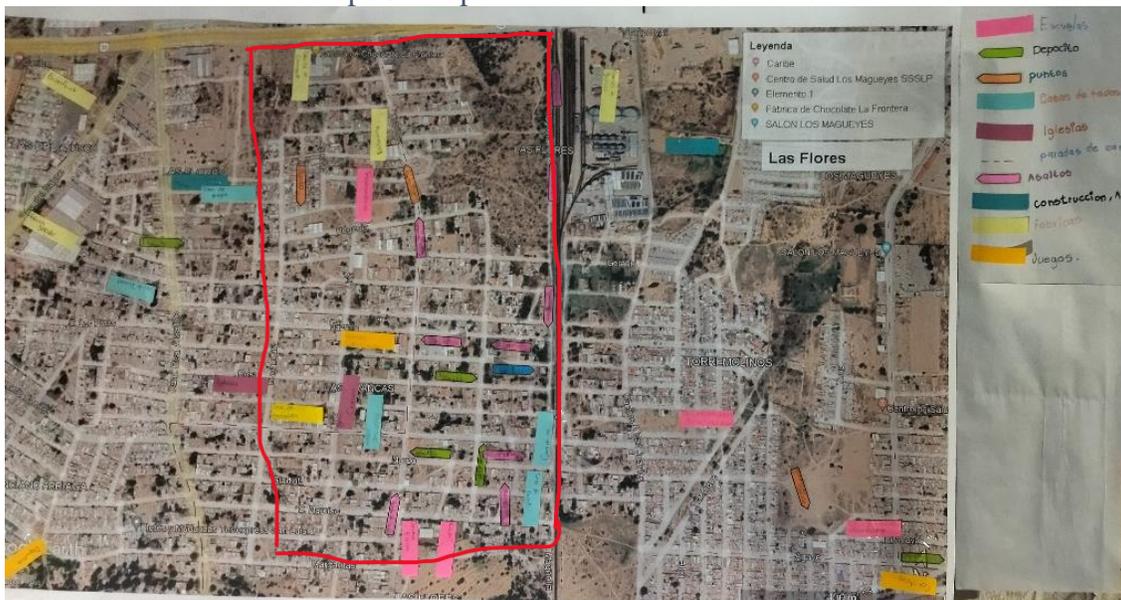
En suma, en la colonia Las Flores la violencia e inseguridad se ha normalizado a grado tal que a decir de los/as pobladores “es el lugar en el que nos tocó vivir y hay que seguir como se pueda” (diario de campo, 8 de mayo del 2023). Lo que se observa además impacta en los discursos de sus jóvenes pues estos apuntan al mismo sentido: “yo no le cambiaría nada a este lugar, la violencia siempre está y estará, solo me gustaría que hubiera un Oxxo” (Mauricio, 13 años, diario de campo, 20 de marzo del 2023).

Algunos/as vecinos/as mencionan que la situación en la que se encuentra la colonia tiene una estrecha relación con las adicciones a las drogas y al alcohol que se vive en el lugar, pues es una de las razones principales por las que hay pandillas, control de espacios y de personas:

lo que pasa aquí es que hay mucho drogadicto, eso está ganando mucho aquí en la colonia y cada vez más se pone peor (Señora Zoraida, diario de campo, 12 de marzo del 2023); La colonia es insegura, estar en la noche es muy inseguro porque se peleaban muy seguido y no solo a golpes hasta se metían a las casas a balacear, hubo una temporada en la que se decía que se querían llevar a las niñas o que abusaban de ellas, que se metían a las casas a robar (Lety, 15 años, 21 de abril del 2023).

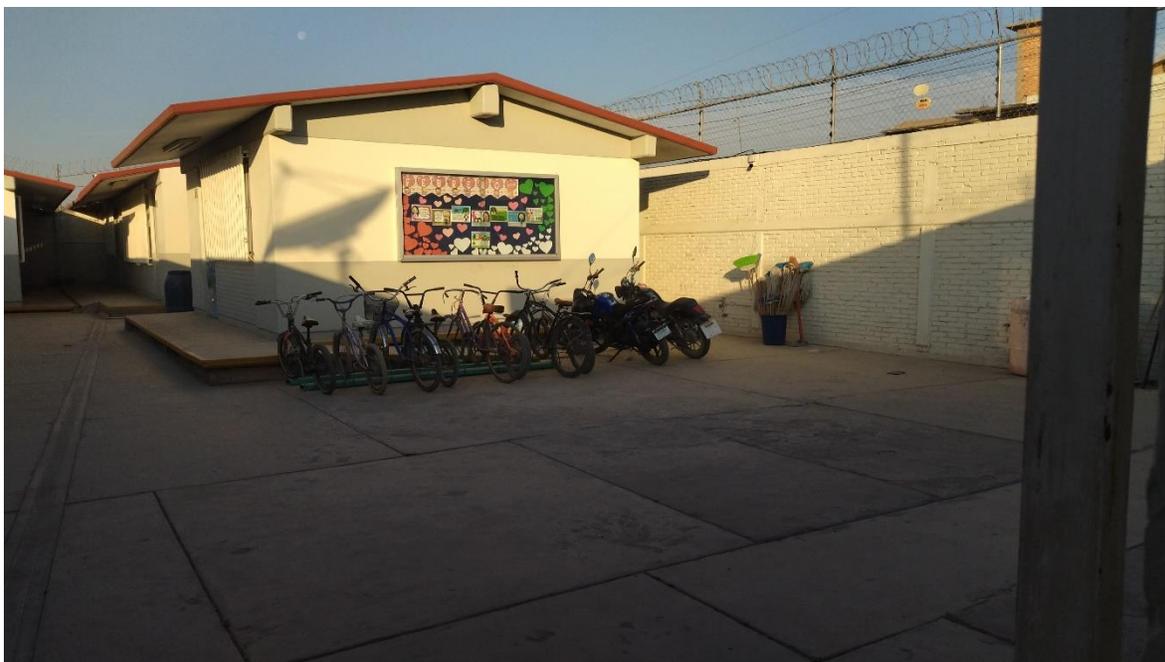
Es así como a través de esta pequeña documentación se puede observar la cotidianidad de esta colonia, que entre los remanentes de la ciudad y la transgresión violenta supervive.

Mapa 3. Mapeo de la colonia Las Flores.



Fuente: Mapa realizado en un ejercicio de mapeo participativo con los/as estudiantes de segundo año de la escuela 2, en él se observan algunas cintas de colores que marcan tanto las casas de los/as estudiantes como los lugares que estos/as consideran inseguros o importantes.

3.5. La escuela telesecundaria de Las Flores



Fotografía 8. La escuela telesecundaria de Las Flores. Fuente: archivo personal.

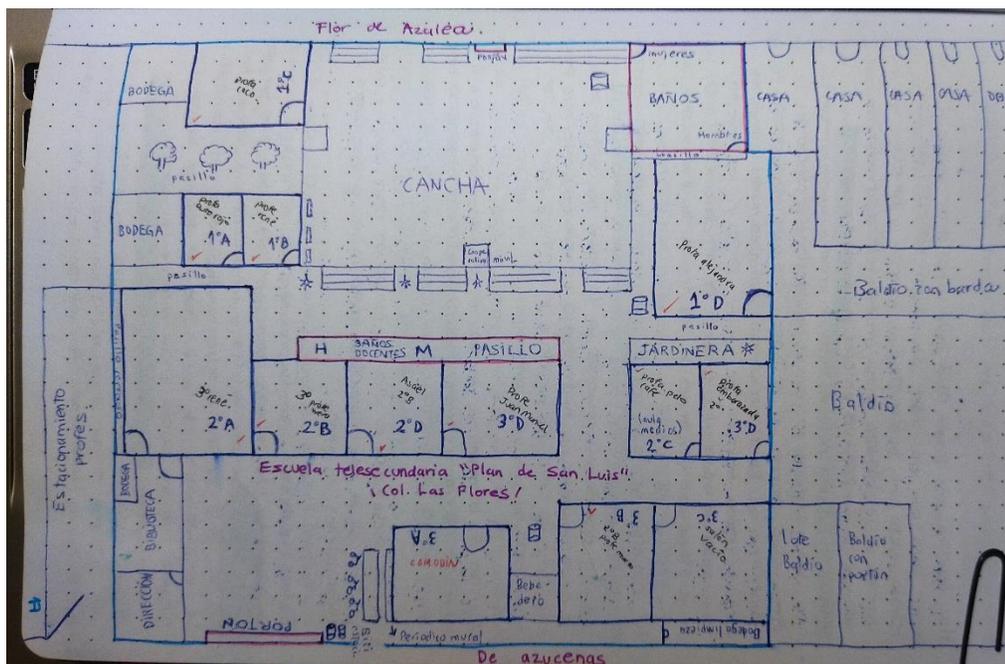
Las Flores cuenta con una escuela telesecundaria que se encuentra a cuatro cuadras de la vía rápida del periférico, la cual a lo largo de esta investigación será referida como Escuela 2. Esta escuela comenzó sus operaciones en el año de 1987 cuando el licenciado Juan Puente Apolo donó el terreno para su construcción, dicen los/as pobladores que fue de la mano del, en ese momento, licenciado Marcelo de los Santos⁴⁷ que se puso la primera piedra de la escuela, la cual se terminó de construir a base de faena, gestión e intervención gubernamental años después (Maestra Roxy, diario de campo, 20 de febrero del 2023).

La telesecundaria se compone de once salones: cuatro de primero, cuatro de segundo y tres de tercero, cuenta con baños para hombres, mujeres y docentes, con una dirección, una biblioteca, dos salones extra, una bodega, una cancha pavimentada y techada y un pequeño

⁴⁷ Quien en el año 2000 fue presidente municipal de San Luis Potosí y gobernador del estado del 2003 al 2009.

jardín (ver fotografía 9), además de que toda su circunferencia se encuentra rodeada por cercas y alambres de púas.

Todos los salones cuentan con loseta, bancas, sillas, escritorio, pizarrón y con equipo audiovisual (computadora, proyector, pantalla blanca y televisión). El horario de la escuela es de lunes a viernes de 8:00 a 14:00 horas, con un tiempo escalonado para recreos entre las 10:20 y 11:20 am. Los/as estudiantes de la telesecundaria provienen de una diversidad de colonias cercanas a la telesecundaria, aunque la mayoría son de Las Flores, Luis Córdoba Reyes, Los Magueyes, Barrio El Vergel, Los Pinos, Imperio Azteca, Ponciano Arriaga, Don Antonio y Torremolinos, pues según los/as vecinos/as la telesecundaria se caracteriza por aceptar a todo tipo de alumnos/as (corridos/as, reprobados/as, problemáticos/as), teniendo un número aproximado de 220 estudiantes.



Fotografía 9. Croquis de la escuela telesecundaria de Las Flores. Fuente: archivo personal.

La mayoría de los/as estudiantes utilizan el transporte público o caminan para llegar o irse de la escuela, aunque una buena porción es recogida por algún familiar en carro,

bicicleta o a pie. Los/as estudiantes tratan de no irse solos/as, siempre salen en grupos a los distintos destinos, esperan el camión en grupo y dicen que prefieren no llevar bicicleta porque a más de uno lo han asaltado (Mauricio, 13 años, diario de campo, 12 de febrero del 2023).

El uso de uniforme es obligatorio y es el mismo de la Escuela 1. A cada estudiante se le brindan libros de texto y cada salón cuenta con una pequeña biblioteca, una mini bodega en la que se guardan libros viejos o el material para el aseo y con conexión a internet que solo funciona para la computadora del profesor/a.

Retomando actividades después de pandemia, cada lunes se realizan honores a la bandera con la presencia de una escolta femenil y con un grupo al frente que lleva dicha ceremonia en la cual la directora da avisos, regaños y recomendaciones para la semana. La telesecundaria; además realiza una serie de eventos extraescolares que intentan fomentar la participación estudiantil y familiar al estar fuertemente arraigado el discurso de participación familiar con los/as estudiantes, se realizan festivales como el de las madres, del padre, del estudiante, de la primavera y la celebración de días especiales (14 de febrero, del estudiante, del maestro/a) que tienen buena respuesta.

Se ofrecen cinco clases al día, pero esto depende de la velocidad del trabajo de los/as estudiantes y del docente pues no siempre se cumple con el objetivo y si hay suerte una vez a la semana se toma la clase de educación física pues depende del comportamiento de los/as estudiantes para su disfrute.

La organización de la telesecundaria se da por medio de la directora, quien es la encargada de bajar órdenes, revisar y coadyuvar el trabajo con los/as docentes pues estos/as tienen libre cátedra en su desarrollo, también existe una subdirectora y una persona que cuida la escuela y que hace el aseo general de la misma. Sin embargo, al igual que la Escuela 1, se organiza un rol de guardia y limpieza en el que los/as docentes y los/as estudiantes participan,

los/as cuales comentan estar de acuerdo con la limpieza de la escuela (diario de campo, 8 de mayo del 2023).

En esta telesecundaria tampoco hay becas y se cobra una cuota anual de entre \$1,200.00 y 1,500.00 pesos que no incluye útiles, uniformes ni cooperaciones diversas pero que debe ser cubierta al momento de la inscripción del alumno/a.

Es muy común que los/as estudiantes compren su comida en la cooperativa -que día a día se instala en la cancha- y que se gasten un aproximado de \$30.00 pesos por día, siendo lo que más se consume: taquitos, molletes, gorditas, tortas, nachos, papitas, agua fresca, dulces y bolis. La cooperativa, igual que la Escuela 1, entra en un programa de verificación por parte de la PROFECO y su manejo es en relación directa con la dirección de la escuela. Y como en esta escuela no se permite jugar durante el recreo la mayoría los/as estudiantes se sientan en el patio a lonchar o lo hacen dentro de sus salones.

Dentro de esta telesecundaria el control y la disciplina son muy valorados por lo que a los/as estudiantes constantemente se les vigila, se les castiga o se les reprime. Es común que cada mañana se instale un filtro en la entrada en el que especialmente se revisa el uniforme y la estética del estudiante y que se castigue a los/as mismos/as fuera de su salón o en la biblioteca por el incumplimiento de tareas o el no trabajo en clase.

Los/as docentes tienen una trayectoria de entre uno a veinticinco años dentro de la misma escuela y la directora y subdirectora tienen alrededor de ocho años frente a la misma; sin embargo, a diferencia de la Escuela 1 en esta telesecundaria no se observa una relación con la comunidad estudiantil o la colonia, pues se pierde la comunicación o el contacto a

los/as estudiantes provenir de diferentes lugares o a la escuela no querer involucrarse en lo que sucede afuera a pesar de las afectaciones sufridas⁴⁸:

A la escuela no le compete lo que sucede fuera de las paredes del inmueble, aunque nos afecte. Tratamos de tomar cartas internas en el asunto como la puesta de rejas, pero no hay más que hacer (Maestra Roxy, 14 de mayo del 2023).

Y como no existe una relación con la comunidad entre los/as vecinos/as se comenta que, aunque se sabe quiénes son los que roban no se dice nada pues nadie se quiere meter en problemas (Señora Zoraida, diario de campo, 10 de marzo del 2023).

La telesecundaria es localmente conocida como “teleburros” pues se dice que mantiene un bajo nivel de enseñanza-aprendizaje y que son pocos/as los/as que quieren estar ahí por elección, pues la telesecundaria al estar en la ciudad acarrea un mayor estigma:

Esta telesecundaria acepta a cualquier estudiante, luego estos vienen rezagados, traen otras cosas y eso le da mala fama a la escuela, además de que a decir verdad hay muy malas calificaciones, ninguno de mis hijos pudo entrar a la prepa después de estar ahí y ya desde que quitaron la prepa son pocos los que quieren a sus hijos ahí (Señora Zoraida, diario de campo, 21 de marzo del 2023).

Hace cinco años, la telesecundaria por las tardes también era preparatoria; sin embargo, las peleas entre directivos, el no respeto del espacio o problemas varios llevaron a que la preparatoria fuera retirada del lugar por lo que la relación de la escuela con el lugar está aún más fisurada.

