

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Tepito y sus fortalezas: una experiencia estudiantil en la
preparatoria José Guadalupe Posada, una escuela en el
corazón del barrio**

**Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas**

PRESENTA

Lic. Berenice Martínez Toledo

Directora de Tesis

Dra. Inés Dussel

México D. F., febrero de 2015

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca CONACYT

*A mi madre y a la memoria de mi padre. Ya estoy en el camino.
A Tannya e Itali, lo mejor de mi historia*

Agradecimientos

Me encuentro en una nueva etapa de mi vida profesional y personal. Mucho de los eventos acontecidos a lo largo de estos dos años francamente no me los esperaba, al menos no de la forma en como ocurrieron. Las sorpresas fueron la constante en este tiempo que ahora miro como parte de un proceso de comprensión y reconocimiento de mí misma. No me da pena decir que ante las situaciones me embargaba el sentimiento y la incertidumbre me invadía. Lo que me permitió mantener el timón firme fue la convicción de que la vida es un movimiento constante, así que si no suelto amarras y viajo ligero entonces es posible que no logre mirar más allá de mi horizonte o incluso naufrague.

Para navegar tuve como instrumentos el amor y la pasión que pongo en todo lo que hago. Mi estrella del norte fueron (y son) las personas que amo y que me han acompañado con sus ideas, con su cariño, con su paciencia y comprensión, pero también con sus cuestionamientos y preocupaciones, con sus dudas y sus propias incertidumbres. A todos ustedes les agradezco su franqueza y confianza para hablar de corazón a corazón, de mundo a mundo, y mirándonos a los ojos.

Quiero agradecer a mi mamá porque es ella la que me ha impulsado a seguir, la que me dio alas, la que me enseñó con su ejemplo a ser curiosa y a querer saber más. Ella, siguiendo el deseo de mi papá, y siendo una mujer fuerte y activa, nos mostró a mis hermanos y a mí que nunca era tarde y que lo mejor de la vida está en vivirla, por esto esta Tesis se la dedico a ella.

Agradezco a mis hermanos y a mis cuñados y cuñada por su apoyo incondicional. Ellos siempre me han dado su comprensión y amor. Hermanos sé que nunca he sido la hermana mayor que esperaban, pero sé que siempre he sido la hermana con la que cuentan incondicionalmente. Los amo y extraño mucho sus juegos y risas. Aprovecho para agradecerles a todos, mi familia fantástica y gatuna, el cuidado y cariño que le han ofrecido a mis dos hijas, ellas también son lo que son por su ejemplo y amor.

De la misma forma, quiero agradecer al padre de mis hijas, ahora mi amigo querido. Crecimos juntos, niños siendo padres, y a pesar de todo hemos hecho un gran trabajo con lo mejor de nuestra historia: nuestras hermosas nenas. Te doy las gracias porque siempre me apoyaste en mis aventuras. Gracias porque mucho de tu

acompañamiento y apoyo tiene que ver con la extraordinaria persona que eres y sobre todo por ser un padre amoroso y constante.

Con todo mi amor quiero agradecer el apoyo en todo el trayecto de maestría de mis dos princesas. Son lo mejor de mí. Estoy muy orgullosa de ser la madre de dos jóvenes brillantes, independientes, solidarias y risueñas. Mi científica y mi artista. Esta tesis se las dedico también a ustedes dos. Les doy las gracias por su apoyo, porras e interés en lo que hago a pesar de que mis actividades implicaban tiempo lejos de ustedes. Sé que no soy una mamá normal, pero espero estar cumpliendo mi deseo de compartirles una mirada del mundo más amplia, más profunda ¡Ser su mamá es el papel que más me gusta de todos! Las amo y prometo que cuando sea viejita no seré gruñona.

En un trayecto como este, el apoyo y compañía de los pares es invaluable y mucho tiene que ver en la culminación del proyecto. Por esto, doy gracias a mis amigos de la maestría, la Banda maciza. Ustedes me otorgaron el honor de ser su amiga y colega, estoy segura que honraré esta distinción y que nuestra historia apenas ha iniciado. A mis amigos y colegas de otras latitudes (Argentina, Brasil y España), mil gracias y sé que los veré pronto. A mis amigos de otros momentos y espacios, muchas gracias por sus consejos, las vivencias junto a ustedes han sido invaluable. Los llevo siempre conmigo.

Quiero agradecer también a los profesores del DIE, ellos siempre estuvieron dispuestos a dialogar y compartir sus saberes y experiencias. Preocupados por nuestra formación, cada uno de los profes fue parte del desarrollo de las herramientas para desarrollarnos en el mundo de la academia y la Investigación Educativa. Desde sus modos y miradas estuvieron pendientes de mí proceso y el de mis compañeros. Ahora están satisfechos porque la generación 21 logró el objetivo.

Quiero agradecer especialmente a Inés, mi guía y directora de tesis, ella es para mí un ejemplo de dedicación y amor a la investigación. Pero también, una muestra de sensibilidad, consideración y responsabilidad por el otro, en este caso, sus estudiantes. Inés siempre estuvo presente y atenta a mi proceso de formación como investigadora. Sus enseñanzas trascendieron el espacio del aula e impactaron también en mi vida.

Finalmente, quiero agradecer a Fer. Juntos experimentamos, aprendimos y pasamos muchas noches en vela. Juntos trabajamos codo a codo, sentaditos en su

escritorio. Gracias también a tu familia por la calidez y confianza con la que siempre me trataron. Gracias por abrirme las puertas de su casa.

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el campo de estudios sobre la experiencia estudiantil en el nivel medio superior. Su objetivo es explorar los sentidos que los jóvenes estudiantes de la preparatoria José Guadalupe Posada (JGP) atribuyen a su paso por la escuela, relacionando la experiencia estudiantil con el entramado institucional y el espacio en donde se instala la escuela: el barrio de Tepito. La perspectiva de indagación es cualitativa, de corte etnográfico. Se trabajó en la preparatoria JGP, que es un programa piloto implementado en agosto de 2012 por la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU-DF). Es una oferta formativa singular ya que es un bachillerato exclusivo para jóvenes que viven en Tepito y colonias aledañas. El trabajo escolar se desarrolla en espacios virtuales y presenciales. El plan de estudios es el mismo que se implementa en el Bachillerato a distancia que ofrece la SEDU-DF y que a su vez fue diseñado por la CUAED-UNAM. Los sentidos y prácticas distintivas que caracterizan la experiencia estudiantil en la preparatoria son producto de las condiciones de participación de las instituciones de gobierno y educativas involucradas en este proyecto formativo, y del lugar donde se instala la preparatoria, el barrio de Tepito. Ambos aspectos no son un telón de fondo sino un elemento constituyente de los sujetos y por lo tanto de la experiencia estudiantil. En la tesis se analiza la experiencia estudiantil de estos jóvenes a partir de dos dimensiones mutuamente imbricadas: la localidad abordada a través del barrio y la dimensión temporal, que se evidencia en los momentos significativos que marcan su experiencia.

ABSTRACT

This thesis inscribes itself within the field of studies on students' experience in upper secondary schooling, an emerging field in Mexico. Its main goal is to explore the meanings attributed by young students to their journey through the preparatory school José Guadalupe Posada, which I relate both to the institutional organization of the school and to its location in the *barrio* of Tepito. The study was done with an ethnographic approach. The school is a pilot project implemented by Mexico City's Secretary of Education since August 2012. It has some particular traits that differentiate

it from other preparatory schools: it is exclusively targeted to young people who live in Tepito and vicinities, and schoolwork combines online teaching and on-site activities. Its curriculum is the same than distant *bachilleratos* offered by the Secretary of Education, and was designed by the Center for Distant Education at UNAM; both the Secretary of Education and UNAM act as leaders in the project, which causes some tensions. The findings of my research suggest that government and educational institutions, and the barrio of Tepito act not as background but as constitutive elements of school experience. The thesis analyzes two dimensions of the students' experience: the presence of the barrio and locality; and the temporal dimension of their journey, evident in significant events that mark their experience.

INDICE

Resumen

Introducción general	12
Capítulo 1. Estudiar a los estudiantes de nivel medio superior. Opciones teóricas y metodológicas	15
1.1 Panorama de la investigación sobre alumnos en México	16
1.2 La experiencia: una exploración conceptual en las investigaciones sobre estudiantes	28
1.2.1. La experiencia como categoría	30
1.2.2. La experiencia estudiantil	34
1.3 Decisiones metodológicas	36
1.4 El trabajo de campo realizado	39
1.5. El análisis	43
Capítulo 2. La preparatoria José Guadalupe Posada: una escuela en el corazón del barrio de Tepito	47
2.1 El barrio: caminando entre las fortalezas de Tepito	49
2.2 La prepa de Tepito.	57
2.3 El espacio escolar	65
2.4 Nombres y escudos. La definición de la identidad pública de la escuela.	73
2.5 Los actores y las instituciones que participan en el programa	77
2.6 La propuesta académica	80
2.7 Entre espacios ganados y revalorados: una preparatoria en el corazón del Barrio de Tepito	85
Capítulo 3. Estudiar en la preparatoria JGP	89
3.1 Los estudiantes de la preparatoria JGP	90
3.2 Una primera generación: el proceso de inscripción y los propedéuticos	97

3.3 Momentos significativos en su paso por la escuela: cursar, aprobar, graduarse..	109
3.3.1 Primer semestre: el ingreso	112
3.3.2 Aprobación y reprobación	116
3.3.3 Graduación como renacimiento	122
3.4 Nuevas lógicas escolares para aprender.....	125
3.5 Espacios y tiempos para la formación: las clases presenciales y las clases en plataforma	129
3.6 La importancia del deporte en la constitución de una identificación estudiantil....	151
3.6.1 Competencias como práctica generadora de subjetividad: <i>Soy estudiante de la prepa Tepito</i>	152
3.6.2 Reformación ¿Jóvenes peligrosos o jóvenes en peligro?	158
A modo de conclusión	161
Referencias	168
ANEXOS	177

INTRODUCCIÓN GENERAL

Este trabajo se inscribe en el campo de estudios sobre la experiencia estudiantil en el nivel medio superior. Su propósito es el de explorar los sentidos que los jóvenes estudiantes de la preparatoria José Guadalupe Posada (JGP) atribuyen a su paso por la escuela, relacionando la experiencia estudiantil con el entramado institucional en el que actúan y el espacio en donde se instala la escuela: el barrio de Tepito.

Esta definición del problema de investigación fue sufriendo modificaciones a lo largo del trabajo de tesis. Inicialmente, el interés era conocer una experiencia de formación de educación media superior a distancia que utilizaba una plataforma digital, inserta en un barrio como Tepito, con marcados problemas de acceso y deserción en el nivel de educación media superior. Es decir, se procuraba estudiar una propuesta educativa que parecía, a primera vista, combinar los objetivos de inclusión social con los de incorporación de las nuevas tecnologías.

Durante los primeros meses de la maestría, fueron varias las circunstancias que modificaron las ideas iniciales de la investigación. En primer lugar, el diálogo del tema de tesis con la línea de investigación o área sociocultural organizada por académicos del Departamento de Investigaciones Educativas y los seminarios internos de mi directora de tesis, Inés Dussel, sobre medios digitales y jóvenes fueron reorientando el enfoque, reconfigurando las categorías y dimensiones de la vida escolar y de la enseñanza virtual.

Pero el desarrollo del trabajo de campo también cambió sustancialmente el problema de investigación. Se buscó a la preparatoria pensando en un modelo de educación virtual a distancia; sin embargo, lo que se encontró en la Preparatoria José Guadalupe Posada fue un programa piloto que trasladó el modelo pedagógico y los planes de estudio de los espacios virtuales de aprendizaje a un espacio presencial y escolarizado. Es decir, esta experiencia iba en sentido opuesto a lo que, en teoría, está sucediendo con la incorporación de medios digitales en la educación: no mayor virtualidad sino más énfasis en la co-presencia física en el entorno escolar.

Hubo una segunda modificación importante, vinculada a los conceptos para pensar lo que sucede con los estudiantes. Al principio, se consideró una categoría para la indagación sobre la nueva oferta educativa: el oficio de estudiante, que permitía mirar el proceso de 'adopción' o 'adaptación' de los alumnos a la nueva dinámica

escolar, y las formas en que ellos toman pautas interaccionales, disposiciones corporales, hábitos y valores del hacer estudiantil en la escuela (Perrenoud, 2001). Sin embargo, con el discurrir del trabajo de campo, sobre todo por el trabajo realizado con las entrevistas en las que se puso atención a la experiencia y modos de transitar de los estudiantes por la preparatoria, esta categoría resultó limitante. El “oficio” habla sobre todo del trabajo académico y de la adopción de reglas y pautas de la interacción en el aula; pero en las entrevistas aparecieron otras dimensiones igual o más relevantes para definir el tránsito por la institución educativa. Así, la palabra experiencia se tornó en una referencia constante para hablar sobre los sentidos que los estudiantes construían respecto de su paso por la preparatoria. Con la exploración de otras miradas sobre los estudios sobre los estudiantes de nivel medio superior en México y en Argentina, que serán referidos en apartados posteriores, la categoría de experiencia estudiantil adquirió mucha más importancia para organizar la indagación de la tesis.

Desde la perspectiva de una etnografía reflexiva (Paerregaard, 2002) y multisensorial (Pink, 2009) que toma en cuenta lo situado de las prácticas sociales, su localización específica, se incorporó otro elemento al análisis de la experiencia estudiantil: el barrio de Tepito. El barrio de Tepito es más que un espacio geográfico, es un lugar (Nicastro, 2006), con toda la dimensión simbólica que eso involucra. Un espacio, en tanto lugar, funciona como un soporte y actúa de andamio; no es un telón de fondo sino un elemento constituyente de los sujetos y por lo tanto de la experiencia estudiantil. En la indagación, sobre todo en mis caminatas –apuradas y en estado de alerta- por el barrio, éste adquirió una relevancia que fue mucho más allá de ser “el contexto exterior” de la prepa, y pasó a ser una parte clave de lo que son y hacen los estudiantes en su experiencia escolar.

Finalmente, otra categoría que estuvo presente desde el inicio, pero que también se fue reformulando, fue la de alternativa pedagógica, elaborada entre otros autores por Adriana Puiggrós (1996). Una preparatoria virtual en el barrio de Tepito, con un modelo académico provisto por la UNAM y con una modalidad pedagógica diferente a la tradicional, parecía encuadrarse en esa categoría con facilidad. Se partió del tratamiento que Marina Larrondo dio al término de Puiggrós. Larrondo, en su estudio sobre los bachilleratos populares en Argentina, señala que “...se considera alternativas pedagógicas a todas aquellas *experiencias que hoy (...) definiríamos como los que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente*” (2009:28).

La preparatoria de Tepito se distingue por la creación específicamente orientada a un tipo de joven definido por su condición de pertenencia a un espacio sociocultural específico, el rango de edad que es mayor a lo esperado en los bachilleratos, el edificio escolar (un espacio comunitario reorientado hacia un uso escolar), y la mezcla de los espacios de aprendizaje e interacción entre la virtualidad y la presencialidad. Sin embargo, como se verá en los capítulos que siguen, las ambivalencias entre profesores y estudiantes sobre si esta preparatoria es “*una escuela normal*” o no lo es fueron notorias. Eso llevó a revisar reiteradas veces la categoría de alternativa pedagógica en relación a la lógica de la creación de la preparatoria JGP, la cual parte del principio de pertenencia a una identidad fuertemente representada en el imaginario social sobre el barrio de Tepito y la del joven tepiteño.

La Tesis está compuesta por tres capítulos. En el primero, se abordan los aspectos teóricos y metodológicos implicados en las maneras de pensar la relación entre juventud y escuela, analizando distintas perspectivas de investigación. Se presentan las decisiones metodológicas tomadas en este estudio, así como las distintas etapas y problemas que hubo que resolver durante el trabajo de campo. Además se incluye una revisión de la producción en el campo de la investigación sobre estudiantes y la categoría de experiencia de los últimos años.

El segundo capítulo es resultado de un ejercicio de etnografía reflexiva. Ante la cantidad de datos obtenidos durante el trabajo de campo, la dificultad radicó en la estructuración de un discurso que diera cuenta de los hallazgos. Combinando notas de diario de campo y testimonios, este capítulo describe las condiciones de la vida estudiantil en la preparatoria JGP centrándose en el barrio, los espacios y la identidad de la escuela.

El tercer capítulo se centra en los estudiantes, analizando distintas dimensiones de la experiencia estudiantil. Se recuperan relatos de los estudiantes sobre su trayectoria escolar y su ingreso a la prepa; también se describen algunos momentos claves de su paso por la escuela. Se analizan los distintos artefactos y espacios que organizan su experiencia escolar, y se profundiza en algunos procesos identitarios.

CAPÍTULO 1.

ESTUDIAR A LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR. OPCIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Introducción

Este trabajo busca indagar en la experiencia escolar de los estudiantes de educación media superior. Para acercarse a este tema, propongo analizar en primer lugar cómo ha sido abordado por otros investigadores. Para este análisis, realicé un relevamiento de las investigaciones recientes, con el objetivo de identificar las formas de ocuparse del tema, las dimensiones que se han investigado, los abordajes teórico-metodológicos y los hallazgos más relevantes en el campo. Consideraré a las investigaciones sobre estudiantes como aquellas en las que el interés nuclear u objeto de estudio es el alumno. Estos estudios buscan saber cuáles son las ideas, creencias, sentidos, trayectorias, productos culturales y experiencias sobre la propia condición de estudiante y sobre la escuela, y utilizan distintos recursos metodológicos y conceptuales.

Para la exploración de este corpus de estudios, se delimitó la búsqueda y revisión de investigaciones sobre alumnos a escala nacional. Guzmán y Saucedo (2005) plantean que es posible hablar de un campo de investigación en crecimiento y con importantes desarrollos en cuanto a las discusiones teóricas y conceptuales sobre la categoría de estudiante. Esto se ve reflejado en trabajos que proponen superar la sujeción de la idea de estudiante sólo al ámbito del aula y ampliar la mirada a aquellos espacios en los cuales también ocurren prácticas estudiantiles, trazando una red de relaciones que van más allá de la escuela y de lo escolar.

El ejercicio de revisión del campo permitió ubicar a las opciones teóricas y metodológicas de esta tesis, y explicitar por qué, después de considerar otras alternativas como la de oficio de alumno –como se expuso en la introducción-, se eligió la categoría de experiencia para conocer el paso de los estudiantes por la preparatoria José Guadalupe Posada, y sus modos y formas de entender su propia experiencia. En el segundo apartado, se expone una discusión de la categoría de experiencia desde dos autores: Joan W. Scott (2001) y Dominick LaCapra (2006), y se la relaciona a una condición y práctica específica: la estudiantil. En este sentido, se busca dar respuesta

a la pregunta: ¿qué ofrece la categoría de experiencia y cómo enriquece los estudios sobre los estudiantes?

Una vez establecido el marco teórico, en el tercer, cuarto y quinto apartado de este capítulo se explicitará el diseño metodológico, la organización del trabajo de campo, la construcción del corpus de datos y los modos de análisis del mismo. Con respecto al análisis de la información, se establecerán y explicarán los ejes analíticos contruidos para abordar la experiencia estudiantil de los alumnos de la preparatoria JGP.

1.1 Panorama de la investigación sobre alumnos en México

Para realizar el estado del arte sobre las investigaciones de estudiantes de nivel medio-superior, se revisaron estados de conocimiento, memorias de congresos y revistas especializadas en educación. En esta revisión, se identificaron una serie de documentos académicos como reportes de investigación, artículos para revistas especializadas y tesis de posgrado relativos a estudios sobre los estudiantes de todos los niveles educativos. En esta búsqueda se observó que las investigaciones sobre los estudiantes se concentran en el nivel superior y el nivel medio superior, cuestión ya señalada por Guzmán y Saucedo (2005)¹; además esta tendencia se mantiene para la última década (Guzmán y Saucedo, 2013).

Guzmán y Saucedo proponen un conjunto de temáticas para clasificar y agrupar las investigaciones sobre estudiantes: condiciones socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos; significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil; actitudes frente al conocimiento y trabajo escolar; elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo; e intereses y problemas de los alumnos (Guzmán y Saucedo, 2005). Considero que estas temáticas son útiles para el presente estado de la cuestión sobre las investigaciones acerca de los estudiantes, ya que permiten, de primera mano, dar cuenta de dos grandes intereses que engloban el

¹El uso del término alumno o estudiante en esta tesis es indistinto, pero se privilegia el segundo a lo largo de la tesis. Guzmán y Saucedo (2005) señalan que en las investigaciones revisadas el uso de ambos conceptos es arbitrario y se nota una tendencia a utilizar el término de estudiantes al referirse a los universitarios. Además destacan la necesidad de revisar los conceptos de estudiante y alumno, lo cual aportaría a la reflexión teórica de cada uno de ellos, considerando el nivel en el cual se desarrolla la investigación.

campo de los estudios sobre estudiantes: quiénes son los estudiantes y cómo son (Guzmán y Saucedo, 2005). En este mismo sentido, la agrupación temática sugerida es una síntesis de las tendencias y enfoques de las investigaciones sobre estudiantes, dentro de las cuales la experiencia aparece como una temática independiente.

De la misma forma, la organización propuesta permite hacer distinciones e identificaciones con otras áreas temáticas de la investigación educativa tanto de México como de otras latitudes. Por ejemplo, Guzmán y Saucedo (2005), en el mismo estado de conocimiento referido antes, reconocen que el campo de estudios sobre estudiantes tiene un cruce teórico con áreas temáticas como la construcción simbólica de los procesos y prácticas educativas. Aunque estas investigaciones no tienen como núcleo central al alumno, aportan conocimiento sobre los procesos identitarios, las representaciones, los imaginarios y cotidianidad de los actores educativos.

En la revisión del campo se observó que los estudios sobre alumnos se desarrollan principalmente indagaciones de corte cuantitativo. En estos estudios se proponen construir perfiles educativos, describir rasgos particulares de una población o grupo y establecer relaciones de la influencia del origen social en la permanencia e ingreso a la escuela (Guzmán y Saucedo, 2005). Esta tendencia que se presentó en la década de 1990, se mantiene para la última década; sin embargo, es notorio el trabajo con enfoque cualitativo, concentrado sobre todo en el nivel medio superior (Guzmán y Saucedo, 2005; Guzmán y Saucedo, 2013).