Además, se observó que el actuar docente y la posición de la telesecundaria en el lugar se basa en una serie de estereotipos sobre sus estudiantes que los posiciona en ser pandilleros/as, vagos/as, flojos/as, pobres, sin atención familiar y/o problemáticos/as (diario

⁴⁸ Al menos en el periodo de trabajo de campo a la escuela le robaron los cables de luz, dejándola sin electricidad por al menos dos semanas, hicieron un hoyo en la pared para poder robar lo de adentro de la dirección y hubo diversos reportes de allanamiento y peleas dentro y al exterior de la escuela.

de campo, 20 de marzo del 2023) y que se dice que los resultados escolares son reflejo del contexto, lo que arroja una relación vertical entre docentes y estudiantes que considera que los/as últimos/as acuden por obligación y no por gusto o aprendizaje:

Aquí los muchachos no tienen ganas de trabajar, de aprender, entre menos los pongas a hacer mejor para ellos, nada más vienen a calentar la banca, algunos participan, pero la mayoría te ignoran o no les gusta lo que hay. Te sorprenderían las calificaciones que tienen y uno no puede hacer más, así son” (Maestro Joan, diario de campo, 20 de marzo del 2023)

Y que es muy común culpar a los/as estudiantes por las familias a las que pertenecen o por las labores que estas y ellos/as realizan, pues el que sean hijos/as de madres solteras o que sus madres tengan nueva pareja, que trabajen y no solo estudien, que no dominen las competencias del grado o que no cuenten con los medios para realizar actividades o tareas escolares son unas de las principales quejas que los/as docentes sostienen hacia los/as estudiantes.

Por lo que se observó que esta telesecundaria se desarrolla entre una notable hostilidad entre docentes, estudiantes y comunidad que interfiere sobre todo con el cómo estos/as experimentan su escuela, pues los estigmas sobrepasan las vivencias.



Fotografía 10. El exterior de la telesecundaria de Las Flores. Fuente: archivo personal.

Conclusiones del capítulo

La intención de este capítulo recayó en contextualizar a través de la etnografía cómo es la vida en este lado de la ciudad, a qué situaciones, vivencias y experiencias se enfrentan los/as jóvenes estudiantes no solo dentro de su espacio escolar sino también dentro de su espacio social el cual se encuentra inmerso en las desigualdades sociales y estructurales que la ciudad ha creado hacía aquel lugar. Por lo que en el siguiente apartado describiré las diferentes vivencias, sentidos y experiencias que encontré construyen la experiencia estudiantil de estos/as estudiantes.

CAPÍTULO 4

ESTUDIAR LA TELESECUNDARIA EN LA PERIFERIA NORESTE DE LA CIUDAD DE SAN LUIS POTOSÍ

Introducción

Dice Duschatzky (1999) que en general las narraciones sobre las instituciones sociales suelen silenciar las voces de quienes las transitan por lo que voltear a ver la experiencia de estos/as puede ser una manera de conocer lo que sucede con ellos/as. Es así que en el presente capítulo presentaré la exploración que realicé de la experiencia estudiantil de los/as estudiantes de las telesecundarias de la comunidad de Fracción Milpillas y la colonia Las Flores la cual será mostrada a través de cinco conceptos (escuela, violencia, familia, adolescencia y pandemia) que se fueron conformando por categorías y subcategorías, mismos que fui construyendo a través del análisis de las subjetividades estudiantiles a las cuales accedí por la aplicación de entrevistas semiestructuradas, la convivencia constante y la exploración de los distintos y desiguales ámbitos de incidencia (Gentili, 2011) de los/as jóvenes estudiantes.

Lo que ayudará a formular una visión de quiénes y cómo son los/as estudiantes, a qué se enfrentan y con qué se relacionan en su recorrido social y educativo, lo que se vuelve esencial en este tipo de investigación pues muestra algo de lo más importante, a sus estudiantes, pero no solo como estudiantes, sino también como jóvenes, lo que a la par dará una visión más amplia de lo que hacen, viven, experimentan y significan en su paso por la escuela.

Y lo que además ayudará a contestar el último objetivo de esta investigación que recae en analizar e interpretar las vivencias, sentidos y experiencias de los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí para caracterizar su

experiencia estudiantil. Por lo que este capítulo servirá como preámbulo para la discusión final de esta investigación.

4.1. Estudiar la telesecundaria en la periferia noreste de la ciudad

1. Escuela

¿Quiénes son los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad?

Primeramente considero que se vuelve importante explicar quiénes son estos/as estudiantes, pues estos/as se desarrollan en la diversidad al ser jóvenes que viven en una franja específica de la periferia de la ciudad (desde la colonia Piquito de Oro hasta la Ponciano Arriaga), casi todos/as se encuentran en la telesecundaria porque esta era la escuela que conocían o la que les quedaba cerca, pero también por su accesibilidad económica y solo una pequeña parte se encuentra en ella porque en las otras modalidades de secundaria no encontraron lugar o porque los habían expulsado o reprobado. La mayoría oscila entre los 11 y los 16 años, son hijos/as de obreros/as o de trabajadores informales (albañiles, empleados/as, recolectores o pepenadores/as, comerciantes, agricultores, ladrilleros, entre otros) y/o de amas de casa que rondan entre los 28 y los 45 años y que en su mayoría cuentan con estudios trancos o concluidos en primaria y secundaria.

Casi todos/as tienen al menos un hermano/a y la mayoría son los/as hijos/as mayores de sus familias, una gran porción cuenta con padre y madre y un aproximado del 30% es hijo/a de madre o padre soltero, muchos/as de estos/as no cuentan con apoyo o contacto de su progenitor, pero si con el de la pareja de la madre o del padre. Otra pequeña porción vive sin sus padres al estar en Estados Unidos o en otro estado de la República Mexicana y

sin importar estos factores muchos/as de ellos/as comparten su espacio habitacional con su familia extendida (abuelos/as, tíos/as, primos/as).

Un porcentaje de al menos el 50% realiza una actividad laboral para obtener un ingreso (trabajar informalmente o ayudar al trabajo familiar) y la mayoría detenta una responsabilidad mayor en sus casas al cuidar a sus hermanos/as o a algún familiar, cocinar o limpiar, por lo que son pocos/as los/as que solo se dedican a estudiar. Una importante porción de estos/as jóvenes ha perdido a alguno de sus padres –en su mayoría al padre- en algún conflicto callejero o relacionado al narcotráfico o a la violencia social y otra porción se ha visto relacionada a los problemas de las adicciones al alcohol o a los estupefacientes en los que sus padres, madres, algún familiar cercano o amigo/a se ha visto envuelto; en lo que sigue se puede observar un poco de lo comentado:

Yo entré aquí porque es la escuela más cercana que tenemos, las otras están hasta Peñasco y está es la única que me queda cerca, además me gusta la escuela (Beto, 13 años, 1° año, E1).

Pues en realidad yo entré a esta escuela porque era la que se me hacía más cerquita y pues me gustaba, no sabía nada de ella, pero me gustaba (Areli, 14 años, 2° año, E1).

Yo entré aquí porque de hecho me corrieron de otra secundaria, preguntamos en todas las secundarias y en la única que había lugar fue aquí. Me aceptaron fácilmente, no me hicieron examen ni nada y ni se fijaron que me habían corrido de otro lugar (Dariela, 15 años, 2° año, E2).

Yo entré aquí porque por aquí cerca vive mi tía y me podía venir a recoger, no por la escuela en especial (Fabiola, 15 años, 3° año, E2).

Entré aquí porque esta escuela es la que me quedaba más cerca y además fue la única en la que me aceptaron porque tenía muy mala conducta en la primaria. Hice trámites a más escuelas, pero allá si me dijeron que no (Charly, 13 años, 1° año, E1).

En este concepto encontré importante posicionar la relación entre cómo se miraba la telesecundaria con el cómo se vivía pues observé una discrepancia en esto. Desde los/as

docentes la imagen de la telesecundaria se galardonaba al atribuírsele la educación de jóvenes marginados e incluso se le consideraba como “el secreto mejor guardado”⁴⁹ de la educación secundaria por llegar hasta donde nadie más lo hacía, lo que se puede observar en lo siguiente:

El modelo es muy bueno, prepara para que seas un ciudadano útil a la sociedad y a tu país, para que ellos [los estudiantes] sean transformadores en su comunidad o localidad y para que provoquen el cambio y se puedan enfrentar a la vida con más elementos, viviendo más preparados que sus papás (Maestra Adriana, 3° año, E1).

Para mí, en estas escuelas hay más arraigo, yo por ejemplo conozco a todos mis niños, sus capacidades, sus fallas y hasta a su familia y creo que es lo que le da el plus (Maestro Luis, 2° año, E1).

Para mí la telesecundaria es de bondades, porque da un servicio integral igual que las otras modalidades, pero el plus es que es un servicio personalizado porque el maestro tiene mucho contacto con los alumnos, hay como esa parte comunitaria. El maestro se interesa por la problemática del alumno y cuando puede interferir lo hace, nos damos cuenta de las situaciones que le aquejan al momento e intervenimos de manera inmediata (Maestra Adriana, 3° año, E1).

La ventaja de estas escuelas es que se añade la tecnología por las clases televisadas, con la finalidad de la inclusión, ósea de complementar la educación básica. Los profesores estamos muy preparados porque tenemos la facilidad de manejar todas las asignaturas y en las otras secundarias los profesores faltan, hay exceso de alumnos y aquí los atendemos de manera más personal (Maestro Joan, 3° año, E2).

Noté que estas visualizaciones tenían influencia en los/as padres y madres de los/as estudiantes y que esto hacía que muchos/as estuvieran ahí por lo que se decía, pero que a la vez estas dejaban de lado las inequidades sociales con las que partían los/as estudiantes pues a través de un discurso (de acompañamiento y de uso de tecnología) se justificaba la baja calidad educativa, el poco aprendizaje, el bajo éxito educativo y el superficial uso de la tecnología.

⁴⁹ Visto en <https://www.milenio.com/opinion/alvaro-cueva/ojo-por-ojo/las-telesecundarias-el-secreto-mejor-guardado-de-la-4t>

Sin embargo, esta visión es la institucional y la adultocéntrica por lo que siguiendo a Duschatzky (1999) exploré cómo es que los/as estudiantes la observaban y la vivían, encontrando una visión que tanto criticaba como elogiaba a la telesecundaria:

Yo siento que le falta algo a la escuela, pero es que no sé qué es. Ósea, no me agrada, no me gusta esta escuela, tampoco es la peor ¿verdad? Pero no es algo que yo quisiera estar porque sobre todo en conocimientos le falta mucho, tengo una prima más chica en secundaria general y sabe mucho más que yo porque ve más cosas y ¡eso que es más burra que yo! (Kelly, 14 años, 3° año, E2).

Para mí, la telesecundaria se queda como a la mitad porque pensé que iba a ser más difícil pero no, se me hace igual, como si estuviera en la primaria has de cuenta (Areli, 14 años, 2° año, E1).

Para mí no es la mejor escuela, pero tampoco es la peor y pues es un lugar que aporta estudio que es lo que cuenta (Diego, 15 años, 1° año, E1).

Yo antes si tenía una baja perspectiva de la telesecundaria porque pues me decían que era mala, que pues muchas cosas así, pero no, ya viendo y aprendiendo sobre los maestros creo que ya no. Porque muchos maestros tienen su forma de educar y creo que si funciona. Ahora diría que tengo una buena opinión de la escuela (Leo, 14 años, 2° año, E2).

Esto tiene su razón en que cada una de estas visiones se desprende de la vivencia personal que cada estudiante ha tenido dentro de la escuela por eso para unos/as la escuela necesita más cosas, para otros/as ha sido un proceso de adaptación y para otros/as más los factores individuales como un docente, las bajas cuotas o la presencia de la escuela en su comunidad o colonia les han hecho considerarla como un buen espacio educativo, por lo que fue del común escuchar que había una valoración positiva -a pesar de la crítica- por ser el lugar que les brindaba educación.

Sin embargo, el estar en la escuela no solo se reduce a lo que pasa en la misma pues se observó que en los espacios en los que hay más opciones educativas de nivel secundaria o en los cercanos a la ciudad se construye un estereotipo desde la sociedad de lo que es la telesecundaria, lo que acaba interviniendo en el estar ahí pues se generan situaciones o

emociones que recriminan o justifican el estar ahí. Por ejemplo, a la escuela 2 localmente se le conoce como *teleburros* y la escuela 1 es catalogada como fácil (académicamente), para burros o pobres (diario de campo, 6 de abril del 2024) lo que genera ciertas tensiones o conflictos entre sus estudiantes, la población general y el estar ahí:

Yo pienso que no tienen por qué ofender una escuela porque ellos no saben por qué es así o por qué varias personas estamos estudiando aquí, puede ser que varios no tengamos dinero para pagar una secundaria. Y no tiene nada de malo porque todo lo que se ve allá lo vemos aquí y todo es igual, el chiste es que cada quien ponga atención y ganas de aprender (Jaki, 12 años, 1° año, E2).

Pues ni saben ni cómo está por dentro [la telesecundaria] ni cómo son los niños, si son estudiosos o no, ellos no saben nada, solo la juzgan y nos juzgan sin saber (Caty, 12 años, 1° año, E2).

Yo por ejemplo si le hago bullying a mi hermano porque no pudo entrar a la secundaria general y lo tuvieron que meter a la telesecundaria por burro, ¿por qué crees que le dicen así? (Lalo, prestador de servicio social, E2).

Yo vivo aquí al lado de la tele y se sabe que tiene mala fama, ósea, que dicen que los profes son muy malos, que los chavos salen bien mal preparados, que batallan mucho en la prepa o que no entran por eso a los que salen de ahí les va mal (vecina de E2).

Testimonios que muestran que las concepciones escolares pueden tener repercusiones emocionales en la construcción identitaria, en el estar ahí o en las ideas de continuar o no estudiando pues siguiendo a Bayón y Saraví (2019) en estos discursos se observa una desigualdad existencial que se alimenta de la estigmatización y desvalorización de los grupos y/o los espacios por su condición de clase, lo que en este caso se refleja por estar en la telesecundaria y por lo que se piensa que esta genera -oportunidades o no oportunidades, estudiantes aptos o no aptos-, lo que va incidiendo en la experiencia de estar en la escuela y en las ideas de continuidad educativa, pues se observó que estos discursos generan ideas de insuficiencia entre los/as estudiantes:

Ay no, yo me quiero quedar nada más hasta la secundaria. Siento que no voy a poder en otra escuela, creo que no podría con el estudio (Beto, 13 años, 1° año, E1).

En realidad, yo ya no quiero estudiar porque no sé, siento que no puedo, no podría en otro lugar (Jaki, 12 años, 1° año, E2).

A lo mejor no voy a poder seguir estudiando, como que siento que hay algo dentro de mí que me dice si puedes, pero a la vez siento un presentimiento que me dice que no, que va a estar un poco difícil, que no me va a salir muy bien, siento que tiene mucho que ver la escuela (Carolina, 15 años, 3° año, E2).

Gentili (2011) menciona que esto tiene que ver con la oferta educativa degradada que se les ofrece a los/as estudiantes más pobres (los/as que están en las telesecundarias) pues esta de alguna manera les invita a desistir o a abandonar y además les culpa por su supuesto fracaso educativo (lo que se observa sucede en ambas telesecundarias). Sin embargo, se observó que esto pasa desapercibido para la mayoría de estos/as pues en vez de generar una crítica a lo que se les ofrece se desarrolla un ejercicio de apropiación que, aunque detrimenta, forma parte de la estrategia para pasar la escuela, pues según algunos/as las maneras en las que se desarrolla la telesecundaria les funciona para sus objetivos, pasar el año u obtener el diploma:

Como tenemos un solo maestro, le vas agarrando la maña y ya vas sabiendo cómo se le hace, cómo trabaja o cómo no trabajar. Luego como todas las actividades vienen en el libro, nada más te pone el video, haces que lo ves o así y ya con eso pasas (Julieta, 14 años, 2° año, E1).

Como alumnos la verdad aprovechamos porque se sabe que nos ponen menos trabajos y te puedes relajar más, platicar, echar desmadre, hacer casi casi que lo que quieras (Kelly, 14 años, 3° año, E2).

Lo que pasa acá es que la escuela no nos exige mucho, se hace más flexible porque cada quien va a su ritmo y nadie se fija, no te exigen mucho (Leo, 14 años, 2° año, E2).

La escuela es barra y si me gusta porque siento que si fuera otra dejarían más tarea por cada materia y eso no me gustaría, por eso me gusta que solo sea un profe y que sean así las clases, puedes hacer lo tuyo y pasar la escuela (Fabiola, 15 años, 3° año, E2).

Por lo que surgió la pregunta de ¿qué impacto genera la telesecundaria en la comunidad estudiantil de la periferia noreste de la ciudad? pues como se vio hay quienes ven en la lógica

escolar de la telesecundaria una ventaja y otros/as más una expresa desventaja para su formación pues consideran que esto les acompañará por el resto de sus vidas y que influirá en su futura escolarización, es decir, si hay muchos/as estudiantes que se posicionan desde una experiencia escolar crítica desde lo vivido en la escuela, lo que se puede notar en lo siguiente:

Lo malo es que como las clases son fáciles, ya nada más con el video los profes se la pasan en su celular o se salen a chismear o a la dirección todo el rato y la verdad dices bueno esta chido, pero si vas aprendiendo menos (Kelly, 14 años, 3° año, E2).

Mira es que ponen videos de cada cosa, videos tan equis que no tiene nada que ver con el tema, que dices ay no ¿Si me entiendes? Pero eso no es todo, el proyector es lo peor, yo no quisiera usar proyector porque casi nos resuelve la vida, ósea las clases, en el proyector ahí vienen las respuestas de los ejercicios, y yo digo ósea que fácil nos dan la respuesta y ya no nos va a explicar, entonces, ¿qué aprendemos? (Dariela, 14 años, 3° año, E2).

Yo si tengo una crítica fuerte hacia los profes porque son malos, no están preparados y no les interesa dar mejores clases, debería haber un cambio porque si vamos mal en comparación con otros estudiantes de secundaria (Lety, 15 años, 3 año, E2).

A veces no le entendemos a los videos porque están muy viejos y el profe ya no nos explica bien y no hacemos la actividad y nos regaña. Pero si no entendemos el video tampoco vamos a hacer más, luego nos dice que si tenemos una duda le preguntemos y si le preguntamos nos contesta que no, nos dice que no le pusimos atención, entonces no hacemos y no aprendemos nada y mejor para él (Estela, 14 años, 2° año, E1).

Pues observé que a diferencia de lo que los estigmas de las telesecundarias del periurbano mencionan sobre su estudiantado muchos/as de estos/as si se preocupan, diría Bourdieu⁵⁰ por su capital escolar, pues estos/as siguen viendo en la escuela herramientas culturales para su desarrollo social (Urteaga y Canclini, 2017) y les preocupa cómo estas se desarrollan:

⁵⁰ Ver Bourdieu, Pierre. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. En la obra Bourdieu habla sobre los distintos tipos de capital del que distingue el cultural, el económico, el social y el escolar.

A mí me preocupa un poco cómo nos dan las clases y lo que vemos aquí porque si quisiera seguir estudiando para ser la única en mi familia que estudió para tener un mejor trabajo y a veces me da como que no sé si podré (Dariela, 14 años, 3° año, E2).

Pienso que la escuela está un poco sobrevalorada, pero si quisiera seguir estudiando, creo que la tele si me da oportunidades, pero espero que me alcance para estudiar psicología porque ese es mi sueño, ayudar a la gente y a veces como que no, vemos muy poco (Diego, 15 años, 1° año, E1).

Mi sueño es ser agrónoma, tener una casa en el campo y mi camioneta, espero poder tener los conocimientos necesarios para poder entrar a la universidad, aunque he visto que la tele nos enseña poco y eso me preocupa (Lety, 15 años, 3° año, E2).

Y aunque entre estos/as jóvenes la escuela se sigue observando como un bien con resultados a futuro en el que hay que trabajar en el presente, se observó que dentro de las telesecundarias era casual poner en duda las actitudes, aptitudes o deseos escolares de sus estudiantes lo que los/as llevaba a cuestionarse su lugar y papel en la escuela y lo que sumado a las ideas o decisiones familiares previas (poca escolaridad en la familia) o a lo observado en el entorno (pocas oportunidades educativas) les orillaba a vivir y significar de una manera particular su paso por la escuela, ejemplo de ello es lo siguiente:

A mí me dijeron mis papás: si no vas a querer, si no vas a poder con la escuela no, el chiste es que tú quieras y no de que yo te obligue, yo les dije que sí, porque en realidad yo si quería estudiar, pero ya aquí solo la secundaria para tener un mejor trabajo, ya lo demás no, no quisiera ni le haría perder dinero a mi mamá en algo que sé que no podría (Yaki, 12 años, 1° año, E2).

Es que a mí se me hace difícil entender, le tengo que machetear mucho. Me gustaría mejor trabajar en una fábrica. Mis papás me dicen que está bien, que ora sí como yo quiera, no tienen problema (Beto, 13 años, 1° año, E1).

Mi mamá siempre me ha dicho que me obligó a estudiar, pero ahora dice que yo puedo decidir si estudiar o no. Ósea has de cuenta que mi mamá me respeta, me dice estudia, que me va a dar estudio hasta donde quiera y que, si no vemos que sigue, que ya con la secundaria la hago (Yaki, 12 años, 1° año, E2).

Es como lo que pasó con mi hermano, él dijo que ya no quería seguir estudiando, se puso a trabajar, él quiso, mi mamá le dijo: “si quieres te meto a

otra [escuela]”, pero él dijo que mejor quería trabajar y ya se salió de la secu (Paula, 12 años, 1° año, E2).

Desde que mi hijo iba en la escuela (primaria) yo sabía que no le gustaba, que no la iba a hacer. En la secundaria batalló mucho, no la acabo y ya mejor él hablo conmigo y decidimos que mejor ya trabajará y empezará a hacer su vida desde chico, batallando, ni modo, pero también con cierta ventaja, ya teniendo sus cosas o conociendo de la vida desde antes (Señora Zoraida, vecina E2).

Y si bien los testimonios no son exclusivos de los/as estudiantes muestran el diferente impacto que la telesecundaria va teniendo en los/as pobladores del periurbano y los caminos que se van tomando, los cuales interactúan con las habilidades y/u oportunidades que a cada uno/a se le van presentando. Y lo que además refleja el discurso que ambas telesecundarias tienen respecto al habitus escolar de esta población pues se les califica de no aptos para la escuela al tener cortos recorridos educativos sin mirar el contexto socioeducativo que les rodea.

Por último, en este concepto encuentro a la socialización como componente primordial pues las relaciones de amistad y de amor que se dan dentro o fuera del espacio escolar son las que vuelven significativo el paso por la escuela al estar dando lo vivencial, lo cotidiano y lo identitario a sus estudiantes (Weiss en Pogliaghi, 2018), ejemplo de ello es lo siguiente:

La escuela si es un lugar al que se viene a aprender, pero también se viene a platicar, a hacer relajo, vienes a aprender, a que te enseñen nuevas cosas. Pero a veces no vienes a eso, ósea, tu mentalidad a veces viene que, a jugar, a hacer cosas que no sea estudiar, a estar con tus amigos, con tu novio (Kelly, 14 años, 3° año, E2).

Yo la verdad vengo por mis amigas, venir aquí, es como una diversión por el hecho de venir a cotorrear. Lo de que me enseñan pues es equis (Fabiola, 14 años, 3° año, E2).

Para mí si es importante venir a la escuela porque aquí tengo a mis amigos (Estela, 13 años, 2° año, E1).

Venimos porque vemos a nuestros amigos todos los días, por las cosas que nos enseñan, los consejos que nos dan, pero más por los amigos (Julieta, 14 años, 2° año, E1).

Más que nada vengo para quitarme el aburrimiento de estar en mi casa, aquí puedo estar con mis amigas y puedo salir, porque si no, estaría nada más en mi casa (Lety, 15 años, 3° año, E2).

Lo que muestra que a través de la socialización se da la apropiación de la escuela por los/as estudiantes, así como las maneras en las que esta se va transformando pues su significado cambia, es decir, no solo se va por el estudio o el futuro que te promete sino por los/as amigos/as, los/as que van construyendo el paso por la escuela.

Así pues, y siguiendo a Kriger (2010) encuentro que estos/as jóvenes son sujetos contruidos en un tiempo histórico sobre el cual van inventando respuestas, que la imagen y el impacto de la telesecundaria en el periurbano se va construyendo a través de sentidos críticos, elogios y ejercicios de socialización que van configurando un mirar particular del espacio escolar, y que aunque este choca la más de las veces con la visión institucional y adultocéntrica de la escuela constantemente se va construyendo.

2. Violencia

En esta exploración, encontré que la violencia formaba parte de la experiencia cotidiana de los/as estudiantes, pues esta estaba presente en todos los ámbitos en los que se desarrollaban: escuela, casa, trabajo, familia y calle, pero ¿cómo se relaciona la violencia con la experiencia estudiantil?

En primer lugar, siguiendo a Chávez (2017) encuentro que la violencia es un tipo de relación social en donde existe un abuso de poder que conlleva comportamientos que generan diversos tipos de daños entre los/as individuos involucrados/as para reforzar o alterar la dominación de uno/a sobre el otro/a. En este sentido, y al encontrar que la violencia formaba

parte de las relaciones escolares la misma autora menciona que para observar la violencia en la escuela hay que fijarse en el contexto institucional e ir más allá del bullying o de la violencia entre pares (regularmente entre alumnos/as) pues está ahora se expande a los daños psicológicos, abusos sexuales, discriminaciones, acoso escolar, conductas agresivas e incluso se vuelve parte del reflejo de la narcoviencia y del consumo de drogas que existe en los lugares lo que genera un clima de hostilidad y poco propicio para el aprendizaje por los problemas de disciplina y autoestima que causa entre los/as estudiantes.

Así pues, como una primera manifestación de la violencia encontré que la desarrollada entre profesores y estudiantes era una de las más puntuales y de las que configuraba la experiencia de estar en la escuela pues esta apuntaba a estigmatizaciones y desvalorizaciones por la condición de clase de los/as estudiantes y comúnmente se manifestaba en apodos, discriminaciones o discursos que resaltaban las carencias o problemas a los que estos/as se enfrentaban en su diversa cotidianidad, por ejemplo:

El profesor nos ha dicho que somos huevones, rateros e irresponsables, que vamos a terminar vendiendo chicles o recogiendo basura. No tiene nada de malo, pero nos lo dice por lo que aquí nos dedicamos como si fuera algo malo, no sé. También a todos nos tiene un apodo distinto y nos llama así, no por nuestros nombres (Julieta, 14 años, 2° año, E1).

Profesor: “a ver usted, la que tiene ojos de mariguana, venga para acá, ya le he dicho que no necesita fumar para aguantar su trabajo” (testimonio dicho a una estudiante que trabaja en el tiradero en su tiempo libre) (diario de campo, 24 de febrero del 2023, E2).

Profesora: “tenga cuidado porque aquí todos son pandilleros, viven en familias disfuncionales o son pobres y aunque tratamos de hacer lo mejor que se puede, a veces es imposible” (Maestra Roxy, E2).

Este tipo de violencia, siguiendo a Bayón y Saraví (2019) genera un impacto en las subjetividades estudiantiles pues los discursos influyen en la definición de posibilidades de acción y en la delimitación del sentido de agencia de los/as estudiantes pues hace que las

representaciones se devalúen o que se desprecien comportamientos, estilos o formas de vida, así como que se condicione la construcción identitaria del sí mismo, de la autoestima y de la valoración social.

Otro tipo de violencia que se observó es la económica, la cual se ejerce dentro de las escuelas a través de la petición de materiales o cooperaciones que sobrepasaban las capacidades económicas de algunos/as estudiantes, lo que además influye en el deseo y/o en la elección de ir o no a la escuela pues se generan una serie de tensiones entre los/as estudiantes y los/as docentes que resultan en un clima de hostilidad para los/as más desafortunados, lo que termina siendo parte de la experiencia estudiantil de estos/as pues es algo que los va marcando y acompañando en su estancia en la escuela, ejemplo de ello es el siguiente testimonio:

Estoy castigada porque no he podido traer los cuadernillos que encargó la maestra, como no puedo trabajar mejor me saca del salón y hay veces que me manda a mi casa a trabajar. Ya le expliqué que no los he podido traer porque cuestan casi ochenta pesos y ahorita mis papás no tienen trabajo, además nos pidió cinco, pero no le importa, me sigue sacando (Caty, 12 años, 1° año, E2).

También la violencia entre pares se posiciona como particular pues esta se desarrolla sobre todo entre las mujeres estudiantes, pues si bien los varones se llevan, se pegan, se agreden o se maldicen parece haber entre ellos un acuerdo que no sobrepasa fronteras. En cambio, entre las mujeres la violencia escala a peleas físicas dentro y fuera de la escuela, al involucramiento de personajes extras en sus conflictos (familia o amistades) y al traslado de sus problemáticas escolares a otros espacios personales, lo que genera una espectacularización de la violencia que influye en el estar en la escuela. Pues como los problemas sobrepasar fronteras acompañan a las estudiantes a todos los lugares en los que estas se desarrollan, por ejemplo:

El otro día de la pelea de las dos chicas una de ellas trajo a toda su banda a la salida para que la defendieran y hasta que vino la policía pudimos salir (Mauricio, 12 años, 1° año, E2).

Ese día de la pelea los amigos y la familia de la chava querían llevarse a la compañera que se peleó con ella en la mañana (Caty, 12 años, 1° año, E2).

El día de la pelea, vinieron con pistolas, no nos dejaban salir, nos tuvimos que echar para allá atrás, todos estábamos como de que: ay qué pasa, pero risa y risa, unos nerviosos por los de afuera, pero otros como si nada, yo estaba preocupada por mi mamá que estaba allá afuera (Jaki, 12 años, 1° año, E2).

Los días de pelea los chavos se ponen como locos, todos se quieren salir a ver qué pasa y nosotros nos asustamos. Les decimos que esperen, que guarden la calma, pero no hacen caso, gritan y todo, están bien acostumbrados a vivir con esto y a resolver así sus problemas (Jaime, practicante, E2).

Lo dicho con anterioridad permite observar que las distintas representaciones de violencia tienen un elevado grado de normalización entre los/as estudiantes, pues según los/as mismos/as esto forma parte de su cotidiano. Por lo que se exploró la concepción que estos/as tienen sobre las peleas dentro de la escuela encontrando que a pesar de las consecuencias se observan como la manera de resolver los problemas o de mostrar su posición en el lugar:

Mi mamá no quiere que me pelee porque tengo la mano muy pesada, pero dice que sí lo tengo que hacer, que lo haga (Julieta, 14 años, 2° año, E1).

Mis papás me dicen que si me la llegan a hacer de pedo que me defiendan, que si pasa algo ellos vienen a la dirección y firman, que no hay pedo (Estela, 14 años, 2° año, E1).

Mira es que aquí en la comunidad las cosas por lo regular así se resuelven, a putazos ya si eres muy cabrón o de una familia más acá a balazos (Beto, 13 años, 1° año, E1).

Creer por acá te enseña a ser así, si no te defiendes te comen y tampoco quieres ser el menso de todos (Mauricio, 13 años, 1° año, E2).

Esta posición/normalización respecto a la violencia tiene que ver, según Chávez (2017), con los distintos sistemas normativos que interactúan en las escuelas pues estos dictan las diversas maneras o controversias de resolver los conflictos. Estos sistemas pueden devenir de las

familias, de los espacios sociales de los/as jóvenes (pandillas, grupos, juntas, etc.) y/o de las reglas escolares que a fin de cuentas son los que van legitimando la violencia.