En estos trabajos se observa la predominancia de dos temáticas para las investigaciones sobre alumnos de bachillerato: intereses y problemas de los estudiantes, y significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil². Otra tendencia ya señalada es la concentración de los trabajos de los estudios sobre alumnos es la concentración de los trabajos en dos niveles educativos: superior y media superior. Existe poca investigación sobre alumnos de primaria y preescolar (Guzmán y Saucedo, 2005; Guzmán y Saucedo, 2013). También es relevante la baja producción de estudios sobre alumnos de posgrado.

En términos generales, se distingue el esfuerzo por caracterizar a los alumnos, identificar su composición social, construir perfiles, identificar factores o condiciones que favorezcan o no las trayectorias académicas, así como definir a los estudiantes

²Esta temática se abreviará, a partir de este párrafo, con el nombre de Experiencia y significados, tal y como lo hacen Guzmán y Saucedo en el desarrollo del estado de conocimiento ya mencionado.

como actores inmersos en diferentes prácticas culturales y dar cuenta de sus trayectos escolares, de los sentidos que construyen sobre la escuela y de las experiencias de la vida escolar (Guzmán y Saucedo, 2005; Guzmán y Saucedo, 2013). Es decir, se presenta un campo de estudio cuyos esfuerzos están dirigidos a recuperar al estudiante como actor (Granja, 1997).

Para el periodo 1992-2003, el debate conceptual sobre los estudiantes fue poco desarrollado (Granja, 1997; Guzmán y Saucedo, 2005); sin embargo, después de este periodo se observan esfuerzos importantes por profundizar el debate conceptual y teórico de la condición estudiantil y su vínculo insoslayable con la condición juvenil. Así lo demuestra el trabajo realizado desde el 2005 en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav por un grupo dirigido por Eduardo Weiss y conformado por estudiantes de posgrado. El grupo ha organizado una línea de investigación, en la que se propone superar los estudios paralelos de estudiantes por un lado y jóvenes por otro, con una visión integral de la doble condición estudiante-joven, enriqueciendo los estudios de alumnos desde la perspectiva de la vida cultural y social de los jóvenes³.

Este grupo de investigación aporta un acercamiento y diálogo entre estudios educativos sobre alumnos y los estudios de culturas juveniles. Su posición teórico-metodológica, de corte etnográfico, centra la atención en la vida escolar, en los sentidos y representaciones de los jóvenes estudiantes sobre el bachillerato, su paso por la escuela, sus expectativas y la constitución de sus identidades. A partir de la recuperación de la voz de los estudiantes, se reconstruyen narrativas y se realizan trabajos analíticos, interpretativos y hermenéuticos (Weiss, 2012). El trabajo de este grupo marca los desarrollos de la última década en los estudios sobre los estudiantes.

En este mismo sentido, según el último estado de conocimiento elaborado para el periodo 2002-2012, durante la última década se ha presentado un conjunto de trabajos que abordan la dimensión subjetiva del estudiante con aportaciones centrales sobre la experiencia estudiantil (Guzmán y Saucedo, 2013). Para esta tesis se decidió realizar una búsqueda de trabajos sobre la experiencia estudiantil, como subcampo específico, identificando sus tendencias teórico-metodológicas, y ampliando el periodo hasta el año 2013. A continuación se presenta un recuento de los estudios disponibles

³Esta línea de investigación lleva a la fecha 4 tesis de Doctorado y 3 de maestría, así como un libro y un número importante de artículos y ponencias.

como tesis de posgrado, artículos, ponencias e informes de investigación en bases de datos o catálogos y en revistas especializadas de investigación educativa⁴.

Este relevamiento incluyó una revisión de los estudios de alumnos desde el año de 2003 hasta el año de 2013 en tres catálogos digitales: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal o *Redalyc*⁵, el Catálogo digital de la Biblioteca *Juan Manuel Gutiérrez Vázquez* del DIE-Cinvestav y en las memorias electrónicas del *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (CNIE) de sus ediciones IX, X, XI y XII que cubren un periodo de 2007 al 2013.

Para la búsqueda en los tres catálogos se utilizaron las siguientes palabras clave: estudiantes, alumnos, bachillerato, preparatoria, media superior, experiencia, identidad y sentidos. Estas palabras clave siguen la temática propuesta por Guzmán y Saucedo (2005) "Significados, experiencias, producciones culturales e identidades estudiantiles".

Los documentos académicos encontrados fueron informes de investigación, ponencias y artículos derivados de investigaciones más amplias y tesis de posgrado⁶; se tomaron en cuenta título y resúmenes de los mismos, lo que permitió distinguir el problema de estudio o preguntas de investigación, las perspectivas disciplinares y método predominante, el contexto, el enfoque o encuadre teórico, así como sus hallazgos o conclusiones más importantes. De esta manera, fue posible realizar una revisión rápida y precisa de los puntos centrales de las investigaciones⁷.

Para el caso particular de las memorias de CNIE, se concentró la búsqueda en el área temática *Sujetos de la Educación*, ya que tiene correspondencia con el área y campo temáticos de los estados de conocimiento COMIE 1992-2002 y 2002-2011⁸. Los resultados de la búsqueda indican que los trabajos sobre estudiantes para el nivel medio superior representan el 24,75% del total de estudios para estudiantes de todos

⁴No se hace una comparación con el estado de conocimiento del COMIE 2002-2011 porque en esta ocasión sus autoras se concentraron en rescatar y presentar tendencias del campo y no en la cuantificación de la producción disponible (Guzmán y Saucedo, 2013: 32).

⁵En la base Redalyc se revisaron los catálogos de las siguientes revistas en formato digital: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Innovación Educativa*, *Perfiles Educativos*, *Revista electrónica de Investigación Educativa*, *Reencuentro*, *Educación Matemática*, *Revista Apertura* y *Revista CPU-e*.

⁶Se notó que algunos artículos formaban parte de investigaciones más amplias, tales como tesis de doctorado o investigaciones institucionales. Cuando se identificó esta situación se contabilizaron todas las ocurrencias.

⁷Para esta actividad se utilizó como modelo la Ficha de clasificación referida en los Estados del conocimiento *La investigación Educativa en México 1992-2002* elaborados por el COMIE.

⁸Se tienen organizados todos los artículos seleccionados en listas en Excel por memoria de congreso y nivel educativo atendido.

los niveles en el periodo 1992-2002 (Guzmán y Saucedo, 2005), proporción que se mantiene para las ponencias presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del periodo 2007-2013, que representa el 24.08% del total de estudios sobre alumnos.

Tabla 1. Producción científica de investigación sobre los estudiantes.

Estado del conocimiento 1992-2002		Memorias CNIE 2007, 2009, 2011 y 2013	
Investigaciones de todos los niveles	Investigaciones solo para el bachillerato	Investigaciones de todos los niveles	Investigaciones solo para el bachillerato
206 entre tesis, artículos, libros, informes.	51 entre tesis, artículos, libros, informes.	274 ponencias en el CNIE.	66 ponencias en el CNIE.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, la proporción en producción científica se mantiene para el periodo reciente. También es notable que los estudios sobre los alumnos para todos los niveles educativos en la última década sobrepasan en número a los elaborados para el periodo 1992-2002, condición que resulta interesante porque este recuento sólo ha considerado, hasta el momento, las memorias del CNIE (en la Tabla 3 se incluyen datos agregados de las otras bases). Esta condición en producción científica sustenta lo dicho por Guzmán y Saucedo (2005) acerca de la formación de un campo, un campo de estudio en desarrollo y su tendencia a la consolidación. Puede destacarse al respecto que en el año 2013, durante el CNIE XII, se presentaron 131 ponencias de investigaciones sobre estudiantes que abarcan todos los niveles educativos incluyendo el posgrado. De estas ponencias, 36 abordan a los alumnos de bachillerato y 11 hacen un tratamiento analítico sobre las categorías de significado, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil.

En el siguiente cuadro, se sistematiza la información disponible sobre los CNIE realizados entre 2007 y 2013. Cabe mencionar que el CNIE 2013 organizó las investigaciones según los niveles educativos de los que tratan principalmente, y propuso dos áreas para educación continua y educación en espacios no escolares. Esta diferencia de criterios obligó, en este relevamiento que me propuse para realizar un estado del arte, a una reclasificación de las ponencias del 2013 según los criterios anteriores. En la comparación, se observa que el incremento es más del doble en

cuanto a estudios para nivel medio superior y para la temática de Significados y experiencias.

Tabla 2. Número de ponencias por congreso, relativos al nivel medio superior y a la temática de Significados y experiencia.

Revisión de las memorias CNIE, sesiones IX, X, XI y XII			
Sesión	Estudios sobre alumnos. Todos los niveles educativos	Estudios sobre alumnos de bachillerato.	Estudios sobre Significados y experiencias en bachillerato
CNIE 2007	43 ponencias	7 ponencias	6 ponencias
CNIE 2009	50 ponencias	11 ponencias	7 ponencias
CNIE 2011	50 ponencias	12 ponencias	4 ponencias
CNIE 2013	131 ponencias	36 ponencias	11 ponencias
Totales	274	66	28

Fuente: Elaboración propia con base en la información de las memorias electrónicas del CNIE.

En un análisis cualitativo sobre las ponencias, se observó la emergencia de un trabajo conceptual sobre los estudiantes, que Guzmán y Saucedo (2005) ya habían hecho notar como una necesidad del campo de estudios sobre estudiantes. Este esfuerzo analítico es evidente. Las investigaciones exponen una riqueza teórica y diversidad de enfoques metodológicos (Guzmán y Saucedo, 2013), por ejemplo en las ponencias de estudios sobre alumnos de bachillerato presentadas en distintas sesiones del CNIE. En las investigaciones los abordajes teóricos y metodológicos proponen relaciones entre joven y escuela, y entre vida estudiantil y condición juvenil. Es razonable decir que en esta producción tiene un papel destacado el grupo del DIE-Cinvestav dirigido por Eduardo Weiss. Esta aproximación ha aportado conocimiento sobre la diversidad y complejidad de la vida estudiantil. Como plantea Guerra,

El análisis de la relación de los jóvenes con la escuela busca el desarrollo de categorías y tipologías orientadas a captar la diversidad de situaciones en las que se colocan frente a las oportunidades de formación que les ofrece su medio, así como entender las lógicas que explican sus prácticas a partir de un proceso de

articulación/desarticulación de distintos ámbitos de la vida pública y privada a través de su trayectoria. (Guerra, 2007).

En las investigaciones expuestas en las diferentes sesiones del CNIE sobre estudiantes, las estrategias metodológicas son de corte cualitativo privilegiando la narración, la entrevista a profundidad y la construcción biográfica, con las que se pretende acceder a los significados y experiencias estudiantiles (Pérez, 2007; Guerra, 2007; Guerrero, 2008 y 2006; Hernández, 2007; Carbajal, 2009; Téllez, 2009; Ávalos, 2009; Tapia, 2011; Carbajal, 2011; Vega, 2013; Mata y Pogliaghi, 2013). Varias de las investigaciones también desarrollaron observaciones participantes y no participantes, así como la aplicación de cuestionarios previamente elaborados por los investigadores. Los tratamientos teóricos de las investigaciones recuerdan lo dicho por Granja (1997) sobre el desplazamiento de los análisis interpretativos comprensivos que van desde la consideraciones o explicaciones interaccionistas, hacia las indagaciones estructuralistas y aquellas relativas a los referentes históricos del alumno. Estas características del campo coinciden con lo que Guzmán y Saucedo (2013) identifican en el estado de conocimiento 2002-2011: los estudios de corte cualitativo favorecen una comprensión amplia de los sentidos y significados que niños y jóvenes de muy diversos sectores construyen en torno a la escuela y su valor social, sobre cómo viven la organización escolar, sobre qué significa ser estudiante y sobre sí mismos.

En relación a la temática Significado y experiencias de los estudiantes en el nivel medio superior, se observó una importante aportación no sólo en el número de producciones científicas sino también en el abordaje teórico, con un especial énfasis en el tratamiento de la subjetividad de los actores y los procesos de su configuración (Guzmán y Saucedo, 2013; Weiss, 2012). En las investigaciones sobre la experiencia se analizan los puntos de vista de los estudiantes sobre su paso por la escuela y la construcción de su identidad como alumnos. Lo relevante de estas investigaciones es que proponen que las ideas de los alumnos, sus sentidos y valores son aspectos contruidos en la cotidianidad (Guzmán y Saucedo, 2005; 2007). Una mirada desde esta temática permite, entre otras cosas, considerar la experiencia de los estudiantes como construcciones subjetivas y culturales, señalando que la condición estudiantil no es homogénea y que es construida a través de procesos de socialización entre pares y en contextos que trascienden lo meramente escolar y lo relacionado con el aprendizaje

(Weiss, 2012). En la siguiente Tabla se presenta una comparación del volumen de trabajos sobre esta temática entre el periodo 1992-2002 y el de 2003-2013.

Tabla 3. Comparación del número de trabajos sobre alumnos de bachillerato y con el tema Significados y experiencias.

Periodo 1992-2002 (Revisión del estado del conocimiento elaborado por Guzmán y Saucedo)		Periodo 2003-2013 (Revisión de las memorias CNIE, Redalyc y base DIE-Cinvestav)	
Investigaciones sobre estudiantes para todos los niveles educativos.	Investigaciones sobre estudiantes para el Bachillerato y con el tema de Significados y experiencias.	Investigaciones sobre estudiantes para todos los niveles educativos.	Investigaciones sobre estudiantes para el Bachillerato y con el tema de Significados y experiencias.
206	19	417	48

Fuente: Elaboración propia.

Puede observarse que la producción sobre estudiantes para todos los niveles educativos creció más del doble. En el caso particular del nivel medio superior y con estudios sobre el tema de “Significados y experiencias”, el crecimiento fue semejante.

En relación a los tratamientos teóricos y metodológicos desarrollados en las investigaciones sobre la temática “Significados y experiencias relativos a alumnos de nivel medio superior” toman sus fundamentos principalmente desde la sociología y la antropología. Se trata de investigaciones cuyos propósitos son conocer e interpretar los sentidos y significados de los estudiantes sobre diversos aspectos de su paso por el bachillerato; explorar su prácticas culturales y la vinculación de éstas en su mundo escolar; distinguir los sentidos que adquieren los diversos ámbitos de su vida juvenil y explicar las redes de relaciones que se construyen entre estos ámbitos y las lógicas de la escuela. Los trabajos de campo y la construcción de corpus de datos adoptan enfoques etnográficos y culturales, privilegiando el empleo de las entrevistas, la construcción de relatos y de autobiografías.

Es importante señalar que las políticas y reformas educativas del nivel en la última década, como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, la obligatoriedad establecida para el bachillerato en 2013, los diversos programas de becas, así como el crecimiento en la matrícula son, en conjunto, elementos que impulsan el panorama de la investigación sobre alumnos de nivel medio superior.

Desde el año 1999 han tenido lugar diversos tratamientos e iniciativas desde algunas instancias y organismos gubernamentales para conocer los problemas del nivel medio superior y al sector juvenil. Derivado de esto, se han efectuado estudios nacionales como la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (realizado por el IMJUVE), el Censo Nacional de Población 2000 (en el cual se incluyó una pregunta sobre deserción escolar) realizado por INEGI, la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012 y la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEMS, 2012) y las evaluaciones nacionales del sistema educativo en general y por niveles⁹.

Si bien estos estudios fueron elaborados desde perspectivas cuantitativas con tratamientos estadísticos, procurando la identificación de condiciones socioeconómicas y correlación de diversos factores sobre las trayectorias académicas, la deserción, la incorporación al mercado laboral y la salud, se nota un creciente interés por conocer a los jóvenes sumando dimensiones que exploren los modos y formas de las condiciones juveniles. Por ejemplo, en las encuestas mencionadas se incluyen preguntas sobre los motivos para abandonar la escuela, ofreciendo una lista de razones e invitando a los entrevistados a mencionar otras, como es el caso de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior y el Censo de Población del 2000. Las caracterizaciones de la población juvenil construidas en este tipo de estudios permiten tener un panorama amplio y también más complejo sobre la heterogeneidad y complejidad de la vida juvenil.

Finalmente, del resumen que Guzmán y Saucedo (2005) realizaron sobre las tendencias en los estudios sobre alumnos, es de interés para esta investigación la conceptualización sobre lo que significa la condición estudiantil, sobre todo en otras latitudes. Las autoras mencionan que "... dentro de la sociología estudiantil francesa existe, desde hace tiempo, un debate en torno a lo que significa ser estudiante [...] y, más específicamente, lo que se ha denominado 'la condición estudiantil'" (Guzmán y Saucedo, 2005: 653). Esta idea invita a pensar en la especificidad de la experiencia estudiantil dentro del marco más amplio de la condición de ser joven.

El panorama de investigaciones relevado muestra que la condición estudiantil está conformada por dimensiones tanto estructurales como subjetivas. Los marcos institucionales como la leyes sobre la obligatoriedad de la educación, los procesos de

⁹Lyn Yates (2004) destaca la importancia de las investigaciones comisionadas para la producción de conocimiento educativo, de las cuales se derivan importantes categorías y fuentes de datos y sobre todo ayudan a construir una agenda de problemas educativos.

acceso escolar, la certificación de los estudios, así como los sentidos y valores que los sujetos confieren a los procesos y prácticas escolares, establecen condiciones de tipo relacional para que se configure la condición de ser estudiante.

En síntesis, el campo de investigaciones sobre estudiantes es un campo en proceso de consolidación y muestra las preocupaciones comunes sobre las situaciones de los jóvenes estudiantes en el nivel medio superior como es el acceso y permanencia en el sistema educativo y su desempeño académico, así como la calidad del sistema escolar (De Ibarrola, 2012). Al respecto de la primera preocupación, esta autora afirma que la deserción en este nivel es la más impresionante, ya que cerca del 50% de los jóvenes que ingresan a alguna oferta educativa de bachillerato dejan la escuela. En cuanto a la segunda cuestión, Villa Lever menciona que el sistema de educación media superior tiene una diversidad de modalidades, instituciones, coordinaciones y tipos de control que generan una segmentación difícil de resolver. Esta condición impone retos en términos de la calidad y prestigio de las instituciones de bachillerato. Debe tenerse en cuenta, además, que muchos de los estudiantes que transitan por el bachillerato trabajan. Para Villa Lever, el Nivel Medio Superior presenta una desigual calidad de la preparación y los saberes transmitidos a los jóvenes. Tales desigualdades son principalmente producto de los tratamientos curriculares diversos, que originan salidas socialmente diferenciadas y que los proyectan hacia futuros laborales o estudios superiores igualmente diferenciados (Villa Lever, 2012).

En suma, las investigaciones sobre estudiantes aportan, en su conjunto, una conceptualización de la condición estudiantil compleja y heterogénea. En estos trabajos, la experiencia es una dimensión central de análisis (Guzmán y Saucedo, 2013). Algunos de ellos plantean además el cuestionamiento sobre qué formatos pedagógicos serán necesarios para lograr una mayor inclusión social y atender el problema de la marcada deserción escolar en el nivel, mejorando las tasas de graduación; también se plantea el problema de la desigual calidad de los aprendizajes.

Para cerrar este apartado quisiera mencionar algunos estudios sobre la experiencia estudiantil desarrollados en la Argentina que en su conjunto abordan la experiencia estudiantil desde una dimensión relacional entre la institución y el sujeto.¹⁰ La cercanía con sus perspectivas teóricas sobre la experiencia estudiantil en diferentes niveles educativos, secundaria, media superior y superior, enriqueció el análisis socio cultural de esta investigación, sobre todo en cuanto a la indagación relacional entre el sujeto y la institución en el marco de procesos histórico-sociales.

Mónica Maldonado (2008) y su equipo de investigación¹¹ exploran las experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos en la escuela media argentina. Sus ejes de indagación agrupan diversos temas, entre otros, las clasificaciones sociales y escolares, la desigualdad en la escuela, la reconfiguración de sentidos y prácticas, en especial en torno a la sexualidad y el género, y el pasaje de la escuela media a nivel superior. De este trabajo resalta la existencia de fronteras sociales marcadas entre grupos de estudiantes; una socialización basada en el control riguroso del espacio y el tiempo en sectores medios y altos de la sociedad cordobesa; así como la recuperación de trayectorias escolares de jóvenes y familias excluidos históricamente del sistema educativo argentino. Esta línea tiene una diversidad de referentes teóricos para el análisis social y simbólico de las prácticas educativas y de los procesos implicados en la resignificación de los modos de actuar de los sujetos e instituciones: la perspectiva de la vida cotidiana de Michel De Certeau, la antropología de la juventud de Rossana Reguillo, la perspectiva etnográfica de Rosana Guber y Elsie Rockwell, y el análisis institucional de Alfredo Furlán.

Por su parte, Rafael Blanco (2012) y Sandra Carli (2012) investigan sobre la experiencia estudiantil en el nivel universitario. Sus trabajos tienen en común la exploración de la experiencia estudiantil universitaria como perspectiva de indagación de las instituciones educativas y sus transformaciones recientes, considerando dimensiones históricas, culturales, sociales y subjetivas (Blanco, 2012).

¹⁰Durante el cursado de la maestría, se asistieron a varios seminarios en los que se pudo conocer estas líneas de trabajo con mayor detenimiento.

¹¹El grupo de investigación se inscribe en el campo de la Antropología y Educación en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Las investigaciones cuentan con subsidio SECYT-UNC.

Sandra Carli (2012), en su investigación “Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales”, de la cual se deriva el libro *El estudiante universitario, hacia una historia del presente de la educación pública*, indaga las características que asume la experiencia universitaria de estudiantes de Buenos Aires a principios del siglo XXI. La experiencia estudiantil es un objeto de investigación histórico-político. La autora analiza la vida cotidiana de los estudiantes en el contexto de las características institucionales, culturales y pedagógicas de la universidad pública en un tiempo-espacio determinado. De estas investigaciones resalto el análisis de la universidad pública desde los sujetos, en donde la vida universitaria devela horizontes de expectativas, trayectos y estrategias, aspectos que se conjugan en torno a la idea de cultura universitaria.