Así, una violencia especial encargada de construir la experiencia estudiantil en esta edad y lugar encontré fue la desarrollada en las relaciones de amistad y noviazgo de los/as estudiantes pues se normaliza a grado tal que opera en forma de abusos emocionales que se expresan en forma de conductas patriarcales que apuntan al control de los/as demás, pues los celos se posicionan como el principal detonante de peleas, desacuerdos, berrinches, controles y prohibiciones, lo que tiene una amplia relación con la lógica relacional de las familias y con los discursos docentes que alientan a la realización de estas prácticas, ejemplo de ello es lo siguiente:

Profesor: “Juanita, no ve que Juanito está cerca de su novio, vaya y dígale de cosas” (diario de campo, 28 de marzo del 2023).

Una vez en el recreo un amigo me dio una nalgada jugando, pero mi novio vio y ya venía a hacérsela de pedo, pero como yo me sé defender le di una patada en los huevos y una cachetada a mi amigo, mi novio se quedó con cara de qué pedo. Pero otra vez mi amigo estaba jugando conmigo y me quería agarrar de la mano, después me mandaron una foto en donde mi novio se la estaba haciendo de pedo en la calle con pistola y todo y le tuve que dejar de hablar a mi amigo (Julieta, 14 años, 2° año, E1).

Aquí todas las peleas son por los novios, todos son muy tóxicos, por eso casi nadie se habla o te dicen que puta o así (Estela, 14 años, 2° año, E1).

A mí mis amigas me dejaron de hablar por hablarle a otra niña, me hicieron sentir bien mal y ya después me dijeron que fue porque le caía mal a la otra (Elena, 14 años, 2° año, E2).

Como se ve en estos testimonios hay una manera definida o en construcción de cómo relacionarse que parte de un patrón de control y dominación que se aprende tanto en la casa, como en la escuela y con las amistades, lo que va incidiendo directamente en el cómo el/la joven estudiante se va desarrollando y relacionando, pues siempre se parte de este imaginario.

Así, observé que otra categoría de este concepto era el uso de la tecnología, pues a través del uso de redes sociales o aplicaciones como WhatsApp se difundían chismes, fotografías, videos o funas⁵¹ que influían en la estancia o en el desarrollo del estudiante en la escuela pues su impacto era más macro y no solo se quedaba en el salón de clases o dentro de la propia escuela sino que escalaba a los demás espacios en los que estos/as se desarrollaban, lo que generaba un impacto más profundo en la manera en la que esta se experimentaba, un ejemplo es el siguiente testimonio:

Lo malo es que cualquier cosa que haces y te acarrillan o te queman bien feo en el Facebook, no puedes hacer ni decir nada, ¿ya ve la chica de tercero que dejó de venir? Fue porque subieron un video de una pelea que tuvo y ya mejor no quiso venir a la escuela, así les ha pasado a varios (Beto, 13 años, 1° año, E1).

Por lo que la violencia que construye la experiencia estudiantil no solo se desarrolla dentro de la escuela y para su enfrentamiento los/as estudiantes generan una serie de estrategias para sobrellevarla o evadirla, una de ellas como se observó es la deserción, pero otras más son el acompañamiento, pues todos/as saben que acompañados esta puede ser mejor librada, ejemplo de ello es lo siguiente:

Pues como aquí está bien feo antes nos veníamos en bicicleta, pero nos empezaron a asaltar, nos quitaban las bicis y pues ya mejor caminando, también nos han asaltado (risas), pero te quitan menos cosas (Mauricio, 12 años, 1° año, E2).

Ante lo que pasa todas nos vamos y nos venimos en grupo, como muchas atravesamos el monte es mejor ir acompañadas para cuidarnos más (Lety, 15 años, 3° año, E2).

Algo que se sabe de aquí es que no se espera el camión afuera de la escuela porque se tarda hasta 40 minutos y está bien solo, lo mejor es irte al periférico y aunque también está bien feo al menos tienes chance de correr (Rosy, practicante, E2).

⁵¹ Coloquialmente funar se refiere a una manifestación de denuncia y repudio público contra una persona o grupo por considerar que sus acciones salen de los acuerdos sociales.

No obstante, hay situaciones de las que no se puede escapar por más estrategias que se desarrollen y hay episodios de violencia que marcan la experiencia tanto personal como escolar de los/as estudiantes, por ejemplo:

Una vez me peleé aquí en la escuela, fue porque una amiga decía cosas de mí, nos agarramos como un minuto y ya ahí quedo. Un día fui a la tienda y me tope al papá, yo ni lo conocía, pero él a mí sí, me espero en la calle, me agarró y me empezó a amenazar y a gritar que me iba a matar, me lanzó piedras y me fui corriendo. Duré como dos semanas sin regresar a la escuela (Elena, 13 años, 2° año, E2).

Una vez un señor me empezó a seguir, yo iba en una bici, me tumbo de ella diciéndome que era su bici y sacó una pistola, yo la dejé ahí tirada y me fui corriendo para la escuela, ya no quería regresar a estudiar, me tardé como dos semanas, pero al final si regresé, pero ahora vienen por mí (Charly, 13 años, 1° año, E1).

Me asaltaron con una navaja saliendo de la secundaria, como a una cuadra de aquí, tenía que pasar por ahí, iba con un amigo y me quitaron el celular, a él lo querían cortar. Después de eso ya vienen por mí, aunque vivo como a dos cuadras de aquí, yo ya mejor no quería venir a la escuela (Mauricio, 13 años, 1° año, E2).

Este experimentar creo tiene que ver con la desprotección que comunican las escuelas hacia el exterior pues los/as docentes son los/as primeros/as en abandonar la escuela al sonar la campana y aunque están en todo su derecho creo que la falta de compromiso social de las escuelas y los/as que ahí trabajan influye en este experimentar.

Por lo que, por último, pero no menos importante, encontré que la violencia sexual se posicionaba como constructora de la experiencia estudiantil sin importar si esta hubiese sucedido en el propio espacio escolar o en esa temporalidad, pues era un vivenciar que no dejaba al que lo/la había experimentado:

Un día que iba para mi casa un señor me estaba obligando a meterme a su carro, yo no le hacía caso porque no lo conocía y tenía miedo porque dicen que ahí en el piquito violan (su colonia), lo bueno que paso la policía y lo detuvo. Pero yo me quede bien traumatado, ya casi no salgo o ahora mi papá viene por mí (sin nombre, 13 años, 1° año, E1).

Mis primos abusaron de mi cuando era niña y ellos ahorita están aquí en la tele, fue hace mucho, pero la neta yo no confío en nadie, menos en los hombres, hasta me da miedo mi profe, él es bueno, pero no controlo esa desconfianza y que ellos estén aquí me pone muy nerviosa (sin nombre, 13 años, 1° año, E1).

Para mí fue muy difícil estar en la escuela porque cuando estaba chica algo me hicieron (un abuso sexual), no confiaba en nadie y ha sido muy difícil el proceso, ahorita me llevo bien con mis compañeros y eso, pero sabe, le pienso porque siempre es algo que está conmigo (sin nombre, 13 años, 1° año, E2).

Yo tuve una experiencia de abuso sexual en la primaria, fueron varias cosas que me pasaron con un maestro de primero a tercero y pues sabes que eso se pone feo, yo nunca dije nada porque no sabía, pero si cacharon al profe y estuvieron a punto de lincharlo, según dicen que está en la cárcel, pero sabe. Aquí en la escuela nadie sabía, pero hace poco alguien dijo y pues fue muy feo para mí volver a recordar, aparte muchos me dejaron de hablar, me juzgaron y me humillaron. Yo me quise ir de la escuela, pero pues no pude y aquí sigo (sin nombre, 14 años, 2° año, E1).

Esta violencia no solo impacta, sino que acompaña pues a pesar del tiempo sigue con los/as estudiantes al mantener una relación directa en sus relaciones, sentimientos (confianza, miedo) y estancias, pues se vuelven situaciones que definen el presente y el futuro de los/as mismos/as al haber tan poco acompañamiento e información en estos lares. Por lo que siguiendo a Segato (2016) y a lo expresado por los/as estudiantes puedo decir que las agresiones sexuales en el periurbano funcionan como una forma truculenta que busca garantizar el control sobre sus cuerpos y territorios y el de sus cuerpos como territorios pues esta no solo les muestra su lugar como víctimas o como potenciales víctimas, sino que les muestra los/as solos/as que están ante estas situaciones pues en todos lados, sobre todo en la escuela, se les niega todo tipo de información, credibilidad, acompañamiento y sobre todo justicia.

Es así que en suma, las violencias que componen la experiencia estudiantil en las telesecundarias del periurbano van desde las afectaciones materiales⁵² que modifican temporalmente la experiencia de estar en la escuela hasta aquellas que interfieren directamente con el estudiantado, lo que va transformando los sentidos otorgados a la escuela y a la escolarización, por lo que no puedo dejar de mencionar que este concepto fue esencial para entender a estos/as jóvenes que a pesar de mi papel de forastera (Schutz, 1974) me dejaron conocerlo.

3. Familia

La familia al ser una de las instituciones sociales que detenta mayor importancia en el/la sujeto/a se ha observado como aquella que brinda fundamentos morales, valores, linaje, cultura y entre otras cosas condición social. Reguillo (2000) menciona que el/la joven al ser una categoría social en construcción no cuenta con una existencia autónoma por lo que se va valiendo de una red de relaciones e interacciones sociales múltiples y complejas que lo van construyendo; de esta red, al menos para el caso explorado, destaca la familia pues desde las dinámicas sociales observadas en el periurbano esta se posiciona como el eje de desarrollo del adolescente.

Por tal, al escuchar que dentro de las telesecundarias las relaciones familiares eran las causantes de los problemas o de la cotidianidad escolar se decidió explorar la

⁵² A lo largo del trabajo de campo en la escuela 2 se robaron el cableado eléctrico, hicieron un hoyo a la pared de la dirección para extraer los bienes materiales, desaparecieron cosas del inventario y es común que en cada temporada vacacional las computadoras y televisiones sean retiradas por los/as docentes para evitar su pérdida. La escuela 1 con anterioridad contaba con los mismos problemas, sin embargo, durante el trabajo de campo no se presentó ningún incidente.

interrelacionalidad entre escuela y familia para conocer ¿cómo influyen las relaciones familiares de los/as estudiantes en la construcción de la experiencia estudiantil?

En primer lugar, encontré al discurso docente como el principal atrayente de la familia a la escuela, pues en todo momento (clases, recreo, actividades recreativas) se les atribuían las distintas problemáticas por las que esta y sus estudiantes atravesaban: robos, poca participación, mala conducta, desinterés, habitus escolar, consumo de sustancias, entre otros. Lo que observé no solo funcionaba como una suerte de discurso recriminatorio, sino que buscaba culpables en lo que la escuela no quería trabajar: los/as nuevos/as adolescentes y con ello los retos a los que la escuela se enfrenta en esta temporalidad, un ejemplo de ello es lo siguiente:

Para mí el problema de la escuela son los papás, no les enseñan a sus hijos a ser socialmente responsables, no los estimulan, no los reconocen por eso hay un rompimiento de la escuela con la comunidad (Maestro Armando, 2° año, E1).

He observado que los papás nada más cumplen con mandar a sus hijos a la escuela, hace falta más acompañamiento, no hay esa vinculación, como que no les interesa lo que hacen o lo que vienen a hacer aquí sus hijos (Maestro Luis, 2° año, E1).

Pienso que el problema son las familias, uno les puede decir a los estudiantes muchas cosas, pero si en la casa no tenemos el apoyo no logramos nada (Maestra Roxy, E2).

Aquí la verdad es muy difícil motivar a los jóvenes, el problema está en la casa. La familia es la que desmotiva, no les ponen atención, no les cuidan, por eso son muy callejeros, muy borrachos, les dejan sueltos, que hagan lo que quieran, ósea, que ellos actúen como quieran actuar, sin vigilancia ni dirección (Maestro Raúl, 1° año, E1).

Y si bien estos discursos muestran parte de las problemáticas a las que se enfrentan las escuelas se observó que son pocas las acciones que se implementan para su solución, pues solo se busca su resolución por la vía individual y no la colectiva, lo que no logra terminar

con los problemas que se observan y acaba reproduciendo tensiones entre docentes y estudiantes.

Una de estas tensiones se observa en los discursos docentes pues estos señalan las características familiares para la interacción con los/as estudiantes, lo que además de culpabilizarlos por algo que ellos/as no decidieron o eligieron los termina inferiorizando por no cumplir con estándares como los de la familia nuclear tradicional, lo que se termina posicionando como componente de la experiencia estudiantil pues esta visión va influyendo en el cómo viven su estancia en la escuela, ejemplo de ello es lo siguiente:

Pienso que no se logra el vínculo con la comunidad porque hay muchas familias disfuncionales, ósea monoparentales, los chiquillos están solos todo el día o con los abuelos, algunos trabajan y por lo mismo tienen muchas influencias externas y vienen aquí así y se rompe el vínculo (Maestro Joan, 3° año, E2).

Yo pienso que el problema tiene que ver con que hay muchas madres solteras que pues tienen que trabajar y dejan a los muchachos todo el día solos o con los abuelos o la demás familia y eso les genera problemas aquí en la escuela por el poco acompañamiento que sostienen (Maestro Hilario, E1).

Aquí tiene que ver el cómo se conforman las familias, ósea te puedes encontrar niños viviendo con tíos, abuelos y no solo con sus papás y eso tiene mucha influencia en el cómo vienen a la escuela (Maestra Roxy, E2).

Esto siguiendo a Gentili (2011) se observa como un ejercicio de exclusión por parte de los/as docentes quienes a partir de un juicio moral generan una imagen de familia que no apoya o no atiende a los/as estudiantes y lo que observé impacta directamente en la estancia en la escuela del mismo/a, pues el/la estudiante cotidianamente se tiene que enfrentar a un imaginario de una familia ausente o tienen que tratar de revindicar el papel de su familia en su educación.

Lo que me llevó a conocer el papel de la familia en este ejercicio, pues según sus dichos para los/as estudiantes su familia está presente sin importar las carencias económicas o de conocimiento a las que se enfrentan, ejemplo de ello es lo siguiente:

Mis papás me han dicho que sí, que siga estudiando, que, si me apoyan siempre, que ellos verán cómo le hacen (Juana, 14 años, 2° año, E1).

A mis papás les gusta la idea de que quiera seguir estudiando, me dicen que es mejor estudiar que desperdiciar mi vida y siempre me apoyan como pueden (Diego, 15 años, 3° año, E1).

Mi familia me apoya mucho, me dicen que le eché ganas, de hecho, yo ya me quería salir, ya no quería estudiar, ya iba a dejar la secundaria, pero mi mamá me rogó mucho para que no la dejará, que le echará ganas, me dijo: “haz lo que tú quieras, lo que más te guste, lo que más te apasione en la vida”, pero sigue estudiando y pues aquí estoy (Kelly, 15 años, 3° año, E2).

Mis papás me ayudan, me dan la aprobación de seguir estudiando, me dicen que sí que pues ojalá que termine hasta la universidad (Leo, 14 años, 2° año, E2).

Tanto estos testimonios como el diálogo constante con los/as estudiantes mostraron que este compromiso familiar proviene de la valoración que se le da a la educación en esta zona de la ciudad, pues se observó que tanto las familias como la mayoría de los/as estudiantes parten de la idea de que la educación da la posibilidad de nivelar las condiciones socioeconómicas (Gentili, 2011), por lo que el apoyo familiar es constante para cumplir lo que muchos/as no pudieron lograr: estudiar. Pues según los datos obtenidos en la exploración documental la mayoría de los padres, madres, hermanos/as o tíos/as de los/as estudiantes apenas y culminaron la educación primaria o secundaria, siendo esta generación una de las primeras en alargar su recorrido educativo.

Es así que, al encontrar a la familia como componente de la experiencia estudiantil, indagué en los apoyos que estas sostienen con sus estudiantes, encontrando que las estrategias son varias pero que se enfocan al cumplimiento de las obligaciones escolares de los/as

mismos/as, valiéndose de los alcances económicos, cognitivos o de tiempo de los/as integrantes de la familia o de las redes de apoyo, por ejemplo:

Yo hago sola mis tareas solo a veces que no entiendo me ayuda mi hermano que está en la universidad o mi hermana de la prepa, aprovecho que ya le saben (Kelly, 15 años, 3° año, E2).