Este último aspecto de la investigación de Carli se observa también en el estudio de Rafael Blanco (2012). En su tesis de doctorado, *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana: la dimensión sexuada de la experiencia estudiantil*, busca explorar la construcción de la identidad a través de las condiciones de género y sexualidad. El autor dimensiona la experiencia estudiantil universitaria en torno a las regulaciones sexogenéricas en la universidad. Al situar la experiencia en el espacio institucional identifica que las modulaciones de las identidades de género y sexuales son producto de las particularidades de cada Facultad y de los repertorios culturales que las configuran, las cuales son importantes en los modos de manejar la propia biografía.

Por último, Marina Larrondo (2009) en su tesis de maestría *¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires*, indaga sobre la construcción de las subjetividades escolares en espacios escolares alternativos en contextos de pobreza. En el marco de las transformaciones de la escuela media argentina, Larrondo alude a los vínculos de los jóvenes de sectores populares con la escolaridad, vínculos observados en las diversas interpelaciones identitarias dirigidas a los estudiantes en las propuestas pedagógicas que la autora revisó, de las cuales dos presentaban “rasgos alternativos” y la tercera fue considerada como propuesta escolar tradicional. La autora establece lo alternativo en relación a las formas y estructuras que rompen con una normalidad establecida y considera que, si bien varios aspectos de la escuela tradicional se mantienen, es posible que se gesten nuevas formas y sentidos

de ser alumno desde estas propuestas alternativas.

En síntesis, en estos estudios prevalece la vinculación analítica de los diferentes elementos constitutivos de la condición estudiantil, el análisis de la configuración de la experiencia escolar, y la reflexión sobre los procesos identitarios de los estudiantes vinculados a procesos y culturas institucionales conformados en el devenir histórico de las instituciones educativas. Este tipo de aproximación tuvo gran relevancia para mi trabajo de investigación, como se verá en los capítulos siguientes.

1.2 La experiencia: una exploración conceptual en las investigaciones sobre estudiantes

En este apartado, me propongo profundizar conceptualmente en la categoría de experiencia, para analizar lo vivido por los estudiantes de la preparatoria JGP. Como señalé en apartados anteriores, el interés por conocer a los estudiantes a través de los significados y las experiencias en torno a lo escolar representa un subcampo temático en sí mismo (Guzmán y Saucedo, 2005), el cual muestra un desplazamiento a contextos que trascienden las dimensiones de la escuela y empiezan a abarcar los espacios sociales de convivencia o las construcciones culturales de los jóvenes. En el caso particular de la categoría de experiencia, el abordaje teórico y metodológico de los estudios sobre estudiantes se organiza y desarrolla desde los enfoques socio-culturales, y se consideran las interrelaciones entre los distintos ámbitos de pertenencia de los estudiantes en tanto jóvenes (Reguillo, 2000:45).

Por ejemplo, en las investigaciones de Pérez (2007), Guerrero (2008) y Guerra (2008) se presentan planteamientos y enfoques socioculturales y un desarrollo teórico de la categoría de experiencia. En estos trabajos se evidencia lo que LaCapra (2006) llama el giro hacia la experiencia, en el cual se privilegia el punto de vista del sujeto. Otro trabajo que utiliza esta categoría es la tesis doctoral de María Paula Pierella (2012), quien señala:

Privilegiamos entonces un registro socio-cultural de la experiencia desde el cual valoramos los aportes del método biográfico y, por consiguiente la técnica de la entrevista en profundidad, considerada

una herramienta de primer orden para reconstruir situaciones del pasado -en este caso cercano- de los actores. (Pierella, 2012:316).

Estas investigaciones presentan distintos matices en el tratamiento de la experiencia, sobre todo en los referentes teóricos. Pérez (2007) tiene el interés de comprender las referencias culturales y las formas en que los estudiantes se apropian de las mismas para construir sus representaciones de futuro. Él utiliza la noción de “flujos culturales” de Ulf Hannerz y Onuki-Tierney como su categoría de análisis, su núcleo conceptual y teórico, y entretiene a esta categoría la de ámbitos de experiencia. En este caso, la experiencia es considerada un espacio en el que se posibilita la configuración de los flujos culturales.

Por otro lado, Guerrero (2008) busca conocer y comprender los sentidos que tienen los jóvenes al asistir a la preparatoria. Desde sus referentes teóricos, principalmente el interaccionismo simbólico de Schütz y el constructivismo social de Berger & Luckman, estudia a la experiencia en relación a la construcción de sentidos por el sujeto, el conocimiento social, la vida diaria, la estructura que prefigura el mundo, el lenguaje que da referente en la construcción, la subjetividad y la construcción con los otros. Se trata de una experiencia en la acción y generadora de reflexividad. La autora, además, utiliza el concepto de experiencia estudiantil desde la perspectiva de Dubet, quien propone reemplazar la noción de rol por la de experiencia. Para Dubet, la experiencia escolar es resultado de la integración de roles, pero esta integración no implica que se organice una experiencia homogénea ya que el proceso es influenciado también por tensiones entre lógicas culturales diversas (Dubet en Guerrero, 2008: 97).

Guerra (2008), por su parte, articula la categoría de sentido a la de experiencia. El sentido es el orden categorial que estructura el mundo social del sujeto; así, la organización del mundo para el sujeto implica la posibilidad de la interpretación del investigador (Guerra, 2008:61). Añade que la temporalidad mediada por la trama social se constituye en eje modelador de la experiencia en el tiempo que aporta orden y significado a la conciencia de la propia vida (Arfuch, en Guerra 2008: 63).

De manera sintética, en estos estudios la experiencia se entiende como un proceso de construcción de conocimiento social desde el cual el sujeto da sentido tanto a sus acciones como a las de aquellos con los que interactúa. En las investigaciones mencionadas la categoría de experiencia no es el concepto central; no obstante, sus

desarrollos conceptuales son relevantes porque develan y relacionan elementos de la condición estudiantil con aspectos culturales tanto dentro de la escuela como fuera de ella, y porque ponen de relieve que la experiencia es producto de una interacción social, condicionada histórica y socialmente.

1.2.1. La experiencia como categoría

Quisiera a continuación detenerme en algunos desarrollos teóricos en los cuales se presentan debates y críticas sobre la categoría de experiencia. Me basaré sobre todo en trabajos que toman una perspectiva disciplinar, principalmente desde la Historia. Uno de sus exponentes principales es la historiadora feminista Joan Scott, autora de un texto de gran repercusión, publicado en 1991 como “La evidencia de la experiencia” y que se tradujo al español en 2001 (Scott, 2001). En este texto, la autora critica las posiciones esencialistas que colocan a la experiencia como evidencia de la realidad o como fuente de verdad. Las posiciones esencialistas, afirma Scott, naturalizan las identidades y ven a la agencia como un atributo inherente de los individuos, descontextualizándola (Scott, 2001: 48). Contra esta perspectiva, la autora propone una aproximación discursiva a la experiencia, como algo que no existe por fuera de los marcos discursivos con los que se la vive y se construye un sentido.

Scott considera la experiencia no como un “dato” sino como algo que hay que explicar y darle historicidad, y añade que la experiencia requiere un tratamiento como parte de la construcción simbólica de la realidad, y que a su vez es constituyente de los sujetos:

La experiencia, en un sentido crítico, se convierte no en el origen de una explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. (Scott, 2001:49).

Entender la experiencia como origen de conocimiento y verdad produce la sedimentación y esencialización de la misma y de aquellos elementos que la configuran o que son configurados por ella como la identidad. En este caso, es necesario atender a los procesos históricos que posicionan a los sujetos y producen sus experiencias (Scott, 2001:49).

LaCapra (2006), otro historiador norteamericano, discute en un trabajo más reciente diferentes conceptos de experiencia. Critica las concepciones como la de Joan Scott que enfatizan que la experiencia es sólo discursiva y que atañe exclusivamente a quienes pasan directamente por situaciones específicas, pero resalta que este constructivismo es útil para distanciarse de quienes creen que la experiencia se explica solamente por lo que el individuo vive aisladamente. El carácter construido, o reconstruido, de la experiencia es vital para entender que no se trata solamente de “pasar” por la vida sino de construir sentidos sobre ese pasaje y esos eventos o acontecimientos que tienen lugar en ese transcurso vital, y que esa construcción está determinada social e históricamente. El autor advierte que el término en su uso académico es una caja negra, un concepto vago, una idea que se usa para definir otros problemas pero al que, al menos la mayoría de las veces, no se define (LaCapra, 2006: 61).

Sus reflexiones conceptuales revisan varias acepciones de la palabra experiencia: las que creen que es todo lo que sucede al ser humano; las que señalan que requiere una elaboración consciente; las que lo asocian a un conocimiento objetivo; las que lo vinculan a los procesos afectivos de construcción de la identidad, entre otras. Su revisión no propone una definición superadora e incluyente de estas múltiples dimensiones, sino que va señalando las tensiones y limitaciones de estas distintas aproximaciones. Pero en este camino, LaCapra plantea reflexiones que son importantes para esta tesis. Entre ellas se destaca la conceptualización de la experiencia como

lo que ha sido experimentado; los acontecimientos que han ocurrido y son de conocimiento de un individuo, de una comunidad o de la humanidad en su conjunto, ya sea durante un periodo determinado o general ... esta es una definición muy amplia de la experiencia; pero ayuda a plantear la cuestión de la relación entre aquellos que han

experimentado directamente una serie de acontecimientos [...] y los que están vinculados con ellos a través de la memoria, de una herencia compartida o de una posición subordinada. (LaCapra, 2006:66).

Hay dos cuestiones que quisiera subrayar de esta definición, basándome también en lo que LaCapra desarrolla a lo largo del escrito. Por un lado, el autor plantea que ese conocimiento fundante de la experiencia no es reductible al conocimiento “objetivo” (al que no define con precisión, pero que parece indicar el saber racional, consciente, fáctico), sino que incluye también “cierta respuesta afectiva hacia la historia del grupo y hacia la participación en él, ya sea heredada, adquirida o ganada” (2006:66). Más adelante va a incluir también la perspectiva de Walter Benjamin, que diferencia entre la experiencia como “haber vivido” o “reactuar” esa vivencia, y la experiencia como elaboración del pasado, como proceso de incorporación a una narrativa identitaria, o de adaptación o reflexión a esquemas conceptuales más amplios (LaCapra, 2006:82-83). Este aspecto se vincula a lo que John Dewey definía como educación, que era la reconstrucción de la experiencia (Jay, 2009:336). Destaco entonces que, para LaCapra, la experiencia incluye un conocimiento de distinto tipo (afectivo y racional), y que implica algún tipo de elaboración o reconstrucción de lo vivido.

La otra cuestión se vincula a la transmisión de ese conocimiento y a la constitución de una experiencia por vía de la memoria. En la reflexión de LaCapra, la experiencia se vincula a la memoria y la identidad. Si la experiencia es aquello que nos ha pasado y de lo cual hemos sido testigos, ¿es posible que la experiencia se traslade o se produzca a través de la memoria? LaCapra dice que la experiencia es susceptible de ser heredada, sobre todo en el caso de una memoria traumática que suscita procesos de empatía y de identificación de los sujetos con eventos vividos por otras personas, y que se convierte en parte de una experiencia colectiva sobre los lugares, las personas y las identidades locales (véase también Riaño, 2006). Esto será retomado cuando se analicen algunos relatos de alumnos de la preparatoria JGP que hacen referencia a la “memoria” de los edificios y los proyectos educativos en el barrio de Tepito; si bien son eventos que sucedieron hace varios años, para estos jóvenes estos relatos son parte de su marco experiencial, y organizan y dan sentido a sus

vínculos con la institución educativa en el presente y a su condición estudiantil. También se hace evidente este papel fundamental de la memoria como aspecto constituyente de la identidad en los discursos de las autoridades educativas y gubernamentales involucrados sobre la creación de la preparatoria.

Por último, destaco que la categoría de experiencia enriquece los estudios sobre los estudiantes, en varias direcciones. En primer lugar, esta categoría permite profundizar en la vida cotidiana escolar de los estudiantes:

la idea es ir más allá de discursos generales que los alumnos pueden manejar sobre la escuela para adentrarse en las prácticas e interacciones en las que, comúnmente, los alumnos se construyen como sujetos escolarizados y a través de procesos de socialización entre iguales. (Guzmán y Saucedo, 2005: 694).

Con este impulso, se desarrollan investigaciones que trascienden las descripciones e integran enfoques interpretativos que historizan a los sujetos y sus prácticas, indagando la configuración de las representaciones y de los sentidos que los propios actores atribuyen a sus prácticas (Reguillo, 2000: 37).

En segundo lugar, la cuestión sobre si toda experiencia necesariamente pasa por procesos narrativos lleva a discusiones sobre el lenguaje, la voz y la interpretación de los discursos (Jay, 2009); y permite elaborar consideraciones más complejas acerca de la posibilidad de compartir la experiencia; en términos de investigación, considerar los límites de la representación de la voz y las apuestas a otras técnicas metodológicas (la imagen o el relato textual) como solución para resolver la dificultad de traer (o recuperar) el relato de otros (Youngblood y Mazzei, 2009).

En tercer lugar, y retomando los planteos de Joan Scott, en esta tesis consideramos que los sujetos son constituidos discursivamente. La experiencia es la historia de un sujeto, y dado que el lenguaje es el sitio donde se representa esa historia, la explicación histórica (o sociológica) no puede separarlos (Scott, 2001: 66). La experiencia no está confinada a un orden fijo de significado, ya que el discurso es por definición compartido y cambiante, y tiene un carácter social-colectivo, en tanto construcción histórica.

Finalmente, una última consideración, también apoyada en el trabajo de Joan Scott, destaca que lo social y lo personal están imbricados uno en el otro, y ambos son históricamente variables; por ello, los significados de las categorías de identidad cambian, y con ellas las posibilidades de pensar en/sobre el yo. Por lo tanto, las narrativas son inescapablemente históricas: son construcciones discursivas de conocimiento del yo, no reflejos de una verdad interna ni externa a un individuo (Scott, 2001:68-69). Se buscará poner esto de relieve en el análisis de las narrativas identitarias de los estudiantes de la preparatoria JGP, analizando en qué medida toman sus formas de expresión de los lenguajes y relatos disponibles históricamente para pensar en su propia trayectoria escolar.

1.2.2. La experiencia estudiantil

Hablar de la experiencia estudiantil es explorar la configuración de esa misma experiencia. En este trabajo, se busca explicar la configuración de la experiencia misma de los sujetos e indagar sobre la construcción de los sentidos. Desde estas consideraciones la adjetivación de la experiencia es resultado de situar la misma y analizar sus operaciones (Jay, 2009); es también atender a lo que dice Scott (2001) sobre que la experiencia es aquello que buscamos explicar, y no un dato a priori de la investigación.

En párrafos anteriores se trajeron a cuenta los referentes teóricos desde los cuales algunas investigaciones sobre estudiantes articulaban el concepto de experiencia a sus ejes de análisis. En particular quisiera retomar el tratamiento que realizan Dubet y Martuccelli de la experiencia escolar. Los autores establecen que la experiencia escolar estaría configurada por lógicas acción: de socialización (la integración) y de subjetivación (el distanciamiento). Desde estas lógicas en tensión los sujetos construirían sus sentidos, opiniones y significados del mundo social y cultural de la escuela y con ello establecerían sus posiciones o roles. El proceso de integración nunca es homogéneo, ya que las lógicas pueden estar ancladas en otros contextos de la vida de los sujetos (Dubet y Martuccelli, en Guerrero, 2008).

En este orden de ideas, la categoría de experiencia estudiantil permite una revaloración del mundo juvenil atendiendo a sus perspectivas de las prácticas y

procesos escolares (Weiss, 2012, Guzmán y Saucedo, 2005). En este sentido, se reconoce el papel activo del joven estudiante como actor y su capacidad de negociación con las instituciones y las estructuras (Reguillo, 2000). En este trabajo de investigación, esta perspectiva resulta importante para dar respuesta a las preguntas sobre cómo es que estos jóvenes deciden volver a estudiar, por qué eligen esta escuela, de qué manera se sobreponen a la experiencia expulsiva anterior y cómo se “reenganchan” con la nueva escuela. Estas preguntas abren márgenes de acción para los sujetos, y orientan la indagación hacia los sentidos que los estudiantes construyen sobre su trayectoria escolar, sobre la temporalidad de la misma, y sobre su ubicación en una localidad específica.

En la exploración y conocimiento de la experiencia estudiantil de los alumnos de la preparatoria JGP, se reconoce la relación de la experiencia con dimensiones temporales que organizan los significados que los alumnos construyen en su paso por la preparatoria, así como con condiciones materiales y simbólicas que configuran la vida escolar, como el régimen académico, la organización de los espacios de enseñanza y aprendizaje, tanto las académicas como las deportivos, la ubicación de la preparatoria y las dinámicas sociales del barrio de Tepito, lo que más adelante consideraré como la dimensión de la localidad de la experiencia. Estas dimensiones, sin embargo, no pretenden agotar el debate sobre la categoría de experiencia, sino que buscan hacerla asible para la investigación. Coincido con Martin Jay cuando dice que “... hay que conservar la tensión creada por la paradoja [de que] la palabra ‘experiencia’ sea a la vez un concepto lingüístico colectivo, un significante que se refiere a una clase de significados que comparten algo en común y un recordatorio de que tales conceptos siempre dejan un excedente que escapa a su dominio homogeneizador” (Jay, 2008: 21-22). Jay destaca, que la experiencia es “el punto nodal entre la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre la dimensión compartida que se expresa a través de la cultura y lo inefable de la interioridad individual” (Jay, 2008: 22). En esta investigación la categoría de experiencia me permite dar cuenta de cómo los estudiantes están viviendo los programas de inclusión educativa y qué sentidos construyen en su paso por estas propuestas formativas alternativas.

En el apartado siguiente, me detendré en el diseño metodológico de la investigación y en las decisiones que se fueron tomando en el curso del trabajo de

campo, como marco necesario para entender la forma en que se produjeron los datos de esta investigación (y que fundamentan el análisis que se presenta en los siguientes capítulos).

1.3 Decisiones metodológicas

Investigar sobre la experiencia estudiantil de los alumnos de la preparatoria JGP tuvo que ver, en un primer momento, con los aspectos relativos a su creación (en el 2012), como las condiciones establecidas a los solicitantes para poder inscribirse a esta escuela: tener entre 15 y 21 años de edad y vivir en la zona del barrio de Tepito y colonias aledañas y demostrar la residencia. También llamaron mi atención los discursos de las autoridades del gobierno del D. F. sobre las cualidades del modelo pedagógico que se desarrollaría, un modelo que combinaba el trabajo escolar en espacios virtuales y presenciales. Se pensó que una escuela con estas características sería un interesante ámbito de investigación sobre los estudiantes, ya que sus características generales (reciente creación, propuesta alternativa y ubicación) generaban interrogantes sobre qué estudiantes produciría una escuela de estas características, cuáles serían las experiencias de estos alumnos, de qué manera esta oferta formativa incluiría a jóvenes de la zona del barrio de Tepito, y cuáles serían las estrategias pedagógicas para procurar que los jóvenes terminaran sus estudios.

Derivado de estas interrogantes e intereses iniciales, la perspectiva cualitativa resultó la más adecuada para los propósitos de la investigación. Desde este paradigma se construyen conocimientos del mundo social a partir de la perspectiva de los sujetos, con el principio básico de estudiar a los sujetos desde varias dimensiones de su realidad. La indagación en este sentido es un proceso integral, relacional y holístico (Mejía, 2011).

Dentro de la perspectiva cualitativa, un apoyo fundamental fue la corriente etnográfica, con una fuerte tradición en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, la cual integra, en sus fundamentos básicos, el interaccionismo simbólico y los enfoques de la vida cotidiana de Schütz, Berger y Luckman, y Agnes Heller. Actualmente, en el DIE-Cinvestav se ha incorporado el análisis sociocultural en la indagación de los procesos subjetivos y los fenómenos sociales de la vida escolar, que enfatiza la apropiación de recursos culturales por parte de los sujetos a través de

redes sociales más amplias y flujos culturales, para situarse y transformar la estructura social de la cual forman parte (Rockwell, 1987; Weiss, 2012).

Rockwell señala que en la etnografía concurre una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas. Es en la particular articulación de las técnicas por parte del investigador que se distingue su aproximación a la investigación. La autora añade que lo que hace el etnógrafo es documentar lo no documentado: lo familiar, lo oculto, lo cotidiano, lo no consciente (2009:20-21). Respecto de este punto, una forma de documentar lo no documentado es recuperar la voz de los estudiantes, sus puntos de vista y opiniones sobre sus propios procesos escolares. Dos décadas de trabajo en investigación educativa sobre estudiantes forman parte de esta manera de indagación.

Por otro lado, la misma autora expone que en los procesos de investigación desde la etnografía la descripción, el trabajo de campo y la atención a los significados son elementos que se conjugan para la construcción de conocimiento¹². Asimismo, se requiere de una inmersión en el campo e interactuar con los que habitan la realidad local. La experiencia de investigación requiere también de una constante reflexión que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad (Rockwell, 2009). Por eso mismo, la investigación no es un proceso secuencial ni lineal. Implica un proceso de reflexión constante y una revisión y revaloración de los procedimientos metodológicos para responder a la o las preguntas iniciales de investigación. Tales reacomodos y resignificaciones del proceso indagatorio en la investigación en ocasiones plantean la necesidad de reformular las mismas preguntas que fueron fuente y origen del esfuerzo investigativo. Como menciona Rockwell, las formas y materiales del fenómeno estudiado resultan de un proceso de construcción de redes particulares que no necesariamente habían sido advertidas antes de la indagación (2009).