Yo hago sola mis tareas, ya si hay algo que dé al tiro no le entiendo pues me fijo en Internet, pero mi mamá siempre está ahí a ver que me ayuda y pues siempre trata de pagar el servicio y de estar pendiente (Diana, 14 años, 3° año, E2).

Mis papás casi no me pueden ayudar a hacer la tarea porque no le saben, pero me dejan ir con mi vecina para hacer la tarea, como ella tiene internet y computadora me ayuda y me da chance de estar ahí, agarro y pongo los libros, los videos y eso (Caty, 13 años, 1° año, E2).

A mí los que me apoyan son mi familia, ellos me pagan mis cosas, que mi uniforme, mis útiles y lo que vamos necesitando, a lo mejor no es mucho, pero si no fuera por eso no podría venir a la escuela (Juana, 14 años, 2° año, E1).

No obstante, y como la familia influye desde diferentes sentidos, los problemas familiares no se quedan fuera pues estos se hacen presentes en las escuelas a través de la comunicación entre pares o con los/as docentes o incluso a través de peleas o desacuerdos dentro de la escuela, pues a falta de acompañamiento psicológico o de la poca valoración emocional en la escuela y/o en la colonia o en la comunidad las amistades y los/as docentes se vuelven el canal para comunicar lo que se vive y siente. Dentro de estos conflictos observé que los más frecuentes tenían que ver con la violencia doméstica (golpes o adulterio), la violencia social y los imaginarios de género pues estos difícilmente se desprenden de los/as estudiantes a pesar del tiempo en el que hayan sucedido o de las personas que se hayan involucrado (mamá, papá, hermanos/as, tíos/as), lo que podemos observar en lo siguiente:

Ayer en la noche mis papás se pelearon y pues yo escuché todo, se quieren divorciar o una cosa así porque mi papá anda de más y mi mamá lo cachó, yo no pude más y me salí de la casa, regresé, pero en la noche me dieron unas ganas de cortarme como no tienes idea (procede a mostrarme las marcas) (sin nombre, 15 años, 3° año, E1).

A mi papá lo mataron en un baile de San Judas ahí por mi casa, estuvo feo, de ahí en adelante ha cambiado un chorro mi vida, por eso también a veces pienso ya no estudiar para mejor ayudarle a mi mamá o que no gaste de más en mí porque luego si ando triste y sin ganas de hacer las cosas (Jaki, 13 años, 1° año, E2).

A mí papá lo mataron en un enfrentamiento del narco, él no era nada de eso, pero le tocó estar en ese lugar y lo mataron, eso ha hecho que yo cambie mi manera de pensar sobre la escuela, ósea si creo que puede darme mejor trabajo o cosas así, pero luego no me dan ganas (Fanny, 13 años, 1° año, E2).

A mí me da mucha preocupación estar en la escuela porque pienso que siempre pueden venir por mí, mi tío como que vendía droga y lo desaparecieron y ahora pienso que nos puede pasar algo porque venía mucho a mi casa y como vivo aquí cerca de la escuela ya no me gusta venir mucho aquí (Caty, 13 años, 1° año, E2).

Yo tengo unos tíos que quieren que las mujeres hagan todo el trabajo y viven conmigo, ellos me dicen que no más acabe la secundaria y ya, mi mamá me dice que no les haga caso porque ellos no me compran el uniforme ni las libretas, no más opinan. Los ignoro, les digo que lo que dicen está mal, pero se enojan y me terminan diciendo que los estudios no sirven, que te dan como ideas y no te dejan claro las cosas, que no sirven para nada. Me dicen que me voy a casar y que me van a mantener, que para qué estudio (Fanny, 12 años, 1° año, E2).

Es así que las vivencias desarrolladas en este concepto mostraron no solo lo que los/as estudiantes han atravesado a lo largo de sus vidas, sino lo que pasa en su núcleo más cercano que es su familia y que los/as acompaña en la escuela, ya que como decía una estudiante:

El profesor debería ser más empático o interesado en lo que nos pasa no para ser buena onda, sino porque él no vive lo mismo que nosotros y solo nos juzga sin saber, nos hace sentir mal y ni si quiera sabe lo que nos pasa (Lety, 15 años, 3° año, E2).

4. Adolescencia

La y el joven del periurbano se desenvuelven entre particularidades sociales, territoriales y culturales que los/as hacen enfrentarse a condiciones y situaciones específicas en el desarrollo de su adolescencia, por lo que en este apartado abordaré las distintas categorías que observé componen este concepto y que se suman a la experiencia estudiantil de estos/as estudiantes, pues como lo mencioné, todo confluye y se entrecruza en el espacio estudiantil.

Al desarrollarse entre diferentes espacios sociales, culturales, económicos, familiares y laborales muchos/as de estos/as jóvenes comparten carencias, retos, oportunidades e influencias que los van conformando más no limitando pues al tener entre 11 y 16 años de edad estos/as van comenzando a forjar su camino a través de sus decisiones y elecciones (vivencias, experiencias y sentidos).

La mayoría de ellos/as parten de sus relaciones familiares, de amistad y noviazgo para ir conformando su identidad y con ello su personalidad, por lo que sus comportamientos y actitudes son muy variadas. Dentro de las telesecundarias todos/as ellos/as van mostrando lo que han aprendido en ese y otros espacios, pues sus comentarios, burlas, ruidos y pláticas van haciendo alusión al inicio de su vida sexual, al consumo de cerveza, cigarro, marihuana o incluso cristal, a la ida a los bailes, a las pandillas, al grafiti, al futbol, a la calle, al trabajo y/o al cuidado de sus familiares (hermanos/as, abuelos/as padres):

Yo trabajo en el tiradero con mis papás y también vengo a la escuela, cuido a mí hermana y en lo que puedo ayudo en la casa (Elide, 14 años, 3° año, E1).

Yo aparte de estudiar trabajo vendiendo aguas en el centro, me gusta saber ayudarles a mis papás porque después de que se quedaron sin trabajo pasé a ser como su sustento (Sarahí, 14 años, 3° año, E2).

Yo estudio y también trabajo en una frutería porque me gusta, pero también porque lo necesito, casi no hago tareas y me va medio mal en la escuela, pero siempre trato de echarle hartas ganas (Charly, 13 años, 1° año, E1).

Mis papás trabajan todo el día y yo no puedo salir de mi casa por la inseguridad, llegó de la escuela y me encierro porque ya se han querido meter a robar, siempre estamos solos mi hermana y yo así que nos encargamos de mantener la casa (Leo, 14 años, 2° año, E2).

Su identidad y personalidad se van definiendo desde sus emociones, lo cual se refleja en sus acciones y pensamientos que comienzan a desafiar patrones de comportamiento establecidos en sus hogares, escuelas o en sus lugares de incidencia, lo que se puede observar en lo siguiente:

Yo me considero buena persona, más que nada siento que soy muy de echarle muchas ganas a las cosas, que soy social, alegre, que sé no estar triste, aunque hay muchos ratos que no puedo y me pongo triste pero también soy amigable, enojona, pero buena persona (Lety, 15 años, 3° año, E2).

Yo creo que soy introvertido, ayudo más a la gente, intento escuchar antes de decir, reflexiono las cosas, en vez de ayudarme a mí ayudó a los demás porque busco un bien común (Leo, 14 años, 2° año, E2).

Soy una niña enojona, contestona, pero amable, peleonera y muy linda con los demás, nunca los hago sentir mal (Kelly, 14 años, 3° año, E2).

Soy amigable, más o menos travieso, vago, soy un poquillo rebelde, pero a veces si les hago caso a mis papás otras veces me vale y me voy con mis amigos porque ya no me regañan, ya soy niño grande y ya puedo hacer muchas cosas (Beto, 12 años, 1° año, E1).

Yo soy un poquito rebelde, simpático, amoroso, le doy amor a mis amigos, a veces soy enojón, pero también amable o muy depresivo y ansioso. Siento que me rindo fácil ante las cosas, pero soy bueno (Andrés, 15 años, 3° año, E1).

Los testimonios, la observación y la plática constante me comenzaron a mostrar que entre ellos/as existía poco manejo de emociones pues la constante era sentirse tristes, deprimidos/as, ansiosos/as o incapaces y dejarse llevar por las emociones del momento, situación que los/as iba volviendo explosivos/as, irrespetuosos/as, enamoradizos/as, inseguros/as y vulnerables. Pues como lo vivido y lo experimentado se canaliza a través del cuerpo, el tiempo y el espacio, todo lo que sucede en donde ellos/as se desarrollan y con los/as que se desarrollan influye en el espacio en el que más se sienten cómodos o seguros: la escuela, un ejemplo de ello son los siguientes testimonios:

Ayer en mi casa hubo un problema fuerte, hoy vengo sin ganas de hacer nada, pero no quería faltar para no estar en mi casa, aparte aquí le puedo contar a alguien más, le conté a la maestra y me dejo salir del salón, pero me siento muy mal (Andrés, 15 años, 3° año, E1).

Hace unos días mi novia se escapó de su casa, bueno más bien me la llevé porque su mamá era mala con ella y entre unas cosas no la dejaba tener novio, su mamá la descubrió y vino por ella a mi casa, dicen que la metió a un internado y ahora mis compañeros y yo la queremos sacar, estamos juntando dinero y todo y me siento mal, muy triste e impotente (Joan, 15 años, 2° año, E1).

Esta experimentación de emociones en los/as jóvenes suele pasar desapercibida en las telesecundarias pues se observa como algo ajeno, sin embargo, este experimentar combinado con todos los momentos, tiempos y espacios en los que estos/as se desarrollan lleva a los/as estudiantes a tener acciones o pensamientos suicidas que por la falta de acompañamiento o atención se terminan compartiendo con los/as compañeros/as de escuela, llevando la situación a un grado de normalización preocupante:

Yo si les he dicho a todos mis compañeros, que ya no quiero vivir, que ya me quiero morir, no más se me quedan viendo y equis, pero mis amigas si me entienden, me dicen que me ayudan, que platique con ellas (Juana, 14 años, 2° año, E1).

Yo me notaba rara y después mi mamá me empezó a notar, se me venían muchas cosas a la mente y por lo mismo trate de hacer muchas cosas, si me arrepentía, pero lo volvía a intentar hasta que ya no, pero la idea no se va, lo platico con mis amigas y muchas estamos así... (Yesenia, 14 años, 2° año, E1).

Sin embargo, este tipo de problemas saca a relucir lo que a los/as estudiantes mantiene presentes y con ganas de seguir -en todos sus ámbitos-, las relaciones de amistad (socialización), pues estas se observan como la distracción, el apoyo y la fuerza que necesitan para seguir en su día a día, y lo que siguiendo a la teorización sobre las escuelas mexicanas y sus estudiantes empata pues esta menciona que las relaciones de amistad son las que le dan la importancia y la vigencia a la escuela, pues son el espacio en donde estos/as pueden ver y convivir con sus amistades o realizar otra serie de acciones, de ahí que entre los/as estudiantes estas se observen como una especie de contenedores emocionales, ejemplo de ello es lo siguiente:

Yo vengo a la escuela por mis amigas, es lo que me da fuerza todos los días, no las puedo ver en otro lado y aquí es el espacio para estar con ellas, sanar (Fabiola, 15 años, 3° año, E2).

Yo vengo a la escuela por mis amigos, para el relajo, en mi casa es diferente y aquí convivo, ya sabes, que el novio, que los chismes, es lo bonito puedes

hablar de más cosas que en tu casa o con tu familia, es como un curita este lugar, aunque más aburrido (Kelly, 14 años, 3° año, E2).

La indagación llevó a observar las preocupaciones que estos/as sostenían en su cotidiano, pues el rapport fue arrojando lo que les generaba incertidumbre y aunque sus respuestas fueron variadas la mayoría remitió al miedo que da ya no poder seguir estudiando, el no lograr sus metas, el no cumplir con los mandatos estéticos, la pérdida de empleo, el cambio de la situación familiar y la violencia acaecida en el lugar. Lo que fue mostrando que los/as estudiantes no se encuentran enajenados o desinteresados por lo sucedido en sus espacios sociales, familiares y educativos y que lo intangible influye en las formas en las que experimentan tanto su vida como la escuela, ejemplo de ello es lo siguiente:

A mí no me preocupa nada, bueno solo que pueda haber un día que no llegué a mi casa, porque por aquí hay muchos niños que han desaparecido y yo siento que eso me puede pasar a mí (Caty, 12 años, 1° año, E2).

Yo ahorita siento que el problema (la preocupación) es de mi cuerpo, es lo que me preocupa, aparte el de poder entrar a la prepa, eso me tiene muy nerviosa, creo que me da más miedo no saber estar en el lugar, no saber convivir con gente nueva o más profesores, también me preocupa el ser buena persona con mis papás (Lety, 15 años, 3° año, E2).

A mí me preocupa no terminar con mis estudios, irme por el camino del mal, juntarme con malas compañías y que en un futuro no tenga nadie que me apoye (Leo, 14 años, 2° año, E2).

A mí solo me preocupa de que no tenga amigos en un futuro, dejando la escuela o entrando al trabajo (Beto, 13 años, 1° año, E1).

Me preocupa no poder entrar a la prepa, también mis papás y su situación y no entrar a la universidad. Y pues ya de más el amor porque la verdad yo casi no he tenido suerte en eso, aunque estoy chico es algo que me da vueltas (Andrés, 15 años, 3° año, E1).

A mí me preocupa que me dejé mi novio, pero también el entrar a la prepa y que mis papás pierdan el empleo (Elide, 14 años, 3° año, E1).

La identificación de estos sucesos en las subjetividades juveniles habla de lo que los/as jóvenes consideran importante en sus vidas por lo que pregunté por las visiones a futuro que estos/as sostenían ya que observé que esto funcionaba como el motor que canalizaba las

acciones del presente, entre ello encontré que en algunas visualizaciones hay un rompimiento con los mandatos familiares y de género que se expresan en el periurbano (tener familia, ser mamá, casarse) y que otros/as más ven en su cotidiano su futuro (trabajo, familia):

No sé si casarme ni nada. Mi abuelita me dice que puedo tener novio hasta los 22 pero no, yo no quiero, me quiero quedar sola, viviendo con mi mamá y ayudándole siempre (Caty, 12 años, 1° año, E2).

En un punto me he visto con familia, pero más me he visto yo sola, teniendo una casa y una camioneta, siendo independiente, sin ayuda de mis papás, a la mejor si me veo con una pareja, pero siento que no es muy necesario para salir adelante (Lety, 15 años, 3° año, E2).

Pues en lo personal no sé, pero si me veo con mi carrera, mi licenciatura, siendo un hombre de bien, que ayuda a la gente y no la perjudica (Leo, 14 años, 2° año, E2).

Yo me veo trabajando en una fábrica, no creo estudiar más (Fabiola, 15 años, 3° año, E2).

Pues a mi ver a los 25 o 30 años, no creo tener una carrera todavía, yo me imagino seguir estudiando y pues ya trabajando después. Construyendo poco a poco mis cosas, así que un carrito, que mi casa, que todo eso. Nunca he pensado lo de tener hijos ni eso, pero no, no quiero (Diana, 15 años, 3° año, E2).

Esto destacó que los pensamientos que acompañan a los/as estudiantes comienzan a romper estereotipos y se comienzan a acoplar a las nuevas condiciones de vida, pues muchos/as no observan el tener hijos/as como meta final, siguiendo a Urteaga y Pérez (2013) esto puede responder a que en el contexto contemporáneo mexicano existe una latente incertidumbre así como una visión de poco futuro que además de ello se alimenta de la escuela, pues existe un alto debilitamiento institucional que interfiere en ello.