Finalmente, es importante considerar los procesos de análisis y redacción del texto. Quisiera al respecto recuperar lo dicho por Rockwell sobre las condiciones básicas del trabajo etnográfico, específicamente sobre la experiencia prolongada en la localidad y el resultado del trabajo analítico. Ambos aspectos son considerados por Rockwell como básicos para todo proceso investigativo que considere a la etnografía como postura de construcción de conocimiento sobre la realidad social. Primero, sobre

¹²Al respecto Rockwell advierte que aunque la construcción de conocimiento desde esta perspectiva es debatible, el trabajo etnográfico describe realidades particulares y al mismo tiempo propone relaciones relevantes para derivaciones teóricas y prácticas más generales (Rockwell, 2009:23).

la idea de experiencia prolongada, en el presente trabajo de investigación, y considerando el marco general de práctica formativa que representa la Maestría en Ciencias en el DIE, con un tiempo acotado y limitado para hacer el trabajo de campo, se pudo lograr una experiencia relativamente continua en el campo de 3 meses, con intervalos de tiempo de semanas entre las “idas al campo”. El tiempo de estancia en cada una de las visitas cubría el horario matutino de trabajo escolar. En algunas ocasiones fue necesario quedarse más tiempo y presenciar las actividades del turno vespertino. Durante estas estancias se estuvo presente en varias actividades escolares y espacios de la escuela, y se tuvo contacto con varios actores de la escuela no sólo a través de las entrevistas, sino también de charlas espontáneas e intercambios informales con alumnos y profesores de la preparatoria (Ver tablas de trabajo de campo en Anexos).

Sobre el segundo aspecto, hacer etnografía significa producir una descripción e implica escribir en todas las fases del trabajo de investigación. En este sentido, la escritura continua fue fundamental para el registro en los diarios de campo, que no solo es un documento descriptivo ya que también se anotan impresiones y emociones del investigador. Los diarios de campo, en parte producto de las observaciones de clases durante un mes, también incluyeron notas acerca de las características de los espacios de la escuela y del lugar donde se ubica la misma: la calle de Jesús Carranza en el barrio de Tepito. Esta calle es una de las avenidas más concurridas de la zona y por tanto un lugar en donde se perciben aspectos sociales y culturales representativos de la vida diaria del barrio, como la actividad comercial de la cual se derivan múltiples situaciones de conflicto social. Pero también fueron notorias las distintas formas de habitar este espacio público: la convivencia de la ilegalidad con lo legal, las remodelaciones y expropiaciones, la presencia de vigilancia policiaca a cada 50 metros de la calle, y lo caótico y al mismo tiempo atractivo del espacio de comercio. Es decir, las condiciones materiales de la localidad generaron reflexiones sobre aquello que configuraba la experiencia estudiantil de los alumnos de la preparatoria JGP. En varios sentidos, estas dos cuestiones tienen que ver también con las pautas que Rosana Reguillo (2003) propone como parte del análisis sociocultural:

- a) El análisis social, que permite entender y ubicar las formas como se van gestando los procesos de significación y acción. b)

El análisis simbólico, que posibilita entender las prácticas culturales como construcciones simbólicas específicas dentro de un sistema determinado. c) La interpretación, que es el lugar donde se encuentran los dos análisis anteriores, que de manera rigurosa pero imaginativa pueda dar cuenta de la franja simbólica analizada de manera global (Reguillo, 2003: 22).

Observar, entonces, adquiere matices que implican no sólo considerar los espacios como escenarios de la acción de los sujetos, sino considerar la espacialidad como constitutiva de la experiencia (Pink, 2009). Una experiencia sensorial requiere aprehender un conocimiento que no es hablado del todo (Bendix en Pink, 2009). También fue importante considerar las propuestas críticas de la etnografía reflexiva (Paerregaard, 2002) acerca del papel del investigador y de las posibilidades de comprender y representar la vida y experiencia de otras personas, sobre todo porque estas experiencias se configuran situadas en el mundo.

1.4 El trabajo de campo realizado

El trabajo de campo se realizó de junio a octubre de 2013. La intención fue cubrir el final de un semestre y el inicio del siguiente, así como las actividades de recuperación académica y los procesos de reinscripción que se presentan entre los semestres. Se realizaron observaciones, entrevistas y revisión de documentos oficiales sobre la creación de la preparatoria y su organización escolar.

Para las observaciones se organizaron sesiones de observación agrupadas por bloques de actividad (Dyson y Genishi, 2005). Para conformar cada bloque de observación se consideró, en un principio, las actividades escolares comunes a la vida cotidiana de las escuelas; y sólo para las primeras inmersiones al campo se organizó un bloque llamado *Visita de exploración*. Se observaron actores, ámbitos de acción y los escenarios de la acción. En la planificación de las observaciones se tomó en cuenta lo que Reguillo denomina recortes o lugares metodológicos, los cuales "... se entrecruzan y hacen posible segmentar diferentes acontecimientos empíricos y luego rearticularlos en una interpretación densa" (Reguillo, 2003:29).

De estas primeras observaciones se ajustaron los bloques definidos antes de ingresar al campo, quedando de la siguiente manera: bloque *clases* (presenciales y en plataforma), bloque *actividades deportivas*, bloque *actividades inter-clase*, bloque *actividades de complemento académico*, bloque *exámenes*, bloque *inicio y cierre de asignaturas*, y bloque de *ceremonias* (Ver tabla en anexos). Un bloque se sumó a los anteriores debido a eventos que se presentaron una sola vez durante el trabajo de campo, pero que llamaron mi atención debido a la manera en que se presentaban los acontecimientos y a la forma en que los sujetos participaban en los mismos; a este bloque se le llamó *eventos extraordinarios*.

Dyson y Genishi mencionan que los datos son los fundamentos del caso y añaden que no importa cuántos recursos tecnológicos usemos para grabar lo que los participantes hacen, porque siempre nos apoyamos en las notas de campo para construir un caso (2005: 63). En este sentido, la bitácora se convirtió en una herramienta no sólo para registrar los eventos o prácticas que llamaron la atención sino que también fue una herramienta de reflexión sobre el mismo proceso de indagación. Las observaciones permitieron familiarizarse con el entorno, articular datos periféricos, reconocer indicios sobre la relación alumnos-asesores, tutor-asesores, alumnos-contenido; también aportaron conocimiento del espacio y entorno escolar. Por otro lado, el registro de las notas de campo derivado de las primeras observaciones generó ideas para las entrevistas.

En el caso de las entrevistas¹³, estas se realizaron a estudiantes, personal de la preparatoria, asesores, tutores, y Directivo. Se diseñó una guía temática para aplicar y desarrollar entrevistas a profundidad para cada caso. Se realizaron entrevistas individuales, en pareja de amigos y en grupo. El total de los entrevistados fue de 11 estudiantes (4 mujeres y 7 hombres), 2 asesoras de la asignatura de Inglés 1, la tutora del turno matutino, el Director del plantel, 3 instructores de deportes, el Coordinador de deportes y 2 apoyos de dirección. También se realizaron charlas informales con otros asesores y alumnos en los pasillos de la escuela y durante las clases.

¹³ Se sostuvieron varias charlas informales con distintos actores educativos: asesores, Director, estudiantes, personal de la preparatoria. Por la forma espontánea solo se registraron en los Diarios de campo, pero no se consideran entrevistas.

Tabla 4. Entrevistas realizadas por actores.

Registro	Actores	Modalidad	Formato de registro	N° de entrevistas
Entrevistas	Estudiantes	Individual	Audio y notas en cuaderno	3
		En pareja	Audio y notas en cuaderno	2
		En grupo	Audio y notas en cuaderno	1
	Asesores, tutora, director y personal de la preparatoria	Individual	Audio y notas en cuaderno	8
		En pareja	Audio y notas en cuaderno	1
	Total entrevistas			

En relación con las entrevistas con los alumnos, después de haber realizado dos entrevistas individuales se consideró que sería apropiado realizarlas en grupo y en parejas de amigos. Reformular el formato de las entrevistas no solo implicó trabajar con dos o más informantes al mismo tiempo y los retos de la transcripción. El propósito fue que informantes platicaran entre ellos sobre temas que habían surgido en entrevistas individuales previas realizadas a alumnos (como lo sugiere Nespór, 1998). Las temáticas seleccionadas se referían principalmente a las reglas de convivencia de la escuela, las dificultades académicas, el papel de los asesores y qué significa ser alumno de la prepa Tepito.

Las entrevistas son una de las posibles formas de aproximarse a la realidad, ya que permiten conocer los significados que los actores atribuyen a sus actos, interacciones y entorno social, y posibilitan “descubrir los rastros de hechos no experimentables por el observador” (Ginzburg, 1981:145). Es decir, la entrevista deposita en la voz una garantía de relación entre el discurso y un suceso previo y exterior (Arfuch, 1999:14). Esta relación temporal (histórica) puede permitir la construcción de significados, y para efectos de esta tesis constituyó una forma que permitió delinear las experiencias estudiantiles de los alumnos entrevistados.

En el trabajo de investigación, sobre todo en la etapa de análisis e interpretación, se tuvo en cuenta que la entrevista construye su fuente (Arfuch, 1999:15) en tanto el entrevistado, el otro con quien dialoga, es alguien que me narra su experiencia en un acto de reflexividad dada en el mismo momento de la entrevista. La voz del entrevistado es la mediación entre el mundo social y su subjetividad, pero

existe una mediación más dada por mis propios sentidos y significados respecto del mismo participante, de quién es, su rol y su participación en el espacio escolar. La entrevista es “una invención dialógica” que se realiza entre entrevistador y entrevistado en una situación particular que produce ciertos enunciados; esto significa que no es un acceso inmediato y transparente a la voz o el pensamiento del otro, sino una co-construcción de sentidos cuya interpretación tiene que ser cauta, atendiendo a estas condiciones de producción.

En relación con la revisión documental de los marcos legales y curriculares de la preparatoria, en el diseño del trabajo de campo se había previsto la recopilación y revisión de distintos documentos oficiales sobre la escuela (currículum, planes institucionales, planificación de clases y reglamentos) como fuente para entender la propuesta pedagógica institucional. Sin embargo, el acceso a estos documentos no fue sencillo, ya que sólo se permitió revisar algunos de estos documentos dentro de las instalaciones del plantel, sin posibilidad de poder fotocopiarlos. Sin ser documentos confidenciales, estos textos aportaron información para narrar la creación del proyecto y dar cuenta de algunos detalles de su funcionamiento, sobre todo en cuanto al vínculo interinstitucional entre la CUAED-UNAM-SEDUDF y el DIF-SEDUDF. Dada la imposibilidad de copiarlos, se tomaron notas sobre el contenido de estos documentos, y se obtuvo información sobre fechas y actores participantes. Fueron de interés particular los esbozos del reglamento interno de la preparatoria, ya que en charlas con los alumnos y con el Director del plantel, los estudiantes afirmaron no tener conocimiento de este reglamento y el segundo actor comentó que, hasta la fecha, no habían socializado el reglamento. Es decir, se trata de un documento preliminar y hasta cierto punto confidencial sobre cómo se piensa, desde las autoridades, la regulación de la vida escolar.

Entre los documentos que pudieron revisarse, figuran las cartas del convenio interinstitucional SEDUDF-UNAM y SEDUDF-DIF, el Informe de la Dirección para el primer año de trabajo escolar 2012-2013, los esbozos ya mencionados del reglamento interno de la preparatoria (dos versiones), y textos para exposiciones del equipo de trabajo que originó el proyecto con datos estadísticos de la población de la zona y las características físicas y disposiciones del espacio del Centro comunitario Cuauhtémoc. Es importante mencionar que también se tomaron en cuenta diversas notas de prensa

sobre la creación de la preparatoria, que aportan indicios sobre los discursos públicos sobre los propósitos de la preparatoria JGP.

Durante el trabajo de campo se presentaron dificultades de acceso a los documentos oficiales sobre el programa, mismas que ya se habían experimentado al solicitar la entrada a la escuela para realizar la investigación. Si bien la entrada al centro comunitario es libre, es importante tener el consentimiento de las autoridades de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU-DF) para realizar observaciones en el espacio asignado a la preparatoria. Para lograr el permiso se habló con diferentes autoridades que podrían autorizar mi entrada al campo; sin embargo, la respuesta se dilató varias semanas y fue necesaria la intervención de la Secretaría de Educación del DF ante la inacción de las autoridades inmediatas. El hecho de que las autoridades inmediatas no supieran o quisieran contestar habla por un lado de una cierta indefinición, al inicio del programa, respecto a cuál es la autoridad competente para definir la entrada de un investigador; también los cambios al interior de la SEDU-DF como producto de la nueva administración educativa del gobierno del Distrito Federal. Por otro lado, en el tiempo transcurrido entre la solicitud para el trabajo de campo y la respuesta de las autoridades, la oferta formativa de la preparatoria pasó a calificarse como “piloto”, lo que evidencia dudas y ambigüedades sobre su continuidad, elemento que quizás también influyó en la demora en autorizar el ingreso al establecimiento. Esta ambigüedad sobre el futuro del proyecto se hizo evidente en distintas instancias del trabajo de campo.

En síntesis, las estrategias para construir el corpus de datos de esta tesis fueron las entrevistas, las observaciones registradas en el diario de campo y la compilación de documentos y su revisión. El propósito fue, a partir de estas distintas fuentes, tejer una red articulada y coherente de materiales tanto en rigurosidad y volumen, que permita fundamentar mejor los actos interpretativos de la investigación (Lahire, 2006).

1.5 El análisis

Una vez realizado el trabajo de campo, Rockwell señala que el problema central del análisis etnográfico es qué hacer con el enorme acervo de notas, registros,

transcripciones y materiales que resultan del mismo, para poder ir estableciendo y fundamentando las relaciones conceptuales construidas a partir de ese material (Rockwell, 2009).

Como parte de un enfoque comprensivo interpretativo, se tiene presente que durante el proceso analítico los significados son inestables, ya que son producto de las negociaciones de los sujetos con el mundo social, incluyendo las negociaciones entre participante de la investigación e investigador. Como primer paso, se organizó el trabajo de campo y se elaboraron tablas de registros de las entrevistas, de las observaciones y de la revisión de documentos. Esta organización permitió dar cuenta del conjunto total de datos obtenidos, y en un sentido analítico también permitió armar redes de relaciones entre los relatos, las observaciones y los discursos vertidos en los documentos revisados. En la lógica de articulación de estas redes se puso énfasis en los significados desde la perspectiva de los actores, contextualizándolos al espacio social y cultural del barrio de Tepito.

Los datos no hablan solos, sino que se les hace hablar (Reguillo, 2003). Una vez organizado el corpus general, se buscó discriminar lo relevante a ser sometido a la interpretación desde varias fuentes teóricas (Reguillo, 2003), como las que fueron mencionadas en los apartados anteriores. Para pasar del *corpus* general a un *corpus* de análisis se requiere no sólo de la organización de la información obtenida durante el trabajo de campo; este proceso también implica un tipo de edición de datos en los que la información se reduce a través de la codificación, tabulación y categorización de la información para poder manejarla y hacerla abarcable, incluso visualmente (Mejía, 2011).

Desde estas consideraciones metodológicas se buscó, como aconsejan Mejía (2011) y Rockwell (2009), establecer una clasificación temática en los textos producidos por las notas de la bitácora, las transcripciones de las entrevistas y las notas de revisión de documentos. Esta clasificación temática funcionó como unidad-contenido; es decir, en torno a una unidad se conjuntaron fragmentos de los textos que comparten una misma idea. En esta parte del trabajo de análisis, los relatos de los estudiantes tomaron un papel fundamental en la investigación. De los relatos se derivaron temáticas comunes a los participantes y también cuestiones que contradicen otros referentes empíricos, como las observaciones y información de los documentos oficiales. Cada agrupación temática estaba compuesta por frases significativas, con las

que se elaboraron tablas de comparación más amplias. De tal manera, la reducción no sólo fue en un sentido vertical (una entrevista) sino que se trazó una horizontalidad que buscó enlazar el conjunto de las entrevistas. Se contrastaron situaciones significativas para encontrar diferencias y matices de los sentidos que los alumnos configuran sobre su experiencia estudiantil.

Otro parte de la reducción de datos fue la descripción de procesos. Estos fueron contruidos de la siguiente manera: una vez identificadas las temáticas comunes a los entrevistados, se revisó la información de los dos registros elaborados en la bitácora de campo y en las notas sobre la revisión de los documentos oficiales. De esta manera se reconstruyeron procesos y prácticas de la experiencia estudiantil. En esta parte del proceso analítico, se elaboraron descripciones, las cuales fueron revisadas varias veces. Tal como menciona Rockwell, en esta etapa del análisis etnográfico se utilizan una gran cantidad de material que, efectivamente, resulta fragmentario y disperso. No obstante, ofrecieron información que comprendía varias versiones sobre los mismos hechos (1987:20) y permitía enriquecer y ampliar el proceso descripto.

La descripción de procesos y prácticas sobre la experiencia estudiantil de los alumnos produjo varias reflexiones en cuanto a sus elementos constitutivos, orientadas por teorías sobre la estructura de la vida escolar y sobre cómo ésta influye en la experiencia estudiantil. Al considerar la experiencia como elemento central en el proceso indagatorio, pongo énfasis en el actor, recuperando las experiencias estudiantiles a partir de la perspectiva de los mismos estudiantes. Esto permitió organizar la experiencia estudiantil en dimensiones analíticas, no siempre distinguibles empíricamente, ya que se tiene presente que estas dimensiones se superponen o se implican mutuamente, pero útiles a los efectos del análisis. Estas dimensiones imbricadas de la experiencia estudiantil construyen las interpretaciones de los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas, y se organizan a partir de dos categorías: temporalidad y localidad.

La primera dimensión de análisis, la localidad, el barrio de Tepito, sus configuraciones sociales y culturales, permite centrarse en las dimensiones materiales y simbólicas de la experiencia estudiantil de los jóvenes de la preparatoria JGP. Las condiciones del barrio, en el momento de realizar la investigación, están vinculadas a las condiciones de vida juvenil (condiciones de vulnerabilidad) y a las ideas de justicia social que son atendidas a través de proyectos como la preparatoria. En un nivel

microsocial, las condiciones del lugar tienen influencia en la fundación y organización de prácticas escolares, prácticas que son elementos centrales en la configuración de la experiencia estudiantil. Desde esta dimensión, se identificó la generación de relaciones dinámicas entre el espacio geográfico y económico del barrio de Tepito, sus transformaciones, expropiaciones, demoliciones y reconstrucciones y las representaciones sociales sobre la educación y los jóvenes.

La segunda dimensión, la temporalidad, se entiende como un elemento organizador del mundo social y permite identificar momentos significativos de los estudiantes en su paso por la preparatoria. Los relatos recuperados permiten distinguir las particularidades de ser y estar en la escuela JGP, es decir, develar la lógica de las prácticas escolares y distinguir formas de ser alumno. Analizando estos elementos a la luz de investigaciones sobre permanencia y deserción en educación media superior, estos eventos significativos son reconocidos como parte de una condición juvenil más general, que muestran cercanías a otras experiencias estudiantiles en el bachillerato. Al establecer la relación con los sentidos que los estudiantes construyen sobre su trayecto por la preparatoria, la narración tomó fuerza en tanto elemento constitutivo de su propia experiencia y también como herramienta metodológica central para esta tesis.

Es importante reiterar que la división de la experiencia estudiantil en dos dimensiones es una estrategia analítica derivada de la postura teórica sobre la experiencia y por el volumen y complejidad del corpus de datos construido. En este sentido, la estrategia de análisis permitió la vinculación temática que puede ser observada a lo largo de los dos capítulos siguientes. Así, la primera dimensión es el eje argumental del capítulo 2, y en el capítulo 3, aún cuando persiste la indagación en los sentidos sobre la localidad, la segunda dimensión vinculada a la temporalidad, es la que articula el análisis.

En el capítulo siguiente, se expondrán los resultados del ejercicio de una etnografía reflexiva, en combinación con las notas del diario de campo y los testimonios de los actores entrevistados. La intención es describir las condiciones de la vida estudiantil en la preparatoria JGP centrándose en los espacios y la identidad de la escuela, sin perder el vínculo con el barrio de Tepito. Al establecer estos aspectos lo que se pretende es dar relieve a la experiencia estudiantil, atendiendo a sus determinaciones sociales e históricas (Scott, 2001; Carli 2012).

CAPITULO 2.

LA PREPARATORIA JOSÉ GUADALUPE POSADA: UNA ESCUELA EN EL CORAZÓN DEL BARRIO DE TEPITO

Introducción

En este capítulo se describirán las características de la preparatoria JGP. Esta descripción se elaboró a modo de un ejercicio de etnografía reflexiva (Paerregaard, 2002), incorporando una voz personal ligada a las voces de los otros, los estudiantes y personal de la preparatoria. Al elaborar la descripción se pretendió distinguir la generación de relaciones dinámicas entre el espacio geográfico y económico del barrio de Tepito, sus transformaciones (expropiaciones, demoliciones y reconstrucciones), y los discursos sociales sobre la educación y los jóvenes.

Las descripciones que a continuación se presentan son producto de observaciones tanto de los espacios propios de la escuela como de los espacios alrededor de la misma: las calles del barrio de Tepito inmediatas a la preparatoria; el centro comunitario en donde se aloja la escuela, los salones, cubículos y los lugares de reunión de los estudiantes. También se incorporan a este ejercicio etnográfico reflexivo notas derivadas de charlas informales y entrevistas con alumnos, profesores y personal de la escuela sobre cómo transcurren la vida escolar, sobre la fundación de la preparatoria y sobre los vínculos con el barrio de Tepito.