Este concepto, además destacó que los idearios de género en y con los que se desarrollan los/as estudiantes se desvanecen paulatinamente pues en su cotidiano escolar van observando una paridad y solo saben que en lo externo (el trabajo, la ciudad) la asimetría es un poco más, pero al no haberla experimentado, parten de la idea de una igualdad social. No

obstante, en la periferia de la ciudad, la incorporación de las mujeres a la industria ha dado otra visión a las mismas y a los demás jóvenes que parten del ideario de que ahora todos pueden trabajar y desarrollarse sin importar el género.

Creo que aquí en la escuela no hay una diferencia como tal. A veces sí, pero afuera ósea de que les dan preferencia a los hombres como que, en los trabajos y eso, pero aquí en la escuela no, eso es como afuera (Kelly, 15 años, 3° año, E2).

Yo en la escuela y en la casa lo veo igual. En el salón a todos nos exigen de la misma manera, afuera como que incluso ya está mejor, ya hay más mujeres que trabajan y que ya no tienen que aguantar a los esposos o a sus familias (Elide, 14 años, 3° año, E1).

Antes pensaba que estaba más difícil pero últimamente he visto que las cosas han cambiado, mis hermanas ya trabajan en la zona y no se han casado, trabajan para ellas y poco a poco van haciendo sus cosas (Juana, 14 años, 2° año, E1).

En suma, este concepto no solo mostró a lo que los/as estudiantes se enfrentan, si también con lo que se relacionan y lo que influye en ellos/as al desarrollarse como jóvenes y como estudiantes en este lado de la ciudad.

5. Pandemia

La pandemia no solo fue algo que se posicionó en un lapso de tiempo, sino que reflejó una serie de vivencias, consecuencias y experiencias que sucedieron tanto en ese tiempo (2020-2022) como al final de este, por lo que a través de la observación de los espacios escolares y de la plática constante con sus docentes y estudiantes consideré a este concepto como parte de la experiencia estudiantil de los/as mismos/as, pues todos/as ellos/as se vieron atravesados

por esta experiencia en su recorrido educativo⁵³ transformando no solo sus espacios escolares sino también a ellos/as mismos/as.

En las telesecundarias observadas la suspensión de actividades se dio en marzo del 2020 y en abril del mismo año las clases se reanudaron a distancia a través de la aplicación de WhatsApp, por esta se mandaban trabajos y videos, así como indicaciones de lo que había que realizar, la estrategia no fue la más óptima y a inicios del ciclo escolar 2020-2021 las clases se trasladaron a las plataformas digitales de Google Meet, Classroom y Zoom, en estas el/la profesor/a daba indicaciones, explicaciones y revisaba trabajos, sin embargo, muchos/as estudiantes no contaban con acceso a internet y el acompañamiento y supervisión de madres, padres y docentes era muy poco por lo que las clases se volvieron a trasladar a las telesecundarias, estas se daban de manera escalonada y seccionada y se hacían por lo regular en los patios o en los lugares abiertos de la escuela pues se buscaba reducir el riesgo de contagio. Avanzó el tiempo y para el ciclo escolar 2022-2023 las clases se volvieron presenciales y generales, el regreso a ellas fue caótico pues se dejó ver el desfase de conocimientos, aprendizaje y el cambio de habitus de los/as estudiantes. Los/as docentes en todo momento mencionaban que la pandemia había producido cambios abruptos en sus estudiantes pues estos/as ahora se presentaban como irresponsables, flojos y sin ganas de aprender:

La pandemia les cambio el chip a los estudiantes porque no cumplían y pasaban el año, ahora se quedaron como con esa idea y son flojos, irresponsables y no les interesa la escuela (Maestro Armando, 2º año, E1).

En mi caso, mis alumnos entraron a primer año con conocimientos de cuarto grado, lamentablemente muchos no pudieron continuar estudiando y con el

⁵³ Según Miranda y Mendieta (2021) la pandemia de Covid-19 acaecida entre los años 2020 y 2022 generó el cierre de escuelas en 192 países afectando a 1,596 millones de estudiantes o al 91% de la matrícula de todo el mundo desde la educación inicial hasta la superior.

paso del tiempo se fueron saliendo, tuve el caso de un chico que no sabía leer solo copiaba y aunque lo traté de apoyar se dio por vencido (Maestro Enrique, 1° año, E1).

Yo vi que la pandemia afecto mucho, veo un retraso del 70% en mis alumnos, no tuvieron ningún tipo de aprovechamiento ni aprendizaje a pesar de que se les daba clases o de que se les mandaba tarea (Maestro Luis, 2° año, E1).

De por si los estudiantes ya son flojos, pero con la pandemia cambiaron muchas cosas que lamentablemente terminaron afectándolos más a ellos (Maestra Roxy, E2).

Esto por un lado, se mostraba como la visión de los/as adultos de lo que pasaba en la escuela por lo que la fui indagando en lo que para los/as estudiantes significó este período, encontrando una fuerte crítica al respecto que posicionaba a la acción docente como la principal causa del deterioro educativo al que se enfrentaban a su regreso a clases pues la mayoría consideraba que la falta de familiaridad de los/as docentes con las tecnologías, la carencia de planificación, desarrollo y producción de materiales para trabajar a distancia así como el poco compromiso docente y estudiantil con la educación remota hicieron que fuera un tiempo perdido en el que no se aprendió nada y de lo que además ahora se les culpabilizaba, pues observaban que entre los discursos escolares la acción docente salía de la ecuación, lo que les afectaba abruptamente pues regresaban a clases con más estigmas, retos y rezago educativo que en vez de subsanarse buscaba culpables, ejemplo de ello es lo siguiente:

Estuve en línea todo primero y la mitad de segundo, ósea la mitad de la telesecundaria fue en línea y siento que fue muy pesado y que no me aporó nada, eso es lo que yo siento, que no me sirvió de nada (Lety, 15 años, 3° año, E2).

La escuela en pandemia era en línea y pues era como si no fuéramos. Se supone que íbamos 3 días a la semana. Pero así nada más íbamos un rato, nos revisaban trabajo y tarea, nos ponían más trabajos y ya nos íbamos (Diana, 15 años, 3° año, E2).

Con mi maestra a veces era una o dos horas, pero no todos los días, el día que a ella se le ocurriera o que le diera ganas. Para mí ella nunca nos enseñó bien,

a veces nos daba todas las respuestas para que no estuviéramos dándole lata. Y con el maestro ese si nos ponía a hacer muchas cosas, pero cosas innecesarias, tampoco me sirvió tanto, con él si era de 8 a 12 o a 11, toda la semana, pero cuando él no podía se cancelaban las clases (Carolina, 15 años, 3° año, E2).

Para mí en pandemia estaba peor la escuela, nos dejaban tareas y trabajos, pero no se entendían. Yo me siento como que no sé nada (Fabiola, 15 años, 3° año, E2).

Las clases eran en línea, pero era puro WhatsApp, nos mandaban actividades, pero sin explicar y ya tú la tenías que hacer. A veces nos mandaba audios, nos marcaban o nos mandaban videos para ver qué era o dónde lo podíamos encontrar o una página de YouTube que nos explicaba y ya, pero en realidad no aprendías mucho (Andrés, 15 años, 3° año, E1).

Estas vivencias muestran no solo el cambio en la percepción de la escuela, los estudios y los/as docentes sino también el cambio de habitus que se propició por la acción docente, pues el estudiantado observó que con o sin conocimientos, tareas u obligaciones se aprobaba el año y que sus docentes no se preocuparon por encontrar estrategias para las clases a distancia, menos aún para la motivación de seguir estudiando pues todos/as fueron testigos/as de como muchos/as de sus compañeros/as se fueron yendo de la escuela y de cómo cada docente desarrolló sus clases a su conveniencia, ejemplo de ello es lo siguiente:

Yo siento que ellos (los/as profesores) se tomaron muchas vacaciones en ese tiempo, más la maestra, siento que fue muy irresponsable en ese aspecto porque no nos enseñó nada. A mí sí me cayó muy bien, pero nunca nos conoció, nunca supimos tratarla ni sentimos que nos enseñara (Lety, 15 años, 3° año, E2).

Yo la verdad no aprendí nada porque nos mandaba las actividades por mensajes y no se daban el tiempo de explicarnos, yo llené dos carpetas de pura copia y pues yo no más los hacía así para entregarlos, pero no aprendí nada (Andrés, 15 años, 3° año, E1).

No obstante, las afectaciones continuaron en el regreso a clases pues no solo cambiaron los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que se configuraron las maneras de habitar la escuela, pues se cerraron espacios (patios, salones), se cancelaron clases o actividades y se seccionaron eventos importantes para los/as estudiantes como los recreos, lo que generó un

fuerte impacto en las subjetividades de los/as mismos/as pues esto limitó la socialización que se ejercía dentro de las escuelas y modificó la importancia que se le otorgaba a las mismas pues previo a pandemia estas escuelas funcionaban como espacios que daban actividades (por ejemplo, clases de baile, computación, competencias o talleres) que en la colonia o en la comunidad no se encontraban o de las que de otra forma no podían acceder, por ejemplo:

Aquí desde la pandemia prohibieron el paso al patio que está por la dirección, que para que no nos juntáramos todos en el mismo espacio, pero pienso que fue peor porque todos quedamos en el otro patio, no estamos de acuerdo, pero no podemos hacer nada (Lety, 15 años, 3° año, E2).

Lo que ya no me gustó de la escuela es que nos dividieron los recreos, antes era lo padre de la escuela que te podías juntar con toda la gente que quisieras y ahora que salimos por grado pues no, ya no se hacen los juegos ni el relajo como antes (Dariela, 15 años, 3° año, E2).

Antes había clases de computación, de danza, banda de guerra eran muchísimas actividades incluso había torneos de matemáticas, pero los quitaron después de la pandemia y ya no los volvieron a retomar (Lety, 15 años, 3° año, E2).

Antes aquí daban clases de computación en el salón de segundo, pero con la pandemia le dejaron de pagar al profe que las daba y las suspendieron, la verdad que, si servían, pero ya nos las quitaron (Paola, 15 años, 3° año, E1).

A mí lo que no me gusta es que hayan dividido los recreos, antes se hacían más chidas las retas de fútbol y ahora ya ni se puede jugar (Charly, 13 años, 1° año, E1).

Y como la experiencia se acompaña de la espacialidad, lo anterior resulta importante pues el cambio en el espacio modifica las maneras en las que se vive, experimenta y significa el paso por un lugar. No obstante, los/as estudiantes han buscado maneras de modificar lo vivido y experimentado en su regreso a clases, pues según sus dichos tratan de aprovechar al máximo la oportunidad de continuar en la escuela:

Si regresé bien mal a la escuela, no sabía nada, pero ahora todo lo que he aprendido es ahorita que entré a tercero y por la maestra, porque ella nos enseña todo lo que no vimos durante la pandemia y la verdad la aprovechamos un buen (Andrés, 15 años, 3° año, E1).

Pues ahora pienso que no es la mejor escuela, pero al menos tengo la oportunidad de regresar y de poder seguir con mis clases, vi muchos amigos que se fueron y si me da tristeza, ahora los veo trabajar porque la mayoría ya no estudiaron y pues me siento feliz de haber tenido la oportunidad y de estar aquí, como sea trataré de sacar lo mejor porque quiero seguir con esto (Kelly, 15 años, 3° año, E2).

Así pues, la pandemia y todos sus cambios influyeron en cómo toda una generación de estudiantes vivió su escuela, en cómo la experimentaron en su regreso (con incertidumbre, desorganización, enfermedad y culpa) y en cómo se siguieron desarrollando después de esta. Y si bien algunos/as estudiantes no siguieron con su escolarización otros/as más observaron un campo más grande de retos al que enfrentarse, por lo que este concepto no podía pasar desapercibido para esta investigación.

Conclusiones del capítulo

Este capítulo trató de plasmar las subjetividades de los/as jóvenes estudiantes a través de la exposición de sus sentidos, vivencias y experiencias, mismos que se fueron construyendo a lo largo de su recorrido tanto educativo como juvenil, lo que demostró que, si bien estas son heterogéneas, subjetivas, sociales y cambiantes se circunscriben en un tiempo y en un espacio que permite identificarlas, de ahí su exposición en cinco conceptos que resultaron esenciales para su entendimiento.

Por lo que en el capítulo se pudo notar que la escuela obtiene una serie de significados que se van diversificando según el sentido que cada joven le va otorgando y que la interacción y la sociabilidad actúan como el motor que le da vigencia a la escuela en este lado de la ciudad; que la familia funciona como uno de los principales soportes para cumplir con sus sueños o desarrollar sus metas; que la violencia se encuentra presente en casi cualquier aspecto de la vida del joven estudiante de la periferia y que este/a mismo/a se va componiendo

por sus preferencias, gustos, habilidades, permisiones y necesidades que se le van presentando, así como que la pandemia fue un evento que marco la transformación de sus recorridos educativos.

Por lo que en el siguiente apartado no queda más, más que mostrar a manera de recapitulación cómo se articulan los sentidos, vivencias y experiencias que observé componen la experiencia estudiantil de estos/as jóvenes estudiantes.

CONCLUSIONES

La investigación sobre la experiencia estudiantil busca reflejar las formas de ser estudiante y de vivir la adolescencia para mostrar quiénes, cómo y a qué se enfrentan los sujetos estudiantes de determinado nivel educativo para no solo entender mejor a los/as estudiantes y a su educación sino también para ofrecer a las instituciones escolares y/o a los/as tomadores de decisiones mayor contenido sobre el cómo se vive la escuela en la contemporaneidad para que con esto se desarrollen mejores herramientas y alternativas para el desarrollo socio escolar de los/as estudiantes.

Es por eso que en este último apartado trataré de articular la narrativa de los conceptos y categorías que encontré construyen la experiencia estudiantil de los/as jóvenes estudiantes de las telesecundarias del periurbano noreste de la ciudad de San Luis Potosí, pues con esto a lo largo de la investigación se mostró quiénes y cómo eran ellos/as y a qué situaciones y/u obstáculos se enfrentaban a lo largo de su recorrido escolar.

A manera de recapitulación recordaré que esta investigación se realizó con estudiantes de dos escuelas telesecundarias de características similares que se ubicaban en un tramo de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí, pues en estas escuelas los estigmas y desvalorizaciones hacia sus estudiantes por su condición social y de clase o por las desigualdades estructurales que los/as atravesaban parecían encasillar las figuras de estudiantes a malos estudiantes, desinteresados/as, flojos/as o irresponsables, lo cual en última instancia terminaba invisibilizando los procesos subjetivos de los/as mismos/as.

El primer acercamiento que tuve a estas escuelas fue a través del trabajo de campo, el cual gracias a su duración y contacto me fue mostrando la lógica relacional de cada espacio escolar y de sus estudiantes, después el acercamiento se volvió institucional y este me hizo

observar los patrones de poder, control y desigualdad que se daban con los/as estudiantes, lo que en conjunto fue incentivando el desarrollo de esta investigación.

Dentro de la investigación partí del método etnográfico el cual incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas, la realización de mapeos participativos y el constante diálogo abierto, lo que me fue permitiendo la generación de un profundo rapport que me fue acomodando entre la cotidianidad estudiantil y social y a la vez en la estancia y en el conocimiento del lugar sin habitarlo. El trabajo de campo fue extenso y la principal limitante que encontré fue en éste pues la inseguridad pública del lugar era tal que día a día me retaba, por lo que las redes de apoyo fueron lo básico para culminar a bien este trabajo.

La indagación de la experiencia estudiantil la inicié con el reconocimiento escolar y la trasladé al reconocimiento territorial, después pasé al diálogo abierto semiestructurado con los/as estudiantes, a su atenta escucha, a su transcripción y al análisis lo que resultó en cinco conceptos que se volvieron esenciales para su explicación: escuela, violencia, familia, adolescencia y pandemia los cuales a su vez se fueron componiendo por categorías y subcategorías que se pueden observar en la tabla tres.

Para el análisis retomé registros etnográficos provenientes de las autoridades educativas y de los/as habitantes del lugar pues esto me permitió una mayor contextualización social y territorial, así como la comprensión de las relaciones que las/os estudiantes establecían en sus dinámicas sociales y escolares, sin embargo, el mayor texto provino de las vivencias y experiencias de los/as jóvenes estudiantes, pues buscaba responder a la pregunta de ¿cómo se caracteriza la experiencia estudiantil de los/as estudiantes de telesecundaria de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí?