Es importante mencionar que el uso de imágenes en este capítulo tiene el propósito de mostrar los espacios en donde se desarrollan las actividades escolares. Considero que las imágenes enriquecen el relato etnográfico, pero no son un reflejo “objetivo” de cómo se ven las cosas o los lugares, sino producto de varios procesos de selección. En primer lugar, muchas son fotos que tomé yo misma, y en su momento elegí fotografiar ciertas cosas y no otras; por ejemplo, muchas de las fotografías no muestran alumnos, para no tener que solicitar permisos extraordinarios. En segundo lugar, de las múltiples fotos que tomé, seleccioné unas pocas para ser incluidas en la tesis, y agregué algunas (por ejemplo, tomadas de Google Maps) que dan otra perspectiva. Las imágenes, tanto como las palabras, que elijo para describir la escuela representan una elección cultural, una construcción, y son resultado de la lectura que

hice sobre la creación de la preparatoria. Berger y Mohr advierten sobre este proceso de selección, indican que la discontinuidad relativa al suceso fotográfico en relación a la realidad que representan, es una discontinuidad que produce ambigüedad de sentidos, y añaden que "... toda fotografía nos presenta dos mensajes: un mensaje relativo al suceso fotografiado y otro relativo a un golpe de discontinuidad" (Berger y Mohr, 2007:86). ¿Cómo lograr entonces que las imágenes enriquezcan el relato etnográfico? Los mismos autores mencionan que, teniendo presente la discontinuidad, el significado se descubre en lo que se conecta, que en este caso es el relato que le acompaña. Teniendo presente lo anterior, elaborar las descripciones también tiene el propósito de contar una historia, la historia de la preparatoria JGP.

Hay distintos modos de leer la historia de esta escuela: la mirada desde arriba, o caminando desde el barrio. Para esta investigación se decidió la segunda opción, debido a la constante referencia en los discursos oficiales, en notas de prensa, en los relatos de los estudiantes y de los profesores, al espacio donde se ubica esta escuela: el barrio de Tepito. El barrio de Tepito es un territorio que exige un caminar distinto, un caminar alerta, un caminar atento. Conocer caminando es el resultado del involucramiento de los sentidos en un recorrido por las actividades de la vida diaria del barrio. Al caminar por el barrio se aprende, se conoce. Ese conocer caminando es parte de una etnografía multisensorial (Ingold, 2010). Este caminar se vincula al escuchar y al ver. La traducción de esas experiencias en escritura presenta varias dificultades, que probablemente afecten a este capítulo. Pero mi intención es, como menciona Geertz (1987:27), ampliar el discurso de los actores involucrados, interpretando lo que ellos dicen a la luz de muchas otras dimensiones que no se mostraban al principio del recorrido.

Tepito causa sorpresa y curiosidad aún para quienes vivimos en la ciudad de México. De origen humilde a lugar de resistencia; de lugar de venta al menudeo, (ropero de los pobres) a comercio de mayoristas; de actividades marginales a la globalidad; de grandes personajes del deporte a personas penosamente célebres por sus vínculos con la delincuencia y la violencia del narcotráfico. Las representaciones sociales del barrio de Tepito se configuran en la relación dinámica de las memorias de sus habitantes y las reconstrucciones de su historia y tradición que han realizado cronistas, historiadores, economistas y antropólogos. Hablar de Tepito y de lo que acontece en este espacio requiere necesariamente abordar estas representaciones

sociales e históricas; es por esto que se eligió comenzar con la historia desde abajo, desde el barrio como introducción a la experiencia estudiantil de los jóvenes estudiantes de la preparatoria José Guadalupe Posada.

Sus habitantes no dicen *vivo en Tepito*, dicen *somos de Tepito*, sus estudiantes no nos dicen *mi escuela está en Tepito*, ellos dicen *la preparatoria de Tepito*.

2.1 El barrio: caminando entre las fortalezas de Tepito

Diario de campo. 8 de mayo de 2013.

Para llegar a la escuela es preferible hacerlo por el sistema de transporte colectivo o metro, a través de la línea B. Es posible llegar en automóvil, pero en días hábiles el tránsito vehicular es difícil porque los puestos fijos y semi-fijos, así como los comerciantes ambulantes, ocupan las calles casi en su totalidad.

La estación del metro Lagunilla, de la línea B, es la más cercana a la escuela. Salgo de la estación por la avenida principal que da a Eje 1 norte. De golpe, todo se ve a colores: a diferencia del color verde bandera que domina en las instalaciones del metro, acá arriba los colores de las mercancías impactan. Escucho los gritos de oferta de comerciantes, es un miércoles por la mañana, casi al medio día. Hay mucho tráfico. Aquí se venden artículos, nuevos y usados; originales y piratería original, para todas las necesidades, las banales y las serias. 'Chacharear' resulta atractivo; más tentador es comer y beber sobre la calle, que es casi una obligación en este lugar, pero visitantes avezados me recomendaron que no me detuviera y que caminara directo al centro comunitario. A poco andar este consejo parece más razonable, ya que mirando con un ojo no tan ingenuo, aparecen otras mercancías como armas, droga y sexo. Imposible no caminar alerta.

Además del olor a comida, otros sentidos se involucran. ¡Cuánto ruido! El volumen de la música es alto en casi todos los locales y puestos comerciales, los géneros musicales se mezclan en una estruendosa melodía pero también el de las películas, viejas series de televisión en DVD y peleas de box y partidos de fútbol célebres. Las personas caminan sobre la calle porque los puestos apretujados dificultan el paso. Mujeres jóvenes, vestidas con traje sastre, caminan apresuradas en sentido contrario al mío; otras llevan de la mano a niños pequeños vestidos con uniformes de primaria, su caminar es igual de rápido. Hombres en motonetas anuncian su paso a claxonazos.

Tepito es uno de los barrios más antiguos de la ciudad de México, y se encuentra ubicado en la zona centro de la ciudad, específicamente en la colonia Morelos, la cual pertenece a la Delegación Cuauhtémoc. Si la denominación de barrio

hace referencia no solo a un conjunto de viviendas, como dice Alfonso Hernández cronista del barrio de Tepito, entonces un barrio "... es aquel territorio donde una comunidad urbana preserva tradiciones y costumbres, estableciendo nexos más profundos e importantes que van más allá de la simple relación vecinal, de la actividad artesanal o de la posición económica de sus habitantes. Por lo cual, un auténtico barrio se cataloga por la escala urbana que lo identifica por su arraigo, su identidad y cultura" (Hernández, 2010, s/p).

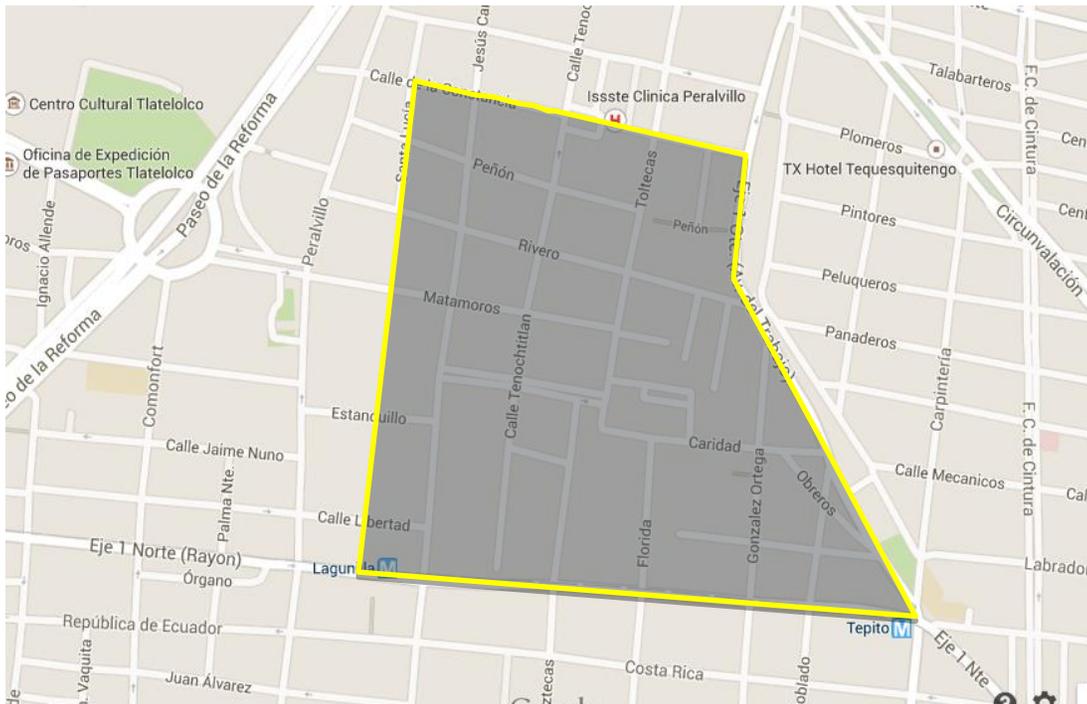


Imagen 1. Mapa del barrio de Tepito. Tomada de Google Maps. La zona en marco amarillo corresponde al área del barrio. Elaboración propia.

En esta misma idea, la escala urbana de la que habla Hernández, identifica a Tepito como un territorio que extiende sus dominios sobre un espacio geográfico, pero también sobre un espacio cultural. "La cultura es un contexto" (Geertz, 1987: 27), un entramado de significados que comprende las estructuras de significación que dan sentido a los actos sociales sin reducirlo a su particularidad. En este sentido, el barrio de Tepito no es un telón de fondo sino que es un elemento que constituye a la preparatoria JGP y a su vez a los actores que actúan en esta institución.

Actualmente, cuando se menciona el nombre del barrio de Tepito las ideas e imágenes que evoca (de primera vez) tienen que ver con las actividades comerciales

que ahí se realiza, actividades legales o ilegales, emergentes y tradicionales, globales y marginales¹⁴. Pero, según el cronista Alfonso Hernández, esto no siempre fue así. En la época prehispánica, Tepito era un modesto barrio indígena que formaba parte del señorío de Tlatelolco. En ese tiempo, a este barrio se le conocía como Mecamalínco o barrio de los mecapaleros¹⁵, del tianquiztli de Tlatelolco (Hernández, s/f). Era un barrio menor, que se hizo famoso durante el sitio de Tenochtitlan. Cuauhtemocztin, último Tlatoani mexica, se atrincheró en este lugar durante 93 días después de los cuales fue capturado. A partir de este evento trágico, al barrio se le puso en nombre de Tequipeuhcan, palabra compuesta náhuatl que significa “donde comenzó el *tequio* obligado”. Existe una placa en la parroquia de La Inmaculada Concepción recordando este evento; esta edificación está ubicada en el cruce de la Calle de Tenochtitlan y la Calle de la Constancia, y en su atrio hay una placa que dice: *Tequipeuhcan lugar donde comenzó la esclavitud. Aquí fue hecho prisionero el Emperador Cuauhtemocztin la tarde del 13 de agosto de 1521* (Hernández, s/f).

Antes del desarrollo comercial en el barrio, Tepito era una de las zonas más densamente pobladas de la Ciudad de México y tenía una función preeminentemente habitacional y productiva. La vida de los habitantes de Tepito estuvo ligada a las vecindades, en las cuales se conjugaban la vivienda y el taller¹⁶, por ejemplo los talleres de calzado y carpintería. En el barrio sí se realizaba el comercio, pero éste se basaba en el desarrollo de oficios como la hechura de zapato o sastrería, y de actividades comerciales basadas en el trueque y la compra venta de mercancías usadas o de saldos. De estas actividades derivaron oficios como los ayateros, los salderos, los ropavejeros o los fierreros¹⁷ (Alba Villalever, 2009: 68). No es sino hasta la década del '70 que la actividad comercial se estableció como predominante en la zona, pero era una actividad comercial caracterizada por la venta informal en la vía

¹⁴No todo en Tepito es parte del comercio ilegal o informal, en la zona: además de los vendedores en la vía pública, existen tres mercados establecidos Mercado no. 23 de “ayateros”; no.36 de “varios”; no.14 de “comestibles”; no.60. de “calzado” los cuales fueron construidos por el gobierno durante la regencia de Ernesto Uruchurtu (Alba Villalever, 2009; Grisales, 2003).

¹⁵Un mecapalero es un cargador. Su nombre refiere al instrumento para realizar su trabajo el mecapal, que es una banda de algodón o de fibra del maguey sujeta por sus extremos a dos cuerdas que sirven para sostener la carga (Morante López, Rubén, 2009).

¹⁶Para saber más sobre las características de esta tipo de viviendas véase la tesis de Carlos Alba Villalever referida en esta investigación. El autor desarrolla una excelente descripción de los espacios de vivienda y trabajo relacionando estas características al desarrollo y transformación de las actividades comerciales en el barrio.

¹⁷El ayatero es llamado de esta manera por el costal de ayate que utilizaba para cargar la mercancía de segunda mano que ofrecía; los salderos vendían los excedentes de producción que se remataban en las fábricas, y los fierreros son compraban fierro como herramientas para venderlas.

pública de productos “semilegales” o ilegales. Es también en esta década que se dio un auge comercial en Tepito, el cual fue producido, principalmente, por los terremotos de 1985 y por la introducción y venta de mercancía de contrabando o fayuca¹⁸ (Alba Villalever, 2009 y Grisales, 2003). Los terremotos de septiembre de 1985 afectaron gran parte de las viviendas del barrio, que tuvieron que ser demolidas. A causa de esto, y como parte de la reconstrucción, se levantaron unidades habitacionales. A la reconstrucción se sumaron programas de modernización y ordenamiento urbano. Pero estas modificaciones al espacio (vecindades) no se adecuaron a las necesidades de sus habitantes; por ejemplo, los habitantes combinaban en las viviendas sus actividades cotidianas con el trabajo de sus talleres. En los nuevos espacios (departamentos), esta combinación resultaba difícil -sino imposible- de desarrollar, por lo que los tepiteños optaron, como forma de generar el sustento económico, entre otras cosas¹⁹, por la venta de mercancías fuera de sus hogares (Maerk, 2010; Alba Villalever 2009). A raíz de esta situación entra a la escena tepiteña la venta de la fayuca. Carlos Alba (2012) expone que una vez instalado un comercio a pequeña escala de venta de fayuca, se consolidó el negocio del contrabando (a escalas de mayoreo) como parte de un proceso de corrupción institucionalizada en el que participaron empresas estadounidenses (sobre todo de productos electrodomésticos) y la aduana mexicana. Las mercancías introducidas al país eran principalmente electrodomésticos que no habían pasado las pruebas de calidad en Estados Unidos; al mismo tiempo, estas mercancías ingresaban al país sin cumplir los requisitos legales de importación o mediante procedimientos administrativos dudosos, como declaraciones falsas en relación a su volumen, valor, origen o naturaleza (Alba Vega, 2012). Esta lógica de comercio de la fayuca estableció las bases para la transformación de Tepito en un espacio global fragmentado, sostenido por redes internacionales de intercambio que alimentan el contrabando y la piratería (Alba Villalever, 2009: 67).

Para las décadas del '80 y '90, las actividades comerciales comenzaron a concentrarse en otro tipo de productos como la mercancía pirata. La transformación en la dinámica comercial del barrio de fayuca a piratería está relacionada en principio con las condiciones de contacto y negociación con productores e industrias extranjeros que ya estaban establecidas a partir del comercio de la fayuca en la década del '70.

¹⁸Palabra para referirse a los artículos de origen extranjero que fueron introducidos al país sin permisos aduaneros, de contrabando.

¹⁹Algunos dueños de estos nuevos departamentos optaron por rentarlos como bodegas o venderlos (Alba Villalever, 2009).

Aunado a lo anterior, el comercio de piratería está estrechamente vinculado al desarrollo de una tecnología de almacenamiento de tipo masivo y económica: las unidades de *DVD (Digital Versatile Disc)*. En este movimiento, se asocia también el desarrollo de Internet que permitió el intercambio, distribución y copiado de productos culturales como música y películas. Estas condiciones impactaron en la producción de piratería en gran escala, así como también en los costos de producción, los cuales eran extremadamente bajos en comparación con los productos originales (Alba Villaléver, 2009). A principios del siglo XXI las actividades comerciales del barrio de Tepito se habían transformado, y la piratería se consolidó.

La relación con el narcotráfico y la venta de armas entra en la escena del barrio en la década del '90 con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y la devaluación del peso a mediados de esta década. Ambos eventos impactaron en el negocio de la fayuca. Los ingresos de las familias tepiteñas dedicadas a la venta de fayuca se vieron disminuidos. Al respecto, Natalia Grisales afirma que ante la disminución de las ganancias y la pérdida del poder adquisitivo, la droga, principalmente la cocaína (que, según la reconstrucción de la investigadora, llegó al barrio a través de la policía judicial), se comenzó a vender como una mercancía más, sólo que por los altos costos que se pagaban por la misma se convirtió en una alternativa para alcanzar las ganancias que ya no se lograban con la venta de fayuca (Grisales, 2003). Sobre las armas, esta autora señala que sigue una lógica similar a la de la cocaína.

Ya en el siglo XXI, la relación con la venta y distribución de armas y estupefacientes se volvió más fuerte y se convirtió en una marca distintiva del barrio de Tepito, situación resaltada y modelada por los discursos públicos difundidos por los medios de comunicación y por autoridades gubernamentales, y siguieron los avatares políticos del país.

Al respecto, en julio de 2013 la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana del Gobierno Federal, en acuerdo con el Gobierno del Distrito Federal, tomó la decisión de incorporar al barrio de Tepito dentro de las zonas más peligrosas del país, llamadas también demarcaciones prioritarias (La redacción, Proceso, 2013). Pero el conjunto de las zonas identificadas por la Subsecretaría sólo incluyó, en un inicio, a dos demarcaciones en el D.F., Iztapalapa y Gustavo I. Madero (Comisión Intersecretarial para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, 2013).

La designación de una zona como prioritaria (peligrosa) por parte de la Subsecretaría es parte de las acciones del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVD). Este programa es un instrumento (parte de los ejes prioritarios del Gobierno Federal actual en México) que funciona como articulador de las políticas públicas y las estrategias de prevención. El programa, a través del Plan Nacional de Prevención y Participación Comunitaria y del Programa Nacional de Prevención del Delito (Pronapred), pretende coordinar a varias instancias gubernamentales de diverso orden y nivel para focalizar las acciones de prevención del delito en las zonas más violentas del país.²⁰ (Comisión Intersecretarial para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, 2013). De esta manera, las 57 demarcaciones señaladas son parte de una intervención focalizada que tiene como base la perspectiva de prevención social y participación comunitaria.

Ahora bien, según el diagnóstico realizado por PNPSVD se consideraron un conjunto de insumos para determinar las zonas: prioritarias: datos de las denuncias del fuero común anuales proporcionadas por Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) y los datos de la encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre la Seguridad Pública (ENVIPE). Los datos referidos en el PNPSVD están conformados por un conjunto de estadísticas que tiene referencia a escala nacional y rangos anuales²¹, pero no da datos a nivel local. El PNPSVD consideró a estas demarcaciones "...con altas tasas delictivas y condiciones sociales que constituyen factores de riesgo para el surgimiento o permanencia de distintos tipos de violencia" (PNPSVD 2014-2018, 2014). Con la designación de zona prioritaria, el

²⁰El principal marco legal del programa se sustenta en la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, aprobada en enero de 2012. La máxima autoridad para coordinar y definir la política de prevención social es el Consejo Nacional de Seguridad Pública. "La Ley define la prevención social de la violencia y la delincuencia como el conjunto de políticas públicas, programas y acciones orientadas a reducir factores de riesgo que favorezcan la generación de violencia y delincuencia, así como a combatir las distintas causas y factores que la generan". La prevención es la lógica para las definiciones del programa. El Programa considera las siguientes prioridades: Prioridades por grupos poblacionales: juventudes; Prioridades por tipo de violencia: violencia social, violencia institucional y violencia familiar y de género; Prioridades por ciudades, zonas y regiones: ciudades con alta y mediana conflictividad delictiva y social, zonas turísticas y conurbaciones; Prioridades de la participación ciudadana: Integrar a la ciudadanía en los procesos de adopción e implementación de decisiones; Prioridades por factor de riesgo: medir, detectar y prevenir factores precursores o detonadores de distintos tipos de violencia o factores que debilitan la convivencia, la seguridad y la cohesión comunitaria. (Comisión intersecretarial para la prevención social de la violencia y la delincuencia, 2013).

²¹Al respecto de la ENVIPE es notorio los resultados de los años 2011, 2012 y 2013. Según la encuesta "los espacios donde las personas se sintieron más inseguras fueron: el cajero automático, el banco, la calle, el transporte público, la escuela y el hogar (Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018, 2014).

programa otorga recursos financieros para la recuperación del espacio público y proyectos urbanos de participación ciudadana.

No obstante lo anterior, algunas evaluaciones del PNPSVD realizadas por asociaciones civiles señalan que el proceso de diagnóstico y metodología para la selección de las demarcaciones prioritarias (más peligrosas) no es del todo claro (México Evalúa, Centro de análisis de Política Pública, A. C., 2014). La asociación civil menciona en su informe de evaluación, entre otras cosas, que las zonas prioritarias fueron seleccionadas a partir de criterios de población, cobertura territorial e índices delictivos, pero no se ha publicado información sobre cuáles son las características de dichos criterios, ni sobre cómo interactúan entre sí para dar prioridad a ciertas demarcaciones (ídem, 2014: 4). El informe de la asociación civil fue publicado en enero de 2014, y para abril de este mismo año la SEGOB publicó, en su sitio web, parte del Diario Oficial de la Federación en donde se expone el PNPSVD con sus correspondientes capítulos sobre el diagnóstico y los indicadores. En la revisión de ese documento, se nota que se establece como diagnóstico la situación actual de la violencia en el país (con una tendencia a señalar que comenzó en gobiernos anteriores y que las acciones tomadas fueron ineficientes). Además se mencionan los factores de riesgo asociados a la violencia y delincuencia, así como también referencias a la violencia y delincuencia en los grupos de atención prioritaria (Niños, jóvenes, mujeres, migrantes, población penitenciaria). Es un tratamiento descriptivo de los resultados de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) para los años 2011 al 2013 realizada por INEGI; en cuanto a la mención de los factores de riesgo, se hace una exposición de la literatura especializada sobre el tema.

Por otro lado, en los documentos oficiales revisados sobre el PNPSVD²², el barrio de Tepito no aparece como demarcación prioritaria, así como tampoco la colonia Morelos o la Delegación Cuauhtémoc, áreas político-geográfica de las que el barrio forma parte.