Tabla 3. Sentidos, vivencias y experiencias que componen la experiencia estudiantil de los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí.

<i>Concepto principal</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
<i>Escuela</i>	El/la estudiante Cómo ve la escuela Qué experimenta en la escuela Cómo se relaciona en la escuela Cómo le impacta la escuela Qué obtiene de la escuela Cómo es visto/a en la escuela	Accesibilidad y tradición escolar Estereotipos, elogio y crítica a la escuela Amor y amistad Emocionalidad Metas estudiantiles Sueños escolares Estigmas estudiantiles y juveniles
	Qué se vive en la escuela Qué se vive en el entorno Cómo se vive la escuela Con qué y con quiénes se convive en la escuela Cómo se convive en la escuela Qué se ha vivido en la escuela Tecnología y violencia	Discriminación por condición de clase Relación docente-estudiante Violencia económica Violencia entre pares Violencia en el noviazgo Abusos emocionales Violencia sexual Violencia en el entorno Prohibiciones de la violencia
<i>Familia</i>	Quién es mi familia Cómo me acompaña mi familia Cuál es mi familia ¿Ha estudiado mi familia? Mi estudio y mi familia	Estigmas familiares Discriminación/exclusión por mi familia Tensiones escolares a causa de la familia Valoración escolar familiar Problemas familiares
	Cómo soy Con qué me relaciono A qué me enfrento Qué he vivido Qué hago de mi vida Qué espero Qué me preocupa Cómo me veo	Pasatiempos y tiempo libre Gustos y preferencias Quien soy Mis emociones Mi trabajo Mi estudio El género Subversión
<i>Pandemia</i>	Cómo estudié en pandemia Qué crítico Qué y cómo la viví Cómo regresé a la escuela A qué me enfrento	Crítica a la acción docente Malestar estudiantil Sentires escolares Limitaciones escolares Cambios escolares

Fuente: Elaboración propia.

Lo apremiante de la investigación fueron los conceptos con sus categorías y subcategorías los cuales permitieron reflejar lo experimentado por los/as estudiantes en su vida escolar y social tanto dentro como fuera de la escuela pues al partir de una mirada que consideraba la vida del joven estudiante no solo como estudiante sino también como joven pude observar la interseccionalidad que atravesaba el estudiar en la periferia, misma que quedó reflejada en los conceptos, categorías y subcategorías que observaron cómo el territorio periférico se volvía un territorio en sí mismo (Lindón, 2020) que influía en ese experimentar.

Así conocí que la experiencia estudiantil de los/as estudiantes de las telesecundarias de la periferia noreste de la ciudad se componía por el concepto de escuela el cual en el capítulo cuatro reflejó quiénes eran los/as estudiantes (es decir, su identidad y ocupación), así como la visión que le otorgaban a la escuela, la cual fue interesante observar se volvía tanto crítica como acomodada al discurso institucional, de ahí la importancia de que en el capítulo dos se expusieran los componentes del SEM y de la telesecundaria, pues se tenía que tener en claro el discurso institucional para después observar el contraste que hacían sus estudiantes.

El concepto también logró reflejar cómo los/as estudiantes experimentaban su escuela, es decir, cómo la vivían, a qué se enfrentaban para asistir a ella, cómo se relacionaban, cómo les impactaba y qué obtenían de ella, lo que destacó que los/as jóvenes estudiantes se interesaban por su educación, se preocupaban por lo que se les ofrecía y construían con ello un sentido particular a lo escolar, el cual se terminó resumiendo en que la escuela se volvía el espacio de socialización o como dice Reyes (2010) de vida adolescente en el que se convive, desarrolla y existe sin importar las condiciones del exterior (contexto,

familia) y/o del interior (escuela y docentes), pues se ve en ella relaciones, conocimientos y oportunidades que de otra forma no se obtendrían.

Dentro del concepto destacó que los estereotipos desarrollados tanto a este tipo de escuelas como a sus estudiantes por estar en este tipo de escuelas funcionaban como un factor determinante para estar en la escuela, pues estos desde el interior o el exterior configuraban imaginarios juveniles que terminaban impactando en los recorridos educativos de los/as adolescentes a estos influir en las expectativas escolares, en el querer seguir estudiando e incluso en las ideas de capacidades cognitivas, lo que considero puede ser un dato importante de considerar en las acciones de estas escuelas, pues estos discursos demuestran lo que ya años antes autoras como Martínez (2010) venían diciendo: que estas escuelas no logran romper con las inequidades sociales en la educación, lo que pienso se puede mejorar con un cambio en el discurso docente, pues son ellos/as los/as que tienen una gran influencia en los/as estudiantes.

Otro concepto de la experiencia estudiantil que surgió fue el de la violencia, pues este reflejó lo vivido en la escuela, en la familia y en la calle al no haber ni un/a solo/a estudiante que no hubiera estado expuesto a una manifestación de violencia en su vida diaria. Por tal la violencia para estos/as jóvenes configuraba dinámicas tanto colectivas como personales que determinaban tanto su movilidad, la toma de oportunidades (poder salir a la calle o tomar transporte público), los encuentros con amistades, la salida a la calle o a la escuela (enfrentarse a peleas o asaltos) como el cómo se vivía la propia escuela (peleas, enfrentamientos, groserías, etcétera) pues su alcance lograba sobrepasar muros institucionales.

En este sentido la violencia delimitaba el cómo se acudía a la escuela, influía en su abandono y en el cómo esta se habitaba pues la violencia física, sexual, psicológica, familiar y digital acompañaba a sus estudiantes al no solo desarrollarse entre pares sino también desde las figuras de poder institucionales (docentes o directivos) o en otras temporalidades, lo que lograba configurar diferentes sentidos de estar en la escuela, pues no era lo mismo estar en ella al tener miedo, al no poder ir o venirse solos/as, al estar rodeados/as de tensiones (amigos/as, novios/as, familiares) o al haber estado expuesto/a masivamente en las redes sociales (por peleas o chismes). De ahí la importancia del capítulo tres que mostró la contextualización de los lugares de incidencia de los/as jóvenes, de su comunidad y su colonia.

Otro concepto categorizado fue el de familia, pues la etnografía arrojó que esta jugaba un papel importante tanto en las relaciones generadas dentro de la escuela como en lo que los/as jóvenes vivían en sus diferentes entornos, pues sobre todo y por su edad estos/as se encontraban condicionados por las lógicas, características y reglas de lo familiar. Además, la familia dentro de la escuela siempre era traída a colación pues sus composiciones diversas las hacían chocar con las tradicionales concepciones escolares, lo que se volvía uno de los principales factores por los que se estigmatizaba o estereotipaba a los/as estudiantes. Por lo que el concepto se encargó de reflejar lo que para los/as estudiantes eran sus familias, es decir, cómo los/as acompañaban en su recorrido socio escolar (apoyo económico y moral) y lo que para ellos/as, su escolarización y adolescencia significaban.

De ahí que se categorizará al concepto de adolescencia y la constante importancia del capítulo tres, pues este reflejó lo que se vive y se hace en esta periferia y con ello la cotidianidad juvenil (ir a fiestas, tomar, bailar, tener pareja).

En este concepto encontré la constante reproducción de lo vivido (pensar en cortos recorridos escolares, en trabajos industriales o en matrimonios como escapatoria), la subversión de los/as jóvenes (romper patrones familiares, atreverse a hacer cosas no hechas, romper concepciones de género, soñar y querer más o mejores cosas) y lo emergente, lo cual clasifique en lo referente a la salud mental pues observé que el desinterés social e institucional o la desinformación hacia esta los/as asechaba y acompañaba en las distintas realidades en las que se desarrollaban, por lo que pienso que esto debe ser algo a lo que se le tiene que prestar mayor atención dentro de las instituciones escolares de la periferia, pues en estas territorialidades las escuelas funcionan como las instancias que dan lo que en otros espacios no se puede encontrar: información y acompañamiento.

Por último, el último concepto que categoricé fue el de pandemia pues todos/as estos/as estudiantes atravesaron una parte de su recorrido educativo entre los cambios que ocasionó esta crisis de salud. Específicamente en las telesecundarias la pandemia intervino en la manera en la que se desarrollaron las clases, cambió las concepciones que se tenían de su y la escuela, así como las lógicas escolares a las que los/as alumnos/as estaban acostumbrados/as pues se suspendieron clases, se calificó, se enseñó y se exigió de manera diferente. Además, la pandemia no solo intervino en el período de suspensión, sino que al regreso a clases a los/as estudiantes se les observó como rezagados y culpables de su rezago, lo que por un lado influyó en su regreso a la escuela y por el otro desarrolló una visión crítica hacia sus instituciones.

Por lo que puedo decir que esta investigación encontró que las vivencias, sentidos y experiencias que componen la experiencia estudiantil de los/as estudiantes de telesecundaria de la periferia noreste de la ciudad de San Luis Potosí se construyen en condiciones diversas,

heterogéneas y cambiantes (Reyes, 2010) pero que a través de su exploración logran mostrar quiénes, cómo y a qué se enfrentan los/as jóvenes estudiantes en sus recorridos escolares, lo que da herramientas para enfrentar los problemas educativos que detentan tanto las escuelas como los/as jóvenes que ahí se encuentran.

Es así, que los/as estudiantes de la periferia noreste de la ciudad son jóvenes que se construyen con sus familias, a lado de las tradiciones de su contexto social y familiar, lo que incluye las oportunidades laborales a las que tienen acceso y va de la mano de los problemas personales, familiares y locales que los van definiendo por sus intereses, los cuales en su mayoría y a pesar de las circunstancias no dejan de lado a la escuela, pues en ella se siguen observando respuestas tanto para el presente como para el futuro.

Por lo que siguiendo a la teoría de la experiencia observé que, si bien la reproducción de sujetos uniformes dentro de la escuela ha cesado, la producción de estos sigue en desarrollo, pero desde la apropiación pues los/as jóvenes toman lo que les importa y significa del contexto escolar para su vida diaria.

De ahí la importancia de seguir investigando la experiencia estudiantil pues esta, aunque sectorial tiene la capacidad de mostrar los universos socioculturales en los que los/as jóvenes se desarrollan y con ello las visiones que le otorgan a la escuela. Lo que pienso debería ser importante para las escuelas, en especial para las escuelas periféricas que han sido alcanzadas por las lógicas de la modernidad y la desigualdad.

Pues la experiencia estudiantil no solo expresa los modos de habitar las escuelas, sino que refleja las expectativas individuales y colectivas tanto presentes como futuras (Marina,

2023) de los/as jóvenes estudiantes, lo que lo puede volver un campo de acción para futuras investigaciones que busquen respuestas para las escuelas tanto locales como nacionales.

No obstante, me gustaría destacar que la exploración desde la perspectiva de género del impacto de las violencias físicas, sexuales, psicológicas, públicas y escolares, pero sobre todo de las sexuales en los/as niños, niñas y jóvenes estudiantes de la periferia noreste de la ciudad sería un tema a seguir explorando en futuras investigaciones, pues los/as estudiantes y con ello los niños, niñas y jóvenes están tan invisibilizados en esta parte de la ciudad que muchas de las veces se pasa por alto las vivencias y experiencias que desarrollan en torno a este tema, lo que genera una serie de problemas tanto públicos como personales que deben ser explorados para ser atendidos, pues tanto la desvalorización por la salud mental a la que se enfrentan (alza de suicidios en la periferia noreste) como las reproducciones de violencias (violencia entre pares, intrafamiliar, presencia de pandillas) y las afectaciones por la violencia sexual son problemas sociales que salieron a relucir en el trabajo etnográfico y que por cuestiones de enfoque no pudieron ser atendidas por la presente investigación, quedando como temas pendientes a desarrollar.

Lo que considero de suma importancia y de notable falla en la investigación, pues aunque observé las violencias me queda claro que el trabajo sobre cualquier tipo de educación no se puede proponer grandes logros o diferentes situaciones de acción (como la mejora de las instituciones) si no toma en cuenta las situaciones de violencia social que predominan alrededor de las escuelas o si los documentos que hablan sobre ellas no reflejan lo que sucede afuera, pues las investigaciones educativas no pueden simular que afuera los tiempos son normales (Rockwell, 2018).

REFERENCIAS

- Alcántara, Armando. (2008). *Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006*. Revista Iberoamericana de Educación, 48: 147-165.
- Alcayaga, Aurora. (2011). Librado Rivera, ilustre potosino: educador, periodista y luchador social libertario. En *Historia y antropología de la educación en San Luis Potosí. Volumen I*. (pp. 50-80). San Luis de la Patria.
- Auli Silva, Jairo Iván. (2018). *Escolaridad y trabajo de jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca*. [Tesis de maestría, DIIE-CINVESTAV]. Repositorio Institucional del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2893>
- Ayala, Susana. (2020). *Antropología de la educación en México: trama interdisciplinaria y urdimbre política*. Revista interdisciplinaria, 8(22): 137-155.
- Ávila, Héctor. (2009). *Periurbanización y espacios rurales en la periferia de las ciudades*. Revista Estudios Agrarios, 15(41): 93-123.
- Ávila, Héctor. (2015). *La ciudad en el campo. Expresiones regionales en México*. UNAM.
- Barragán-Díaz, Diego. (2018). *La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura*. Revista colombiana de educación, 78: 147-171.
- Bayón, María. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. UNAM.
- Bayón, María y Saraví, Gonzalo. (2019). *La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias*. Desacatos, 59: 68-85.
- Bayón, María y Saraví, Gonzalo. (2022). *Espacios de pertenencia juvenil en contextos de desventaja: tensiones y disputas*. Última década, 59: 43-74.
- Blanco, Rafael. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila editores.
- Bourdieu, Pierre. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (2017). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo Veintiuno.
- Calixto, Raúl y Rebollar, Angélica. (2008). *La telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación, 44(7): 1-11.
- Carpio, Carlos, Pérez, Mayra y San Martín, María. (2021). Política educativa en México: El neoliberalismo como eje rector del diseño. En *Estudios sobre cultura y desigualdad en las regiones. Volumen IV*. (pp. 715-732). UNAM.
- Carrizales, José. (2021). *Apuntes sobre la fundación de San Luis de Mexquitic y Tlaxcalilla*. Grupo arquitectura y espacio.

- Chávez, Mónica. (2017). *La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(74): 813-835.
- Chuquilin, Jerson y Zagaceta, Maribel. (2017). *El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(72): 109-134.
- CIESAS. (2019). *Prácticas preventivas en el trabajo de campo: investigación en entornos de inseguridad social*. CIESAS.
- Conzuelo, Sandra. (2009). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Revista Perfiles Educativos, XXXI(125): 117-121.
- Cruz, José. (2017). *El concepto de experiencia en Victor W. Turner, E. P. Thompson y Anthony Giddens: Un diálogo entre antropología social, historia y sociología*. Revista Sociología Histórica, 7: 345-375.
- Del Río, Miriam, Morales, María y Monreal, Omar. (2020). *Protocolo de seguridad para antropólogas y antropólogos en campo*. Colectivo Tardes Etnográficas.
- Díaz, Rodrigo. (1997). *La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia*. Alteridades, 7(13): 5-15.
- Díaz de Rada, Ángel. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. (pp. 24-48). Trotta.
- Ducoing, Patricia. (2018). *La educación secundaria mexicana: entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago*. Revista Educación, 42(2): 465-494.
- Ducoing, Patricia y Barrón, Concepción. (2017). *La escuela secundaria hoy. Problemas y retos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(72): 9-30.
- Ducoing, Patricia y Rojas, Ileana. (2017). *La educación secundaria en el contexto latinoamericano*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(72): 31-56.
- Dubet, François. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología Social, 16: 39-66.
- Dubet, François. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, François. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duschatzky, Silvia. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Geist, Ingrid. (2002). *Antropología del ritual. Víctor Turner*. INAH.