²²Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018, disponible en la página de la SEGOB; Bases del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia de la Comisión intersecretarial <<http://www.gobernacion.gob.mx/archivosPortal/pdf/Bases120213.pdf>> (febrero, 2015); y el documento Demarcaciones Prioritarias del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, Análisis Coparmex, también disponible en línea <http://coparmex.org.mx/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=386&view=finish&cid=105&catid=259> (febrero, 2015)

Habría que escudriñar más a fondo en las evidencias que sustenta la decisión de incluir al barrio en las zonas prioritarias (cuestión que rebasa los propósitos de esta tesis), pero lo que interesa en esta investigación es marcar que “...la noticia policial se convierte en noticia de inseguridad y adquiere nuevas características de generalización, fragmentación, fuerte centralidad en las víctimas y una figura que se repite como objeto de temor: el delincuente joven, varón y pobre” (Kessler y Focás, 2014:138). Esta cita encuentra ecos evidentes en un evento que pudiera estar relacionado con la decisión de considerar a Tepito como una de las zonas más peligrosas del país. Después del anuncio de la definición de las zonas prioritarias para el plan de acción del PNPSVD, en febrero ocurrió un evento que podría ser considerado como inicio o parte²³ de la decisión. El 26 de mayo de 2013, en un bar de la Zona Rosa fueron secuestrados 12 jóvenes tepiteños que se encontraban en el lugar; no se tuvo noticias de ellos hasta dos meses después, cuando se supo que estos jóvenes fueron trágicamente asesinados²⁴, y sus restos fueron encontrados en una fosa clandestina en Veracruz tiempo después. El caso se relacionó con los grupos de narcomenudistas y “ajuste de cuentas” entre bandas. Pocos meses después, como se señaló más arriba, en julio de 2013 el barrio fue clasificado como zona prioritaria por la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana del Gobierno Federal.

La muerte y la violencia son ahora parte central de la marca pública del barrio; las imágenes de ingobernabilidad y caos son difundidas por diversos medios de comunicación y redes sociales. Ante esto, los otros aspectos del barrio como sus actividades artísticas, educativas, su condición de lugar histórico, su argot, las figuras deportivas que allí vivieron, la participación organizada de sus habitantes, y sus organizaciones comunitarias han pasado a un segundo plano.

...Tepito no es un barrio homogéneo: los rasgos y valores que se le atribuyen desde las distintas posiciones no son generalizables al conjunto de la población; algunos de ellos aplican exclusivamente a un sector de los habitantes —por ejemplo, a los comerciantes o a los

²³Se tiene presente que la ocurrencia de dos eventos en un tiempo cercano uno del otro no implica necesariamente una relación causal o directa entre los mismos. Sin embargo, como señalan Kessler y Focás (2014), la construcción mediática sobre la inseguridad y el delito es importante para la toma de decisiones políticas en el contexto actual.

²⁴Ver Cronología del caso Heaven en nota de prensa en línea <<http://eleconomista.com.mx/distrito-federal/2013/08/22/cronologia-caso-heaven>> (febrero de 2015).

artesanos. Por otra parte, muchos de los elementos que se imputan a la cultura tepiteña se repiten en otros barrios y por tanto dejan de ser distintivos de Tepito. (Reyes y Rosas, 1985).

Coincido con las autoras en que el barrio de Tepito se parece a otras zonas metropolitana del valle de México donde el comercio es la base de la vida de sus habitantes: bullicio, prisas, estruendo, orden en el desorden. Reyes y Rosas añaden que, si bien el barrio de Tepito tiene rasgos que comparte con otros barrios, su singularidad tiene que ver con otros fenómenos sociales, como la forma del uso del suelo, donde el espacio público y privado se difuminan ante las actividades comerciales²⁵ y de vivienda de sus habitantes; también destacan la proliferación de organizaciones barriales, culturales, comerciantes, vecinales y deportivas. Por mi parte, añadiría que además el barrio está, mucho más que otros barrios de la ciudad, atravesado por relaciones muy porosas entre legalidad e ilegalidad, y últimamente está estrechamente asociado a niveles altos de delincuencia y violencia, cuestión que, como ya se mencionó, marca a sus habitantes.

2.2 La prepa de Tepito

La prepa de Tepito, cuyo nombre ahora es Preparatoria José Guadalupe Posada, está ubicada en el corazón del barrio de Tepito. La preparatoria se encuentra dentro de las instalaciones del Centro Comunitario Cuauhtémoc²⁶, el cual se encuentra en la calle de Jesús Carranza número 33 casi esquina con Eje 1 norte y Tenochtitlan número 40, en la colonia Morelos, Delegación Cuauhtémoc. Este centro es administrado por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en el Distrito Federal o (DIF).

²⁵No todos los que viven en el barrio son comerciantes, pero como menciona Grisales (2003) en las familias de Tepito siempre hay un familiar que sí lo es. En las entrevistas a los estudiantes de la preparatoria, es posible dar cuenta de esa condición de relación con el trabajo del comercio.

²⁶Fuente: Convenio con el DIF, documento interno de la preparatoria.



Imagen 2. Vista del barrio de Tepito tomada de GoogleMaps. Señalado con un círculo amarillo está el Centro Comunitario Cuauhtémoc, al interior del cual se instaló la preparatoria.

En la primera visita, la expectativa era distinguir a los estudiantes de la preparatoria del resto de la gente que circula por estas calles; esperaba ver a jóvenes, solos o en grupo, caminar hacia la escuela o reunirse para platicar, en forma similar a lo que sucede en otras escuelas de nivel medio superior en el Distrito Federal. Como señala Elsa Guerrero, la experiencia escolar tiene lugar tanto en espacios curriculares y extracurriculares, bajo el influjo cultural y social (Guerrero, 2012). En muchas instituciones, los estudiantes se reúnen en las calles aledañas a su escuela, sobre todo en la calle sobre la que se encuentra la entrada principal a su plantel. Ya sea antes o después de clases, se saludan, juegan, besan, bailan, platican, hacen tareas, y extienden sus tiempos de convivencia en las fronteras de la escuela con la calle, con el exterior.

Una primera idea surge acerca de la relación del lugar en el que se ubica la preparatoria con la configuración de la experiencia estudiantil de estos jóvenes: en el barrio de Tepito, las actividades delincuenciales y un estado constante de alerta son

elementos importantes que limitan la posibilidad de permanecer en las calles y ocupar los espacios públicos con actividades ajenas a las cotidianas. El espacio público es para transitar, no para quedarse. La calle de Jesús Carranza es una de las avenidas más concurridas del barrio debido a la actividad comercial que se desarrolla en este lugar. La recomendación general, a todos los que visitamos la preparatoria o a aquellos que asisten diariamente, es que durante el trayecto hacia la escuela o al salir de la misma no se debe hacer pausas en los puestos ambulantes, se debe caminar en medio de la calle y no sobre la banqueta. La recomendación tiene el propósito de evitar el riesgo de los asaltos a los peatones.



El miedo al delito (Kessler, 2008) regula la vida diaria, y parece haber ocupado el lugar que tenía el comercio y el desarrollo de oficios como el de los zapateros o el de los carpinteros²⁷. Siguiendo a Kessler, considero que el miedo al delito es una estructura de significado (Geertz, 1987) que organiza el actuar de los sujetos. Los estudiantes de la preparatoria extienden su experiencia estudiantil fuera de la

²⁷Estos oficios no se han extinguido del todo: sus artesanos siguen trabajando y produciendo pero ya no con la bonanza de las décadas del '40, '50 y parte de la década del '60 (Alba Villaléver, 2009).

preparatoria, pero no cerca de ella²⁸, aun cuando varios de ellos viven a unas calles de la escuela.

Diario de campo, 8 de mayo de 2013.

Continúo caminando hacia el centro comunitario. Al paso, observo a varios policías que están sobre la calle, agrupados de dos en dos. Cada pareja está, más o menos, a cincuenta metros de distancia una de la otra. También están de uno en uno hombres parados entre los puestos, solos, mirando sin mirar: parece que esperan a alguien. El ambiente se siente pesado. ¿Me observan? Lo dudo por un momento. ¿Será? Sigo caminando. “No camines por las banquetas, siempre camina en medio de la calle. Camina tranquila y sin detenerte”. Es un consejo del Director de la preparatoria cuando tengo mi primer encuentro con él para solicitar autorización y realizar mi trabajo de campo. Buen consejo, pero llega algo tarde: antes de mi primer encuentro con el profesor, ese mismo día nos asaltan a mí y al colega de posgrado que me acompañó. Como todo en Tepito, fue rápido, casi antes de que pudiéramos darnos cuenta.

La infraestructura edilicia de la preparatoria es inusual. En comparación con los edificios de las preparatorias del D. F. adscritas al Instituto de Educación Media Superior del D. F., para el cual se diseñaron y construyeron edificios específicamente para las escuelas, y donde cada uno de los planteles tiene su propio espacio, la preparatoria JGP se ubica en un Centro Comunitario del DIF. Este Centro fue construido sobre un predio llamado la Fortaleza, en el que se encontraban viviendas agrupadas en vecindades, algunas de las cuales eran utilizadas como bodegas. El lugar fue señalado como “la Fortaleza” por las autoridades de seguridad pública del

²⁸En una charla con la tutora, me comentó que durante el primer mes de clases, 16 estudiantes fueron asaltados.

gobierno del Distrito Federal, un señalamiento producto de que lo consideraban zona de venta y distribución de droga y piratería²⁹.

Sin embargo, la historia de esta Fortaleza se entreteje con otras Fortalezas que existen en Tepito. En las entrevistas y en la revisión documental sobre el origen de la escuela aparecieron tres Fortalezas, dos de ellas nombradas por los habitantes del barrio. La primera fortaleza es una Unidad Habitacional ubicada en la calle de Peñón, en el mismo barrio de Tepito, construida en 1978³⁰. El nombre surgió por similitud, a modo de metáfora, porque su construcción recuerda precisamente a una fortaleza. La segunda Fortaleza es la “original”, según reportaje del periódico La Jornada (Najar, 2001). Esta Fortaleza está ubicada en Jesús Carranza número 6, y es donde se distribuye drogas y armas. Este sería el centro de operación de la delincuencia que mencionan las autoridades policiales del Distrito Federal, pero que atribuyeron erróneamente al espacio donde hoy se encuentra la preparatoria. La tercera Fortaleza es precisamente el predio donde está ahora el Centro Comunitario, cuya historia es narrada de manera contradictoria y cuyo pasado vinculado a la delincuencia no es del todo claro. Cuentan integrantes del equipo de trabajo de la escuela:

*“No podías entrar, y si entrabas no podías salir, pero por los asaltos”.*³¹

*“Esto antes eran departamentos, muy maltratados por fuera, pero por dentro tenían cosas de lujo, incluso mármol importado..., también encontraron quemadores, fayuca, armas...”*³²

Junto a éstos, también se recuperaron relatos de otros habitantes del barrio que dicen lo contrario. Así lo cuenta una alumna de la preparatoria.

²⁹Piratería es aquella mercancía como ropa, zapatos, DVD, juguetes etc. que no es original, en el sentido de ser copia de productos con marcas reconocidas.

³⁰Recomiendo ver un video donde se muestra la unidad habitacional y donde se narra la historia y los problemas que tienen los vecinos, así como la referencia a la confusión por el nombre de la Fortaleza. <http://efektonoticias.com/nacional/la-fortaleza-unidad-habitacional-confundida-con-un-predio-expropiado-hace-5-anos> (4 de agosto, 2014).

³¹Entrevista con asistente de dirección Agustín, 17 de junio de 2013.

³²Entrevista instructor de activación, 25 de septiembre de 2013.

“... mi abuelita vivía aquí antes de que pusieran el Centro. Pero no era como decían. Pagaron muchos por otros...al mes se quisieron disculpar [el gobierno del D. F.] porque esta no es la fortaleza.”³³

No es posible, y además escapa al alcance de esta tesis, establecer la veracidad de los testimonios. Lo que sí es posible decir con certeza es que el predio fue expropiado por el Gobierno del Distrito Federal en el año 2007 (La redacción, Proceso, 2007). Tiempo después, en 2011, se construyó en el Centro Comunitario Cuauhtémoc y en el 2012 se instaló, en una pequeña sección del inmueble, la preparatoria JGP.

En los primeros meses de operación del programa, la preparatoria fue nombrada “La Fortaleza de Tepito”: así aparece en varias notas de prensa y en la Gaceta oficial del Distrito Federal³⁴ en la que se publica la convocatoria. Al poco tiempo de iniciado el programa, el nombre de la escuela es cambiado al que presenta actualmente: Preparatoria José Guadalupe Posada. No se conocen los motivos de las autoridades educativas sobre el cambio de nombre. Sin embargo, se puede suponer, con base en notas de prensa, que se intenta recuperar una identidad cultural del barrio de Tepito silenciada (Reguillo, 2000) pero que aún susurra lo que el barrio también es: un barrio bravo y no solo un barrio delincencial, un lugar de donde surgen y se crean personajes valiosos de la vida cultural de México. Pero, a pesar de este cambio, que fue acompañado también de un cambio en el escudo de la escuela, el nombre con el que inicia labores la preparatoria se convierte en la designación que da sentido fundacional al programa.

Hay atractivo en el nombre, la idea inicial fundante de la preparatoria: la fuerza de Tepito. La fortaleza está en su gente y sobre todo en sus jóvenes, entre espacios ganados y revalorados: una preparatoria en el corazón del Barrio de Tepito se vive como una esperanza, como una oportunidad de salir adelante.

³³Entrevista con pareja de amigas: Karina, 3 de octubre de 2013.

³⁴ Gaceta oficial del Distrito Federal N° 1416 del 14 de agosto de 2012. Documento en línea <http://educacion.df.gob.mx/docs/convocatoriaFortaleza20122.pdf>

“... mi abuela me dijo sobre la prepa recién abierta... Esta sería la última oportunidad. Si no la acabo aquí ya no.”³⁵

“... mis motivos para ingresar a la preparatoria... buscaba algo bueno en mi vida, a futuro. Madrugar para aprovechar la oportunidad”³⁶

La elección del nombre resulta interesante por el juego de palabras que conlleva. La Fortaleza estaría en la educación que permitirá un desarrollo social, como fuerza que empuja hacia un mejor futuro. La Fortaleza, en principio relacionada con la delincuencia y los aspectos negativos que han acompañado al barrio de Tepito en los últimos años, ahora es relacionada con la formación y re-formación de los elementos más valiosos de la sociedad: sus jóvenes.³⁷

Particularidades de la preparatoria

Como se señaló en la introducción a esta Tesis, durante las primeras incursiones al campo y en la revisión documental, no quedaba claro qué tipo de institución era la preparatoria JGP. En un principio la escuela fue elegida para esta investigación por ser una oferta educativa a distancia. Pero poco después quedó claro que se trataba de un programa del tipo B-learning³⁸, con un peso central de las actividades desarrolladas in situ en el edificio escolar. Por otro lado, en las revisiones al plan de estudios se trató de identificarla con algún sistema de Educación Media Superior (EMS) para establecer distinciones y aspectos comunes entre los distintos bachilleratos y relacionar el programa a condiciones educativas generales del nivel medio superior.

Con la información recabada durante el trabajo de campo, la visión cambió. La preparatoria JGP se distingue como un proyecto particular, no encuadrable con facilidad en las categorías establecidas en la EMS en México debido a varios aspectos que se abordan a continuación. Para ello, es necesario reconstruir la historia de su creación. Al respecto, Sandra Nicastro expresa: “Volver a mirar la escuela nos lleva a

³⁵Entrevista a grupo de amigos, dicho por Christopher. 2 de octubre de 2013.

³⁶Entrevista a pareja de novios, dicho por Eumir, 9 de octubre de 2013.

³⁷La idea de re-formación se hablará en el capítulo 3.

³⁸BL (por sus siglas en inglés, *Blended Learning*) es un modelo de educación con uso de medios digitales, que se caracteriza por una mezcla de espacios para el aprendizaje presenciales y en línea.

abandonar transitoriamente los contextos habituales del pensar, revisar los marcos teóricos y dejarnos llevar, aunque sea por un rato, por el misterio de esa vuelta de mirada a cuestiones supuestamente ya sabidas.” (Nicastro, 2006. 45).

En 2012, el entonces Secretario de Educación del Distrito Federal Salvador Pablo Martínez Della Rocca dio impulso al proyecto. Como ya se mencionó, el 14 de agosto de 2012 se publicó la convocatoria en la Gaceta oficial del Distrito Federal, resaltando que el programa educativo es creado especialmente para los jóvenes que viven en las colonias Centro Norte, Ex-Hipódromo de Peralvillo, Guerrero, Maza, Morelos, Felipe Pescador, y Unidad Habitacional Nonoalco Tlatelolco de la ciudad de México. No todas estas colonias conforman lo que se conoce como el Barrio de Tepito: el barrio está geográficamente ubicado en la colonia Morelos.

De acuerdo a la convocatoria inicial, el programa es un bachillerato en la modalidad presencial y en línea, un modelo mixto, con la posibilidad de realizar los estudios a distancia³⁹. Ya en el desarrollo del programa, que comenzó a funcionar en agosto de 2012, se decidió que sería un bachillerato presencial con tiempo de estudio en línea pero de asistencia obligatoria, con lo cual se clausuró la posibilidad de cursarlo a distancia. Los motivos para tomar esta decisión no se explicitan en los documentos revisados con carácter oficial y otros documentos internos sobre el proyecto. Sin embargo, pese a este hincapié en lo presencial, el plan de estudios es el empleado por el Bachillerato a Distancia del D. F., ofrecido por la SEDU-DF. Este plan de estudios, que se cursa en dos años, es parte de un modelo de educación a distancia llamado B@unam, que fue diseñado y desarrollado por la CUAED-UNAM. Al respecto es importante señalar que aun cuando se utiliza un modelo de educación a distancia, desde el cual se gestionan los aprendizajes de los estudiantes, se instala un régimen de asistencia presencial y obligatorio, de esta manera se presenta un traslado de lo virtual a lo presencial, y no al revés, como es común en las propuestas formativas que incorporan medios digitales en sus modelos educativos. La decisión de “presencializar” la oferta formativa es parte de una estructura normativa o régimen (Terigi, 2011) que establece reglas y exigencias a la que los estudiantes deben responder, impactando en la configuración de su experiencia estudiantil.

Esta oferta educativa también está vinculada a otra institución: el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia o DIF, a través de un convenio de cooperación entre

³⁹Según Gaceta oficial del Distrito Federal N° 1416, 14 de agosto de 2012.

la SEDU-DF y el DIF-DF⁴⁰. A partir de esta colaboración el DIF prestó a la SEDU-DF algunos salones que se encuentra al interior del Centro Comunitario Cuauhtémoc para el desarrollo de las actividades de la escuela, así como también la oportunidad de utilizar las instalaciones deportivas como la alberca y el rig de box para las actividades deportivas.

Otro elemento distintivo de esta oferta formativa es la característica de ser un programa piloto. En la convocatoria⁴¹ no se menciona que se trate de un programa de este tipo. Sin embargo, esta condición se reconoce en entrevistas con el primer y segundo director del plantel, así como en el documento llamado Convenio⁴². Una de las características de un modelo piloto está relacionada con los altos costos en su gestión⁴³, así como una evaluación del programa y los consecuentes ajustes al mismo. Al término del trabajo de campo, en octubre de 2013, no se tenía certeza, por parte de las autoridades de la escuela, sobre si se abriría una nueva convocatoria. Actualmente, la continuidad del proyecto parece estar resuelta, y en declaraciones a un diario la Secretaria de Educación del Distrito Federal afirmó que tiene un presupuesto de 20 millones para este año; es decir, en esta declaración la Dra. Mara Robles establece no sólo la continuidad, sino la importancia del programa⁴⁴.

2.3 El espacio escolar

Como ya se mencionó, la preparatoria no tiene un espacio propio, sino que está ubicada en varios salones que han sido adaptados para las actividades escolares. El edificio donde se encuentra instalada la escuela es el principal del complejo. Es una construcción de dos plantas. Se trata de un inmueble de grandes dimensiones, tan sólo el predio donde se encuentra el Centro Comunitario mide 5,823 metros cuadrados⁴⁵. El

⁴⁰ Convenio SEDF-DIF-DF. Documento interno de la preparatoria: Carpeta 2012 Preparatoria José Guadalupe Posada ½. En este año la Secretaria de Educación del Distrito Federal era identificada con las siglas SEDF, actualmente se utilizan SEDU-DF.

⁴¹ Gaceta oficial del Distrito Federal, ya citada.

⁴² Convenio SEDF-UNAM. Documento interno de la preparatoria: Carpeta 2012 Preparatoria José Guadalupe Posada ½.

⁴³ Tan solo para los costos de pago de personal docente se establecen 7,000,000 millones de pesos. Documento interno sobre el programa la preparatoria DGP.

⁴⁴ La nota es un video publicado el 22 de diciembre de 20114, Periódico el Universal tv, en línea <<https://www.youtube.com/watch?v=FcQO16sNIDA>> (1 de enero de 2015).

⁴⁵ Fuente: Gaceta oficial del Distrito Federal N° 31-bis y N° 32.

inmueble es sencillo pero moderno, que mezcla estructuras de metal en barandales y escaleras de concreto. Para llegar a los salones donde está la preparatoria hay que cruzar una explanada amplia, con un asta de bandera en el extremo de la plancha. Al fondo del edificio principal se distingue un ring de box, también se observa que hay varios salones vacíos y un gimnasio.

El aspecto en general de las instalaciones del edificio es limpio y se nota que todo es nuevo⁴⁶. Se escucha música con volumen muy alto, que parece venir de alguna clase de baile. También se ve la alberca, objeto de orgullo de las autoridades educativas, lo que se evidencia en las menciones constantes en sus discursos y en las notas de prensa que registraron la apertura de la preparatoria.



Imagen 4. Explanada del Centro comunitario Cuauhtémoc.

En este centro se ofrecen servicios a la comunidad de salud, educación y esparcimiento; por ejemplo, hay consultas médicas generales, curso de cultura de belleza, natación, cursos de verano para niños y cursos de idiomas como inglés y chino en niveles básicos para niños y adultos.