- Gentili, Pablo. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Siglo XXI.
- Gluz, Nora. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- González, Mariana. (2018). *Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 9(2): 126-143.
- Gravano, Ariel. (2016). *Antropología de lo urbano*. Lom Ediciones.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guber, Rosana. (2004). *El Salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gutiérrez, Daniel. (2001). *Reseña de Sociología de la experiencia de François Dubet*. Revista Estudios Sociológicos, XIX(3): 881-890.
- Guzmán, Carlota y Claudia, Sucedo. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Pomares.
- Guzmán, Carlota y Saucedo Claudia. (2015). *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*. Revista Mexicana de Investigación educativa, 20(67): 1019-1054.
- Guzmán, Mauricio, Madrigal, David y Ávila Juan. (2022). *El libramiento norponiente de San Luis Potosí: procesos de rururbanización, resistencia, intermediación y valorización de tierras*. Revista de Estudios Demográficos y urbanos, 37(2): 513-551.
- Guzmán, Mauricio y Vaca, Raúl. (2023). La periferia norponiente de San Luis Potosí. Un enfoque desde la rururbanidad. En *Naturalezas rururbanas. Relaciones sacionaturales y territorios híbridos*. (pp. 101-138). El Colegio de San Luis.
- Harris, Marvin. (1996). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. Siglo XXI.
- Hernández Hernández, Claudia Leticia. (2015). *Educación y género a través de la investigación acción participativa: el caso de las alumnas de la secundaria 66. Aproximaciones a una antropología reflexiva y crítica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de San Luis Potosí].
- Hernández Castillo, Adriana del Carmen. (2018). *Abandono escolar, trayectorias educativas y género: experiencias de estudiantes y jóvenes de la periferia urbana sobre educación básica. El caso de Fracción Milpillas*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de San Luis Potosí].

- Hernández, Víctor. (2023). *La experiencia escolar en América Latina: un estado del arte de la producción académica*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 13(1): 89-113.
- Huitrón Acosta, Claudia. (2022). *La telesecundaria en el mundo de los jóvenes ayuuijk: el proceso de desvinculación cultural*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3640128>
- Kruger, Miriam. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. UNLP.
- Krotz, Esteban. (1991). *Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico*. Alteridades, 1(1): 50-57.
- Krotz, Esteban. (1994). *Alteridad y pregunta antropológica*. Alteridades, 4(8): 5-11.
- Leija Parra, Rudy Argenis. (2021). *Andamiaje institucional que reproduce y mantiene la desigualdad. El caso de la comunidad de Fracción Milpillas. 1980-2019*. [Tesis doctoral, El Colegio de San Luis, A.C.]. Repositorio Institucional del Colegio de San Luis. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/1116/1/Andamiaje%20institucional%20que%20reproduce%20y%20mantiene.pdf>
- Liberatori, Marina y Rizo Valeria. (2021). *De viajes y movimientos antropológicos. Análisis reflexivo sobre etnografía y trabajo de campo*. Revista de ciencias sociales, 34(49): 237-260.
- Lindón, Alicia. (2020). *La periferia: fragmentos inestables de la ciudad vivida*. Revista perspectiva geográfica, 25(2): 15-33.
- Macias Manzanares, Carmen Himilce. (2009). *Pepenadores en el tiradero de Peñasco, San Luis Potosí: Estrategias de organización, negociación y resistencia frente a los cambios en la gestión de residuos sólidos municipales*. [Tesis de Maestría, El Colegio de San Luis, A.C.]. Repositorio Institucional del Colegio de San Luis. https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/MAS_MaciasManzanaresCarmenHimilce.pdf
- Madrigal, David. (2014). Conflictos y no conflictos en el Valle de San Luis Potosí. Análisis de la dimensión conflictiva de lo socioambiental a partir de dos casos. En *Conflictos, conflictividades y movilizaciones socioambientales en México: problemas comunes, lecturas diversas*. (pp. 62-97). Porrúa.
- Marina, Elisa. (2023). *La construcción de las dimensiones espaciotemporales para el análisis de la experiencia estudiantil contemporánea*. Mirada Antropológica, 18(24): 135-146.
- Martínez, María. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. SEP.

- Masschelein, Jan y Simons, Maarten. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila editores.
- McLaren, Peter. (2001). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI.
- Meneses, Marcela, Pogliaghi, Leticia y López Jahel. (2023). *La experiencia estudiantil “no se detiene” a pesar de la pandemia. Reflexiones desde la mirada de jóvenes estudiantes de la UNAM*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 40(XIV): 21-38.
- Miranda, Francisco y Mendieta, Julianna. (2021). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México*. CNMCE.
- Navarrete, Zaira y López Paola. (2022). *La telesecundaria en México*. Perfiles Educativos, XLIV(178): 63:78.
- Peña, Francisco y Ricardo Pérez. (2016). Abasto de agua y geografía de la desigualdad urbana. Periferia social y bienes públicos impuros. En *Problemática y desigualdad en la gestión del agua en la cuenca semiárida urbanizada del valle de San Luis Potosí* (pp. 21-53). El Colegio de San Luis, A.C.
- Pogliaghi, Leticia, Mata Luis y Pérez José. (2015). *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. UNAM.
- Pogliaghi, Leticia. (2018). *¿Inequidad, exclusión o desigualdad? Un debate que no pierde vigencia*. Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos, 2(1): 11-32.
- Quiroz, Rafael. (2003). *Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(17): 221-243.
- Reguillo, Rossana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Norma.
- Restrepo, Eduardo. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Ediciones.
- Reyes Juárez, Alejandro. (2010). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. [Tesis doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Repositorio Institucional del FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1799/1/TFLACSO-2010ARJ.pdf>]
- Rockwell, Elsie. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE.
- Rockwell, Elsie. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. (pp. 13-57). FCE.

- Rockwell, Elsie. (2005). *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1: 28-38.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Rockwell, Elsie. (2018). El trabajo de educar entre la guerra y el común. En *Elsie Rockwell. Vivir ente escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. (pp. 851-874). CLACSO.
- Saccone, Mercedes. (2022). *Experiencias escolares de jóvenes y procesos de estigmatización en contextos de pobreza urbana. Un análisis socio-antropológico*. CPU-e, revista de investigación educativa, 34: 30-54.
- Schutz, Alfred. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu.
- Segato, Rita. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Solís, Daniel y Martínez, Consuelo. (2012). *Todos somos diferentes, pero aquí en la escuela somos iguales. La educación frente a la diversidad cultural: significaciones y percepciones en escuelas secundaria públicas en la ciudad de San Luis Potosí*. UASLP.
- Solís, Daniel. (2017). *Procesos educativos en contextos de desigualdad, discriminación, exclusión y violencia. Perspectivas y prácticas desde los y las estudiantes*. Fontamara.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tovar Rodríguez, María Grisela. (2021). *Desigualdad de recursos y posicionamientos subjetivos: relatos de vida de jóvenes estudiantes de bachillerato que habitan en la periferia noreste de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí, S.L.P., México*. [Tesis doctoral, El Colegio de San Luis, A.C.]. Repositorio Institucional del Colegio de San Luis.
<https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/973/1/Desigualdad%20de%20recursos%20y%20posicionamientos%20subjetivos.pdf>
- Turner, Victor y Bruner, Edward. (1986). *The anthropology of experience*. UIP.
- Urteaga, Maritza y Canclini, Néstor. (2017). *Diálogos: Maritza Urteaga y Néstor García Canclini conversan sobre la juventud en las ciencias sociales: delincuentes, consumidores, migrantes o actores alternativos*. Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (6): 2-27.
- Urteaga, Maritza y Pérez, José. (2013). La construcción de lo juvenil en la modernidad y contemporaneidad mexicanas. En *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, Rockanroleros y Revolucionarios*. (pp. 121-200). Cuartopropio.

- Velasco, Honorio, García Javier y Díaz Ángel. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta.
- Velázquez, Luz. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (pp.44-68). Pomares.
- Weiss, Eduardo. (2000). *Reseña de “en la escuela. Sociología de la experiencia escolar” de François Dubet y Danilo Martuccelli*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5(10): 355-370.
- Wietse de Vries. (2017). *Un tema de prioridad: la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(72): 7-8.
- Zorrilla, Margarita. (2004). *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1): 1-22.

Páginas web

- <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0
- http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993
- <https://aprende.gob.mx/red-edusat/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=WDNI0gJgFA8>
- https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- <https://www.elsoldesanluis.com.mx/local/maestros-tomaron-el-departamento-de-telesecundaria-en-slp-9593666.html>
- <https://www.facebook.com/profile.php?id=61558986051677>
- <https://sanluispotosi.quadratin.com.mx/san-luis-potosi/han-cerrado-8-escuelas-en-san-luis-potosi-por-falta-de-alumnos/>
- <https://www.codigosanluis.com/cierran-telesecundarias-huasteca-falta-maestros/>
- <https://www.astrolabio.com.mx/sege-preve-reubicar-a-803-profesores-de-telesecundaria/>
- <https://laorquesta.mx/galindo-pone-en-operacion-tanque-elevado-en-la-localidad-de-milpillas/>
- <https://www.sanluisal instante.com.mx/2023/04/ejecutan-persona-en-las-flores-le-roban.html>

<https://www.milenio.com/opinion/alvaro-cueva/ojo-por-ojo/las-telesecundarias-el-secreto-mejor-guardado-de-la-4t>

ANEXOS

Anexo 1.

Preguntas a estudiantes.

- 1.- ¿Cuántos años tienes? ¿En qué colonia vives?
- 2.- ¿Cómo es un día normal para ti en la escuela?
- 3.- ¿Para ti qué es la escuela? O ¿Cómo me dirías que es la escuela para ti? ¿Es importante para ti la escuela?
- 4.- ¿Qué es lo que te gusta y lo que no te gusta de la escuela? ¿Qué te interesa de la escuela?
- 5.- ¿Por qué vienes a la escuela? ¿Cuál es tu materia favorita?
- 6.- ¿Crees que lo que aprendes acá te sirve para tu día a día o te servirá fuera de la escuela en un futuro?
- 7.- ¿Qué es lo que esperas de la Telesecundaria?**
- 8.- ¿Qué piensas de esta TS en la que estudias?
- 9.- ¿Por qué entraste aquí y no a otra secundaria?
- 10.- ¿Piensas que hay diferencia entre una TS y otra secundaria (técnica o general)?
- 11.- ¿Piensas que la TS te da igual de oportunidades educativas que otras secundarias?
- 12.- ¿Te gusta cómo te enseñan en la TS?
- 13.- ¿Cómo te llevas con tu profesor/a?
- 14.- ¿Cómo se desenvuelven tus compañeros en clase? ¿Cómo te desenvuelves tú en el salón?
- 15.- ¿Qué haces para venir a la escuela (rutina)?
- 16.- ¿Alguien te acompaña a la escuela? ¿Cómo te vienes a la escuela?
- 17.- ¿Quién te apoya para que estés estudiando? (quién paga, quién compra uniformes, útiles, quien te ayuda a hacer trabajos/tareas).
- 18.- ¿Con quién te juntas? ¿Qué haces con ellos? ¿Los ves fuera de la escuela?
- 19.- ¿Cuáles son tus calificaciones? ¿Haces la tarea? ¿Has tenido problemas en la escuela, cuáles? (peleas, bullying, con los profes, acoso, hostigamiento).
- 20.- ¿Qué piensas de que a ustedes les toque hacer el aseo en la escuela?
- 21.- ¿Cómo sería una escuela ideal para ti?
- 22.- ¿Cuál es la posibilidad de que sigas estudiando al terminar la secundaria?
- 23.- ¿De qué quisieras trabajar o qué te gustaría hacer en un futuro?
- 24.- ¿Qué tanto crees que te ayudar/servir la escuela para lo que te quieres dedicar en un futuro?
- 25.- ¿Cómo reaccionan tus padres cuando dices que quieres o ya no quieres estudiar o cuando les cuentas tus planes? ¿Siempre han reaccionado así?

Segunda parte, territorio.

- 1.- ¿Cómo es el lugar donde vives? ¿desde cuándo vives ahí? ¿con quién vives? ¿cómo es tu familia? ¿cómo te llevas con tu familia?
- 2.- ¿Cómo es tu casa? ¿de quién es tu casa (rentan, es propia, de tus abuelos)?
- 3.- ¿Tienes todos los servicios públicos en tu casa?
- 4.- ¿Qué te toca hacer en tu casa?

- 5.- ¿Qué te gusta hacer normalmente, en tu día a día? ¿qué haces por las tardes? ¿qué haces para divertirte?
- 6.- ¿Qué haces cuando no hay clases o cuando es fin de semana? ¿qué haces en vacaciones?
- 7.- ¿Qué opinas del lugar donde vives? ¿Te gusta vivir ahí?
- 8.- ¿Te dejan salir a la calle? ¿Cómo te sientes cuando andas en la calle?
- 9.- Según tú ¿cuáles son los problemas de tu colonia? ¿cuál crees que es el más grave?
- 10.- ¿Cuáles son los problemas que acarrean los jóvenes de tu colonia?
- 11.- ¿En tu colonia hay inseguridad? ¿qué piensas de ella?
- 12.- ¿Qué piensas del tiradero o de las actividades económicas que se desarrollan por acá? ¿Tu trabajas?
- 13.- ¿A qué se dedican las personas con las que vives?
- 14.- ¿Sabes hasta que grado estudiaron tus padres, hermanos, personas con las que vives?
- 15.- ¿Tú quién eres? ¿cómo eres?
- 16.- ¿Qué te preocupa en este momento de tu vida?
- 17.- ¿Cómo te ves en un futuro? ¿qué te gustaría hacer? ¿qué te preocuparía de tu futuro?
- 18.- ¿Qué es ser adolescente para ti?

Preguntas a docentes.

- 1.- Como profesor, ¿Qué piensas de la escuela?
- 2.- ¿Para qué piensas que prepara la TS? ¿Cómo defines la educación que se da en la TS?
- 3.- ¿Cómo se desenvuelven tus alumnos en clase?
- 4.- ¿Cómo llevaste tus clases en pandemia? ¿cómo reaccionaron tus alumnos? ¿qué tipo de problemas te surgieron?
- 5.- ¿Cuál crees que es el impacto de la TS en ellos? ¿crees que presenta diferencias entre otros modelos de secundaria?
- 6.- ¿Cómo son tus estudiantes? ¿Qué les gusta, qué les interesa? ¿cuáles son sus problemas?
- 7.- ¿Qué papel crees que tenga la TS aquí en esta colonia/comunidad? ¿cuál es la relación comunidad-escuela?
- 8.- ¿Cuáles son los problemas de la escuela según tu óptica?
- 9.- ¿Cuáles son los retos más grandes a los que se enfrenta un estudiante de TS al salir de la secundaria?
- 10.- ¿Cuáles son los problemas que actualmente enfrenta la TS en SLP?

Preguntas dirección.

- 1.- Me puedes comentar sobre la fundación/historia de la escuela.
- 2.- ¿Desde cuándo eres director de esta escuela?
- 3.- ¿Cuáles son los cambios más grandes que has visto durante tu gestión?
- 4.- ¿Cómo son los estudiantes que vienen a esta escuela?
- 5.- ¿Qué tipo de problemas enfrentan los estudiantes de esta escuela? ¿Cómo los enfrentan?
- 6.- Según lo que tú sabes ¿cuáles son los problemas de la colonia/localidad?
- 7.- ¿Cuáles son los problemas comunes de la escuela? (bajas, faltas, drogas, alcohol, peleas).
- 8.- ¿Los estudiantes reciben una beca o algún apoyo?

- 9.- ¿Cómo ves a los estudiantes después de pandemia? ¿qué crees que fue lo que más afecto en este periodo?
- 10.- ¿Para qué prepara la TS? ¿cuáles son los retos más grandes a los que se enfrenta un estudiante de TS?
- 11.- ¿Cómo crees que se pueda mejorar la TS?
- 12.- ¿A qué se dedican los padres/madres de tus estudiantes?
- 13.- ¿Sabes si tus alumnos trabajan, de qué?
- 14.- ¿Has visto un cambio en la colonia/localidad con la TS aquí?