Esta estructura edilicia desconcierta, y quisiera detenerme un poco sobre este desconcierto. La idea de la escuela está asociada a ciertas imágenes, a un tipo de arquitectura, estructura de los edificios, a una distribución del espacio (Burke &

⁴⁶El Centro Comunitario Cuauhtémoc fue inaugurado en septiembre de 2011.

Grosvenor, 2008). Esta organización y diseño de los espacios escolares produce una distinción clara sobre lo que es una escuela y sobre lo que no es.

Las representaciones sobre lo que es una escuela se encuentran arraigadas a estructuras construidas para este fin. Puede señalarse, sin embargo que la idea de la escuela como espacio propio es bastante reciente. En el libro *School*, Catherine Burke e Ian Grosvenor (2008:13) afirman que

Not all schools were purpose-built spaces designed for education. Many occupied buildings designed for other purposes. Private schools took over large private country houses or city villas; rural schools occupied barns or extended cottages; and city schools overspilled into any available local annexe.” Y añaden que “Before the coming of mass schooling, public spaces – the market, the church, the theatre – provided learning opportunities for city children. (Burke & Grosvenor, 2008:13).

El proceso de diferenciación del edificio escolar respecto de otros espacios se produjo entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. Es decir, lo que parece inusual, no lo fue siempre; pero es cierto que hoy la preparatoria ubicada en el marco de un edificio destinado a distintas actividades cívicas, de cursos para salones de belleza y cursos de chino a comerciantes y vecinos tepiteños, llama la atención.

En el transcurso de un año, se han hecho modificaciones y adecuaciones a las instalaciones prestadas para el desarrollo de las actividades en la preparatoria, pero la pregunta sobre si los espacios y los objetos de la preparatoria establecen una distinción del resto de las instalaciones y actividades del centro comunitario sigue planteada ¿Cuáles son los objetos o marcas en el espacio que denotan que éste es un espacio escolar?



Imagen 5. Segundo piso del edificio principal. Imagen del pasillo para llegar los espacios de la preparatoria.

Subiendo las escaleras principales del centro, a mano derecha están los espacios de la preparatoria. En forma de T se distribuyen salones y oficinas. En la cabeza de esta T están los salones de cómputo, los baños y el dojo de Karate. En el cuerpo, a los lados del pasillo se encuentran el cubículo para las tutoras de la mañana y tarde, el cubículo del coordinador de deportes, y dos salones para clases presenciales. También está la biblioteca, con poco más de 5000 libros; y un salón sin grupo, con varias mesas y bancos, con carteles alusivos a conceptos científicos o personajes importantes. Al fondo del pasillo está la dirección y el salón para asesores y personal de la preparatoria.

Los carteles sobre prevención de la violencia en el noviazgo, personajes célebres, y temas de divulgación científica adornan las paredes de los salones y ventanas. Pero sobre todo las listas de calificaciones sobre las asignaturas cursadas pegadas en los salones, así como las exposiciones de trabajos escolares, son elementos que refieren a lo escolar. Son objetos que, a diferencia de las computadoras, señalan cierta continuidad de la idea moderna de la forma escolar: la evaluación, la visibilización de procesos de trabajo académico.

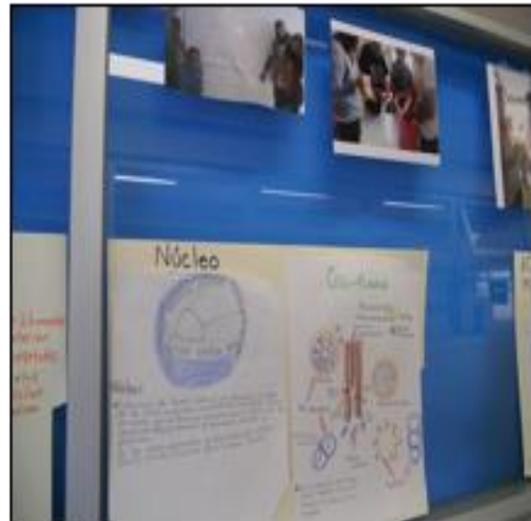


Imagen 6. De arriba hacia la derecha: Pasillo hacia las oficinas de la Dirección; imagen siguiente, se observa algunos trabajos escolares de la clase de Ciencias de la vida y la tierra 2; imagen siguiente, ejercicios en papel pegados a la pared de un salón de clases presenciales, del curso de Inglés 2; imagen siguiente, lista de calificaciones, e imagen final, se muestra un acercamiento a los trabajos escolares sobre la asignatura de Ciencias de la vida y la tierra 2 y fotos de estudiantes realizando una demostración científica

En los salones de cómputo, donde se trabajan las clases en línea o plataforma, se requiere una mirada más atenta para distinguir elementos que refieren a la escuela. Al observar las pantallas de las computadoras que usan los alumnos se logran ver trabajos escolares guardados en la sección de *escritorio*; fondos de pantalla personalizados con imágenes seleccionadas por los alumnos; varias pestañas abiertas en el navegador indicando el uso de diverso software, no sólo el indicado para el acceso a la plataforma y para realizar las tareas y actividades de las materias, sino

también, servicios de Internet como Wikipedia, YouTube, Google y en algunos casos sesiones abiertas de Facebook.

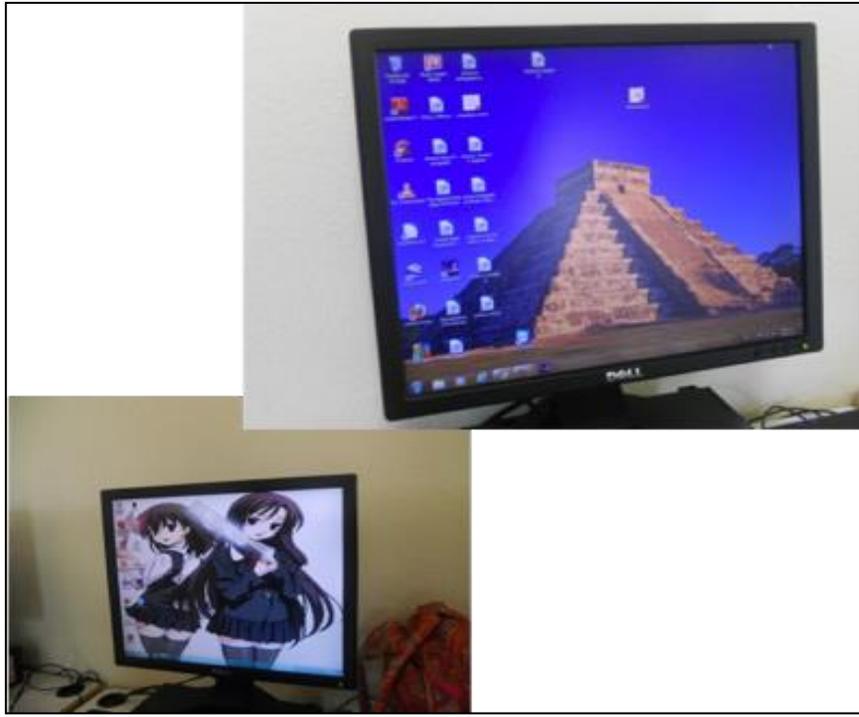


Imagen 7. Pantallas de dos estudiantes. Se les permite realizar pequeños cambios en la computadora, como el fondo de pantalla y guardar trabajos. Esto último es tolerado, pero se les indica a los alumnos que deben guardar sus trabajos en una USB o memoria.

También en la distribución de las áreas de trabajo es posible observar y distinguir que se está en un espacio escolar. En la siguiente imagen (número 8) se puede ver el pasillo principal de la escuela. A la derecha de esta imagen está el pasillo que lleva a los cubículos del Coordinador de deportes y de las tutoras, a los salones de clases presenciales, la biblioteca, el aula de usos múltiples, y al final del pasillo las oficinas de la Dirección y el salón de profesores. La dirección está al fondo como un centro de control, aun cuando la administración escolar se desarrolle en la plataforma; pero también ocupa un lugar jerárquico en un plano horizontal, marcado por varias separaciones físicas. Antes de poder acceder a la oficina de la dirección, es necesario cruzar dos puertas y a los que las resguardan.



Imagen 8. Pasillos de la preparatoria. A la izquierda de la imagen están los salones de cómputo y al fondo los baños. A la derecha se encuentran los salones de clases presenciales, la dirección, el salón de profesores, los cubículos de los tutores y del coordinador de deportes y la biblioteca.



Imagen 9. Salón para profesores y biblioteca de la preparatoria.

Quisiera mencionar un aspecto de los espacios de la preparatoria que llamó mi atención: los baños. La preparatoria tiene asignada una zona específica del Centro Comunitario para desarrollar las actividades escolares. Los estudiantes y personal de la preparatoria pueden transitar y usar otras instalaciones como la alberca, el ring de box, la explanada y la zona de comida. Pero el uso está restringido (sobre todo, para los estudiantes) en días y horarios. En la designación de los espacios para la escuela, también se incluyó el uso de dos baños, uno para mujeres y otro para hombres. Solo que estos baños son para uso de todos los que asisten a la escuela, incluyendo, director, asesoras y personal de apoyo. La limpieza de los baños (y de toda la escuela) está a cargo de personal de intendencia, quienes asean exclusivamente las áreas de la preparatoria. Estas personas están contratadas por la SEDU-DF y no por el DIF. En mi estancia conocí a 3 mujeres que trabajaban en el turno matutino. Los baños están en excelentes condiciones tanto en su aspecto como en su funcionamiento. Y -es esto lo que es interesante- no noté rayón, marca, escritura y gráficos de los que se ven comúnmente en los baños de algunas escuelas preparatorias. En general, las áreas de la escuela no presentan estas manifestaciones de comunicación estudiantil. Llegué a ver algunas marcas pequeñas, tipo grafitti, en una o dos bancas de los salones de clase presencial, pero éstas fueron borradas por el personal de limpieza.

Cuando se desarrolló el trabajo de campo de esta tesis, la escuela tenía un año y medio de operación. Durante este tiempo, se instaló la estructura para la red de cómputo, y se realizaron algunas adecuaciones al inmueble, como la colocación de paneles para construir los cubículos de las tutoras y del Coordinador de deportes; también se organizaron los espacios de profesores, dirección, salones y biblioteca; se instalaron pizarrones, mesas y sillas; y se colocó una placa conmemorativa con el nombre (final) de la preparatoria. Cuando los alumnos llegaron (en septiembre de 2012) son otros los objetos que se agregan y que dan forma a la escuela, como los carteles y esquemas de ciencias pegados en los muros, las exposiciones de trabajos escolares, las listas de calificaciones exhibidas en las ventanas de los salones, los avisos de becas, y las (escasas) marcas en los pupitres. Así como estos objetos son muestra de la vida escolar cotidiana, también es posible que a partir de estos objetos se tengan indicios de otros aspectos implicados en la experiencia estudiantil, como por ejemplo la relación entre los actores involucrados en el programa, institucionales y educativos. Al respecto del primero, durante el inicio de operaciones de la preparatoria, existía una tensión entre el DIF y la preparatoria JGP por la disciplina y el control de los

jóvenes. Los estudiantes tenían que llegar a la hora establecida, y no podían dejar las instalaciones hasta la hora de término de clases. Esto puede estar relacionado con el número de estudiantes que asistía a la escuela en los primeros meses de operación: 213 alumnos. Los espacios en los que podían circular estaban claramente circunscriptos. En cambio, aunque el centro comunitario no presenta mucha afluencia, las personas que asisten al mismo sí pueden acceder a los espacios de la preparatoria.

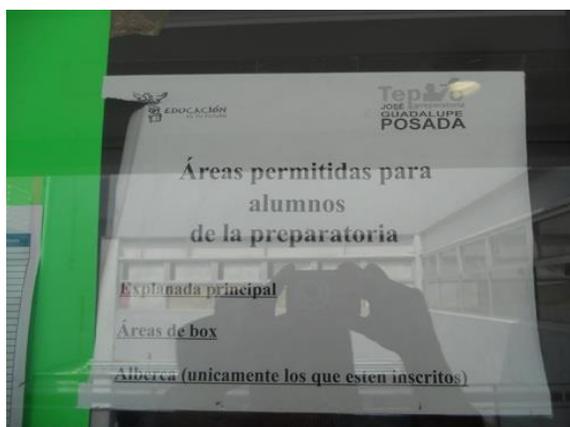


Imagen 10. Cartel pegado en los salones. ¿Por dónde es posible transitar?

Al año de abierta la preparatoria, la situación había cambiado un poco, y sólo se mantuvo la prohibición de estar en ciertos espacios del centro comunitario y la solicitud de mantener limpios de basura los lugares de reunión de los jóvenes, como la explanada.

2.4 Nombres y escudos. La definición de la identidad pública de la escuela

Al mes de abierta la convocatoria, surge otro nombre para la preparatoria, el de Preparatoria José Guadalupe Posada, que plantea una identificación centrada en un personaje histórico y emblemático de la cultura del barrio. Con el cambio de nombres, se muestra aquello a lo que no se desea relacionarse: el pasado del predio la Fortaleza y las dinámicas sociales en torno a este espacio. Sin embargo, la memoria del barrio sigue presente en los entrevistados. Entre los alumnos existe una joven que vivió la experiencia de manera personal, porque su abuela vivía en el predio que hoy ocupa la

escuela, como fue referido anteriormente.⁴⁷ Los estudiantes “se saben” esa historia. El barrio lo sabe. Pero las autoridades educativas no quieren relacionar la escuela con ideas negativas. Dice una tutora de la preparatoria:

“... la preparatoria en la Fortaleza, yo creo que esos dos términos son muy fuertes para la sociedad, y la sociedad juzga y juzga muy pesado... que se sepa que la preparatoria José Guadalupe no es la preparatoria de la Fortaleza...”⁴⁸

Este cambio de sentidos también se manifiesta en el escudo de la escuela. Inicialmente tenía un diseño en el que se resalta el nombre de la preparatoria, y junto a este nombre aparece una imagen de un varón, suponemos que joven, que alza su brazo empuñando un guante de box en señal de victoria. Retomando a Synott y Symes (1995), que analizan emblemas de escuelas británicas y australianas, puede decirse que en el escudo los símbolos son parte de los procesos de legitimación institucionales. El escudo es una carta de presentación de la escuela, y por lo tanto es un mecanismo de reconocimiento y de expresión de un marco ideológico (Synott y Symes, 1995: 150). Consideran que el análisis iconográfico, permite identificar valores educativos y sociales. Es decir, la insignia de la escuela sirve para presentar y legitimar los valores que subyacen a la institución. En el caso de esta escuela, el escudo propone sentidos opuestos a las imágenes del narcotráfico, la ilegalidad y la drogadicción con las que se asocian al barrio. Al contrario, se busca destacar un respeto por el esfuerzo y la lucha constante como clave de éxito. La elección del guante de box busca destacar otras historias y prácticas tepiteñas que quedaron invisibilizadas en los últimos años. En otras épocas, el barrio de Tepito se hizo famoso por sus personalidades sobresalientes en el deporte, principalmente el boxeo, sobre lo que me detendré más abajo.

⁴⁷Entrevista a pareja de amigas: Karina, 11 de octubre de 2013.

⁴⁸Entrevista a la tutora Vianey, 19 de junio de 2013.



Imagen 11. Primer escudo de la preparatoria

El escudo propone una resignificación de sentidos. La metáfora del box tiene fuerza, y apunta que el deporte triunfa sobre la violencia y la delincuencia. Pero el guante también señala otra cuestión: es la fuerza física la base de esa fortaleza. Aún con la presencia de la palabra *preparatoria*, el trabajo académico no tiene presencia simbólica en este escudo, salvo en la mención a la preparatoria. La iconografía dice tanto por lo que incluye como por sus silencios.

Este diseño cambia rápidamente: después de un mes de abierta la convocatoria, y a partir del nuevo nombre de la escuela, el escudo también se renueva. Se notan cambios en los colores utilizados y la tipografía, así como en la organización de los elementos. Se coloca arriba el nombre del barrio de Tepito, resaltando en color rojo el nombre del personaje célebre José Guadalupe Posada.



Imagen 12. Nuevo y actual escudo de la preparatoria

La palabra “preparatoria” pierde relevancia en el diseño, lo que considero una importante re-organización de símbolos ya que este elemento es el único referido a lo

escolar; en la nueva versión, la palabra que alude a lo escolar se encuentra difuminada y colocada entre el nombre del barrio y su personaje célebre. También se suaviza el nombre del barrio, pero el guante de box adquiere relevancia al ser aumentado en tamaño. La figura de un hombre con el puño enguantado sigue marcando la presencia del deporte que ha dado fama y varias leyendas al barrio, como “El púas” Olivares y Raúl “El ratón” Macías.

El boxeo es una de las tres actividades deportivas a las que pueden inscribirse los estudiantes de la preparatoria. Es la actividad con mayor número de participantes, y en la inscripción destaca un dato interesante: las mujeres superan a los varones. El boxeo fue seleccionado por el Coordinador de Deportes y el anterior Secretario de Educación del Distrito Federal por ser representativo del barrio de Tepito. Las relaciones interinstitucionales consolidadas a través de los actores educativos, como el Coordinador de Deportes, permiten la incorporación al programa de ex boxeadores profesionales o competidores olímpicos. Los instructores de boxeo están relacionados con el barrio de Tepito, ya sea porque vivieron en este lugar o trabajaron de jóvenes ayudando a sus padres que eran comerciantes en el barrio.⁴⁹ El Coordinador deportivo afirma, en la entrevista, que la intención con la inclusión del box es generar arraigo en los alumnos, y recuperar la memoria sobre lo que el barrio ha dado de positivo. Así, el deporte como espacio educativo tiene un fuerte propósito moral y de reconstruir una identidad del barrio y de los estudiantes a través de su práctica.

“Los jóvenes ya no recuerdan quiénes han salido del barrio, el esfuerzo que esto implica y el sacrificio... Se ha olvidado esta parte de la historia... Es necesario crear un arraigo importante al barrio... En general el deporte nos enseña compromiso y sacrificio. Independientemente que nos enseña a competir o trabajar en equipo.”⁵⁰

La definición de la identidad pública de la escuela está vinculada a la identidad cultural del barrio de Tepito, y ese vínculo es la memoria. Riaño afirma que recordar y

⁴⁹Son dos instructores de boxeo los que se encuentran actualmente involucrados en el proyecto: Cesar Bazán, ex boxeador profesional, peso ligero del consejo mundial de boxeo, y José Leonardo Corana Flores, que fuera competidor olímpico.

⁵⁰Entrevista al Coordinador de deportes Arturo, 25 de septiembre de 2013.

olvidar no solo son actos de naturaleza psicológica, sino que también están mediados por la actividad humana. Y añade que, en este sentido, la memoria es una práctica cultural, en donde recuerdo y olvido son prácticas en las que se configuran sentidos de pertenencia a una comunidad en el sujeto (Riaño, 2006). Esto se retomará en el capítulo 3, al analizar los procesos identitarios que tienen lugar en torno al deporte en la escuela.

2.5 Los actores y las instituciones que participan en el programa

Diario de campo, 10 de junio de 2013.

Es el primer día de clase del segundo módulo (semestre). Es lunes y son las 8 de la mañana. Antes de comenzar las clases, algunos estudiantes tomaron su sesión de activación en la explanada del Centro Comunitario. Esta actividad es dirigida por uno de los instructores de deportes. Es una actividad que no es obligatoria, pero se invita a los chicos a realizarla antes de entrar a clases.

Antes de iniciar las clases, los alumnos, personal de la preparatoria y yo, fuimos reunidos en uno de los salones de cómputo para participar en una breve reunión con motivo del inicio de módulo. El Director de la prepa precede la reunión. En el salón se encuentran, 33 alumnos, 3 asesoras, la tutora del turno matutino, un apoyo de dirección, un apoyo técnico, el Director y yo. El Director Erick se dirige a los estudiantes y reconoce el esfuerzo que los jóvenes han hecho para aprobar sus materias y el apoyo de sus familias. Menciona que los meses de trabajo en la escuela han funcionado como un filtro, y ahora ellos son los que quedan. Los felicita y les pide que sigan esforzándose. Después, el Director presenta a las nuevas asesoras y les pide a las maestras que les dirijan unas palabras a los estudiantes. Las asesoras, en el mismo tono del Director piden continuar con lo hecho, pero suman un elemento a su petición: que el aprendizaje se dará en conjunto, pues ellas también aprenderán de esta experiencia. El Director toma la palabra, y les recuerda a los alumnos que los apoyos de dirección, los instructores de deporte, los apoyos técnicos y los responsables de la biblioteca son también parte de esta escuela; además reconoce la labor de las tutoras. Finalmente me presenta ante los estudiantes y les explica qué es lo que haré en la preparatoria. Una vez concluida la reunión, los alumnos se van a sus salones.

En la preparatoria JGP, aunque es pequeña en matrícula y en dimensiones, existen un grupo de actores educativos como en cualquier otra escuela del sistema de educación media superior. El fragmento de las notas de campo anterior permite distinguir a los actores involucrados en el proyecto. Sólo falta mencionar al personal de la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (CUAED-UNAM) que gestiona la plataforma, capacita a los asesores y tutores, y también coordina las cuestiones relativas al desarrollo del modelo

pedagógico en la preparatoria. El personal de la CUAED-UNAM asignado al proyecto no se encuentra en la preparatoria, pero su presencia es notoria.

Los familiares de los estudiantes son otros actores involucrados. Las juntas realizadas sobre el desempeño de los alumnos se organizan de manera regular. Además, son invitados especiales en ceremonias académicas y eventos deportivos. Los familiares son padres o madres, abuelas o tías, también esposos y esposas. Las familias tienen presencia en la escuela de manera indirecta, y en general emergen cuando son llamados o convocados por las autoridades del plantel. Además, como se verá más adelante, la familia ocupa un rol importante en la decisión de retomar los estudios por parte de los alumnos entrevistados.

El conjunto de los actores de la preparatoria JGP es una mezcla de adscripciones institucionales. En esta escuela las adscripciones son distintas según sea el rol que se desenvuelva. Los estudiantes son parte del sistema de educación media superior de la SEDU-DF, y es esta institución la que certificará sus estudios. Los asesores y las tutoras tienen una doble relación institucional, ya que fueron seleccionadas y capacitadas por la CUAED-UNAM y contratadas por la SEDU-DF; también tienen un perfil alto en cuanto a su formación y experiencia docente, ya que muchas de ellas tienen nivel de maestría o doctorado y están certificadas como asesoras a distancia por parte de la UNAM. En cambio, el Director del plantel, los apoyos de dirección, los instructores de deportes, el Coordinador de deportes, las encargadas de la biblioteca y los apoyos técnicos, y el personal de mantenimiento, responden a las autoridades de la SEDU-DF. Las circunstancias de fundación de la preparatoria parecen tener impacto en la vida institucional, porque la preparatoria es una escuela coordinada por dos actores institucionales. En este sentido, ¿cuál es el papel de la UNAM? Parece ser que esta institución suma un “brillo académico” a la tradición institucional de la SEDU-DF, y agrega legitimidad académica a todo el programa. Pero su presencia no es meramente formal o simbólica. Sus formas, prácticas y discursos colocan a los estudiantes en roles que no concuerdan con los esperados por la DEMS de la SEDU-DF.

Esto se puede apreciar en comentarios de los alumnos entrevistados, que creen que son parte de la UNAM; incluso, en un caso, una estudiante afirmó tener pase

reglamentado a las licenciaturas de esta universidad⁵¹ y otros casos, los estudiantes comentaron sentirse parte de esta institución⁵², algo que no ocurre. Es decir, la certificación y reconocimiento que esperan los estudiantes no corresponde a su preparatoria; la mayoría de las veces les es ajena la idea de una SEDU-DF, y más aún la idea de pertenecer a este sistema.

El sentido de pertenencia a la UNAM deviene de la organización de la vida escolar y las relaciones entre las instituciones que participan en el proyecto. En el caso de la preparatoria JGP, cuando los alumnos se definen como estudiantes de la UNAM lo que se distingue es el vínculo académico originado del trayecto escolar, fuertemente anclado en el desarrollo de los cursos en la plataforma. La UNAM está presente no solo en los contenidos de la plataforma en línea, sino que también se hace presente en eventos académicos, ceremonias, en la figura de las tutoras y las asesoras, que son seleccionadas, capacitadas y certificadas por la CUAED-UNAM. En la configuración de la identidad como alumnos se distinguen tensiones que son producto, en parte, de las condiciones de participación de las instituciones involucradas en el proyecto y las prácticas escolares propias de la preparatoria. Estas tensiones se abordarán con mayor detalle en el capítulo 3.

En resumen, se distingue que la gestión académica de la preparatoria está en manos de la CUAED-UNAM, aunque sea la SEDU-DF quien certifique en nivel educativo. Por otro lado, la dependencia político-administrativa de la SEDU-DF también tiene sus propios avatares. Si, como dice Fernández (1998: 81), “la ubicación en el espacio geográfico mostrará, por un lado, el grado de conexión o aislamiento del establecimiento y su medio inmediato respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional”, la preparatoria JGP es un buen ejemplo de ello.

Tal vez es debido a estas lejanías que en septiembre de 2013 hubo un cambio de Director del plantel; en ese momento, asume el cargo el Maestro Ernesto Ruiz (actualmente en servicio) quien es también Director de Educación Media Superior en la SEDU-DF y parte del equipo fundador del programa de la preparatoria JGP en el 2012. Con esta acción, la SEDU-DF se aproxima más al proyecto de la preparatoria, y actualmente la CUAED-UNAM comparte, con la Dirección de la preparatoria, el acceso

⁵¹Entrevista individual, Victoria, 23 de septiembre de 2013.

⁵²Entrevista individual, Brian, 24 de septiembre de 2013; entrevista individual Víctor, 30 de septiembre de 2013, entrevista a grupo de amigos, 2 de octubre de 2013.

a la administración escolar en la plataforma, a solicitud del Director actual de la escuela. Esto parece indicar que se está buscando un nuevo equilibrio entre el peso de las dos instituciones.

2.6 La propuesta académica

Como ya se señaló, la propuesta de trabajo académica de la preparatoria JGP está organizada en torno al modelo pedagógico de educación a distancia llamado B@unam. Este modelo fue diseñado y desarrollado por la CUAED-UNAM, específicamente por la Comisión de Diseño Curricular del Bachillerato a Distancia, el Consejo Académico del Bachillerato (CAB), la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (Amador, 2012: 208). A través de un convenio SEDU-CUAED-UNAM, de tres años, el modelo es implementado por la SEDU-DF, no solo para la preparatoria JGP, sino también para la oferta de Bachillerato a Distancia que desde 2007⁵³ ofrece la SEDU-DF.

El modelo pedagógico B@unam, actualmente, se implementa en varias ofertas de educación a distancia del país, ya sea bajo convenio entre UNAM y diversas instituciones de Educación Superior e instancias de gobierno o a través de las escuelas de extensión de la UNAM en Canadá y Estados Unidos. Por nombrar algunos casos: el programa Prepárate de la SEP, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Querétaro, Proyecto Prepárate Rural de la Secretaría de Educación del Estado de México, así como Instituciones de educación privadas e incorporadas a la UNAM como Colegio Madrid y la Universidad Sotavento.

El modelo pedagógico B@UNAM es un espacio educativo en línea. Esto quiere decir que es un sistema de gestión de aprendizajes, en donde todos los contenidos

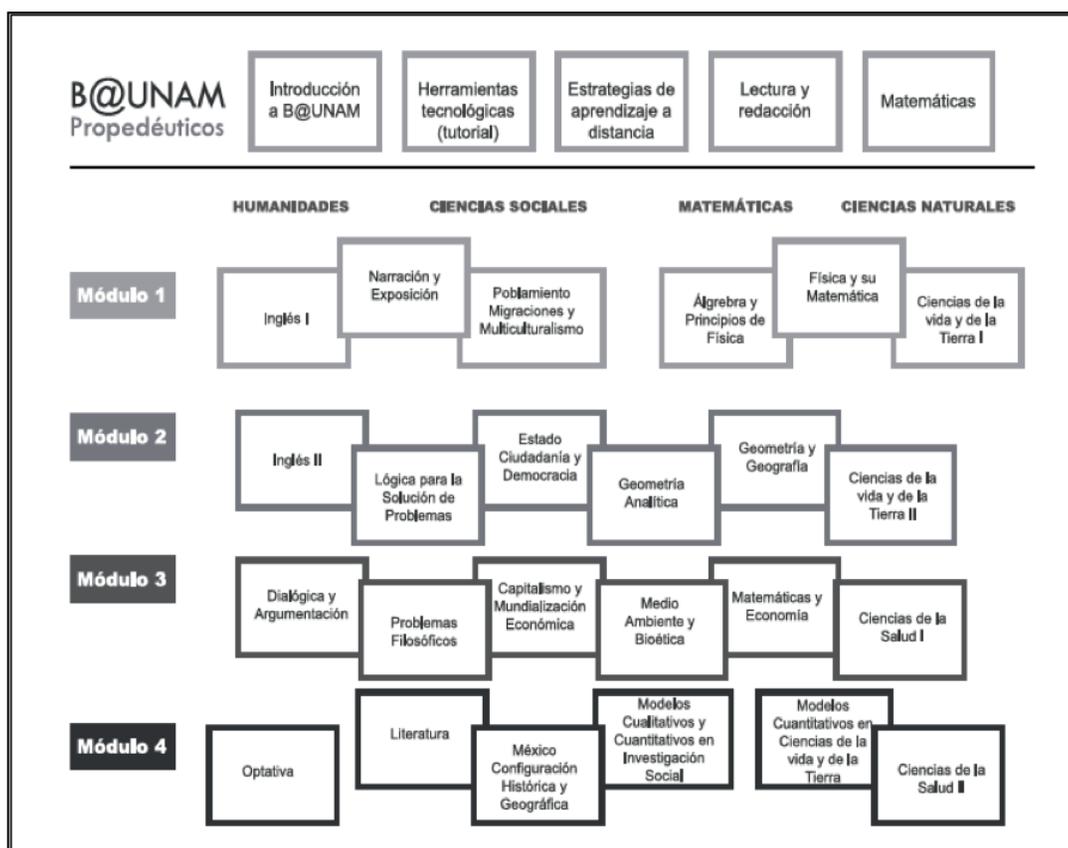
⁵³En el documento Convenio UNAM-SEDF (actualmente las letras para identificar a la Secretaría de educación del D. F., son SEDU-DF y no SEDF) se menciona que se realizarán adecuaciones al plan de estudios específicos para la preparatoria JGP, pero en charla con el nuevo Director de la escuela (Ernesto) nos comentó que estas adecuaciones no se han realizado. En observación de clases presenciales, junio 2013, se nota la utilización de carpetas de apoyo didáctico por parte de las asesoras de la asignatura de Ciencias de la vida y la tierra 2. Estas carpetas contienen actividades relacionadas con los temas y contenidos vistos en la plataforma pero para realizarse en clases presenciales. No obstante el uso de estas carpetas de actividades en ciencias, al parecer los contenidos y recursos de la plataforma no se han modificado o adaptado para el programa de la preparatoria JGP.

académicos, administración escolar y comunicación entre los usuarios (asesores, tutores y alumnos) están en una misma estructura informática. La plataforma es de tipo LMS (Learning Management System por sus siglas en inglés) o sistema de gestión de aprendizajes. B@unam utiliza como plataforma LMS el sistema Moodle, que es software de tipo gratuito y de código abierto. Los contenidos académicos están organizados en unidades, y cada unidad está dividida en temas y subtemas. Los contenidos (clases, actividades de aprendizaje y evaluaciones) están integrados a la interfaz gráfica de la plataforma. En el diseño de las clases en línea se utilizan hipertexto e hipermedia, así como enlaces internos y externos a otros sitios Web como YouTube y páginas web con contenidos educativos relacionados a los temas vistos en los cursos. Estos enlaces se utilizan para ampliar un contenido o complementarlo. El sistema Moodle permite programar blogs y foros de debate, los cuales son elementos constantes en el diseño de los cursos. Se emplean también aplicaciones desarrolladas en programación flash para animaciones y simulaciones (Villatoro y Vadillo, 2009:110). En la plataforma están integrados las utilidades como diccionario y glosario, y las herramientas de comunicación como el servicio de mensajería interna (*chat*). El acceso a la plataforma se puede hacer desde cualquier computadora conectada a Internet, ya que sólo se requiere de un usuario y contraseña, los cuales son asignados por la administración escolar una vez inscripto. Este sistema de gestión de aprendizaje permite dar seguimiento a los estudiantes a través de varias herramientas para los asesores y tutores. Se pueden generar informes de actividades y evaluaciones por alumno en el que se registran los avances de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Toda esta infraestructura está ubicada en la UNAM y es sostenida por esta institución a nivel tecnológico (servidores), de gestión y mantenimiento.

El plan de estudios se agrupa en bloques semestrales, llamados “módulos”, y promueve saberes desde las campos disciplinares de las matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades. El modelo pedagógico tiene altos niveles de exigencia académica en tiempo y seguimiento de tareas, actividades y exámenes (Villatoro y Vadillo, 2009:96). El bachillerato se cursa en dos años, organizados en 4 módulos o semestres. En total se cursan 24 materias o asignaturas, 6 materias por semestre (o “módulo”), pero antes de comenzar el bloque o semestre se cursan 3 materias agrupadas en un solo bloque llamado propedéutico.

En el esquema 1 se muestra la organización de la carga curricular. Cada módulo tiene una duración de 6 meses. En la parte superior del cuadro se muestran los cursos propedéuticos, de los cuales solo los cursos de Estrategias de Aprendizaje a distancia, Lectura y redacción y Matemáticas fueron impartidos a los aspirantes a la preparatoria JGP. Una vez cubierto los cursos del propedéutico, el alumno que acredite los 3 cursos puede inscribirse al primer módulo. De las 24 materias, 23 son obligatorias y una optativa, todas las asignaturas se cursan una por mes.

Esquema 1. Mapa curricular.



Fuente: Fuente: Villatoro y Vadillo (2009).

El modelo pedagógico de educación a distancia fue implementado, sin cambios ni adaptaciones en los contenidos, en el proyecto de la preparatoria JGP. Esta situación se mantuvo hasta el módulo 2 o semestre 2 (diciembre 2013); después de este tiempo, no se sabe si se han realizado adecuaciones curriculares o en el diseño mismo de la plataforma tecnológica. No obstante lo anterior, el desarrollo del plan de estudios es monitoreado y supervisado constantemente por la CUAED-UNAM. Por observaciones en el trabajo de campo, se conoce que en relación a las materias del

área de Ciencias Naturales llamadas Ciencias de la vida y la tierra I y II, la CUAED-UNAM realizaba visitas a la preparatoria para recabar información acerca del desarrollo de las actividades escolares tanto en las sesiones presenciales como en las clases en plataforma⁵⁴. En estas visitas, el personal de la CUAED platicaba con las asesoras sobre las dificultades al abordar los temas, sobre los recursos didácticos de la plataforma o sobre los problemas en el tratamiento de algún tema en particular.

Durante otro periodo de observación de las clases presenciales⁵⁵, se notó que la asesora de la asignatura de *Ciencias de la vida y la tierra II* revisaba una carpeta antes de iniciar las clases. Esta carpeta contenía varias actividades de apoyo a la enseñanza de su asignatura, relacionadas con los temas y contenidos vistos en la plataforma, pero para realizarse en clases presenciales. No obstante el uso de esta carpeta de actividades en ciencias y de la supervisión de la CUAED-UNAM, los contenidos y recursos en la plataforma no se han modificado o adaptado para el programa de la preparatoria JGP.

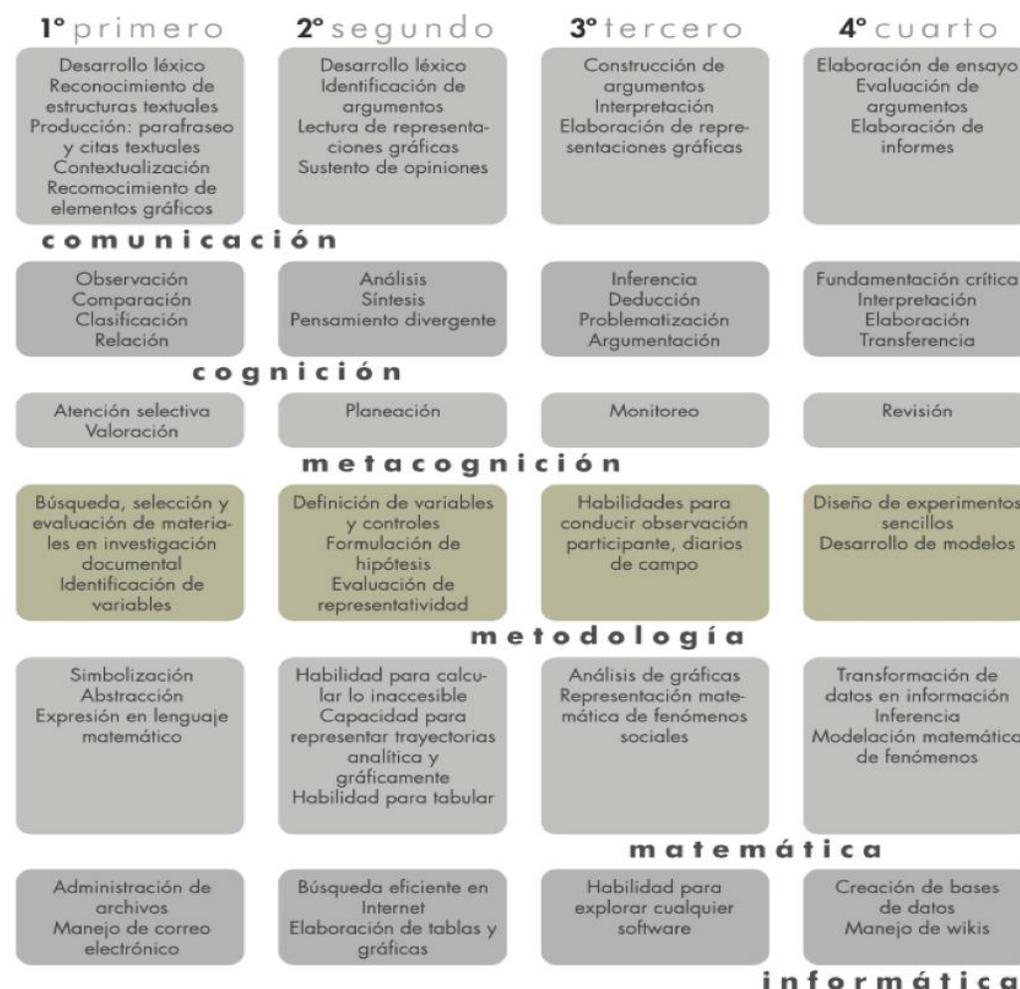
Respecto de los actores educativos que participan en el modelo, se mantuvieron las figuras del asesor y la tutora como ejes de atención pedagógica, los primeros guían el proceso de aprendizaje y lo evalúan, las segundas desarrollan un trabajo de acompañamiento y seguimiento de la trayectoria del estudiantado. Si bien se dan interacciones a nivel de la plataforma (en línea) a través de correos electrónicos y avisos en el blog de los cursos, las interacciones con los alumnos, en el proyecto de la preparatoria JGP, son en la mayor parte del proceso de enseñanza aprendizaje de carácter presencial.

Villatoro y Vadillo (2009) mencionan que el enfoque o perspectiva de enseñanza aprendizaje tiene su base conceptual y teórica tanto en el paradigma constructivista como en la propuesta constructivista del conocimiento, y está centrado en el aprendizaje.

⁵⁴Visita de la coordinadora Blanca González a la preparatoria durante la clase de Ciencias de la vida y la tierra 2. Diario de campo 1, 4 de junio de 2013. La coordinadora dice trabajar en el equipo de rediseño de la propuesta educativa para la preparatoria JGP en el área de ciencias a cargo de la Dra. Guadalupe Vadillo de la CUAED-UNAM.

⁵⁵Diario de campo 2, 7 de junio de 2013.

Esquema 2. Mapa de habilidades del programa B@unam, habilidades de comunicación, cognición, metacognición, metodología, matemática e informáticas.



Fuente: Fuente: Villatoro y Vadillo (2009).

En este modelo pedagógico de educación a distancia se "...Asume que el estudiante es un ser tendiente a la autonomía, capaz de auto-regular su proceso de aprendizaje, y que es a partir de la activación de conocimiento previo, de la incorporación activa de nuevo conocimiento y de la potenciación de diversas habilidades que logra un desarrollo integral sólido" (Villatoro, y Vadillo, 2009:93). Las mismas autoras afirman que el diseño es una propuesta formativa, para la vida y el trabajo, en un marco de cultura general. En el esquema siguiente se observan las habilidades a desarrollar a lo largo de los 4 módulos que dura el plan de estudios. Las actividades de aprendizaje están articuladas a uno o más de estas rúbricas, además las habilidades son considerados ejes transversales que conforman un diseño

curricular integrado, tipo anidado, es decir para trabajar en el mismo momento las habilidades establecidas.

En síntesis, éste es el modelo académico que se desarrolla en la preparatoria. Al término de la revisión del modelo, surgen cuestiones relativas al modo en que se vincula este modelo de preparatoria universitaria, virtual pero presencial, con las historias del barrio y el emplazamiento de la institución escolar. Quisiera en el último apartado de este capítulo detenerme en esta combinación peculiar que está en la base de la escuela.

2.7 Entre espacios ganados y revalorados: una preparatoria en el corazón del Barrio de Tepito

El recorrido por los documentos de creación de la preparatoria, los discursos en notas de prensa y por los espacios de la preparatoria lleva a pensar que fundar una preparatoria en un lugar como el barrio de Tepito propone una nueva forma de habitar el espacio, esto es, una reconfiguración de sentidos sobre el espacio y las prácticas sociales vinculadas al mismo. Esta ordenación del espacio público se da a partir de la acción de nombrar el lugar, ya sea como Fortaleza o como Prepa. Con el uso de metáforas se evoca sentidos trágicos y violentos del pasado del barrio, pero al mismo tiempo se juega con la idea de la transformación deseada: "...los mudables nombres transmiten, en forma gráfica, información práctica sobre el emplazamiento de la violencia y sus actores sociales" (Riaño, 2006: 85). Como señala una asesora entrevistada:

*"... me llamó mucho la atención estar parada en un predio rescatado del mal para convertirlo en un lugar del bien..."*⁵⁶

Pero, ¿adónde se ha desplazado la violencia? Parece ser que, como un oasis, el espacio en donde habitan los estudiantes de la preparatoria JGP fue surgiendo a medida que la situación social de sus ocupantes iba cambiando. Los jóvenes que

⁵⁶Entrevista a asesora de Inglés Itzel, 24 de junio de 2013.

ingresaron hace ya dos años a la preparatoria estaban en condiciones de vulnerabilidad social y exclusión. Sus trayectorias escolares previas parecían crear marcadas desigualdades educativas, pero ahora estos mismos jóvenes son privilegiados, atendidos y considerados por las instituciones que generaron, en algún sentido y en alguna medida, esas mismas desigualdades. Hay una demarcación, un tiempo y espacio diferente dentro de la escuela, que conecta con Tepito pero también separa, tanto como cuando se regula por qué espacios se puede andar y por cuáles no. “Las prácticas de nombrar el lugar sitúan a las personas en el tiempo y el espacio históricos, las conectan con su pasado y estimulan un repertorio de saberes e historias locales que anclan a los individuos con un paisaje y una geografía sensorial” (Riaño, 2006: 79). En este sentido, con la reconstrucción de la historia de las fortalezas de Tepito queda claro que este espacio no quiere ser esa Fortaleza del mal. No obstante, la fuerza simbólica de la metáfora sobre las fortalezas se mantiene como idea fundante que reorganizó ese espacio y da identidad a los que la habitan: los estudiantes de prepa.

El barrio de Tepito no es solo un conjunto de calles y viviendas, sino que es también un espacio simbólico, ya que en su territorio se configuran representaciones sociales y culturales sobre el mismo barrio, sobre los que viven en él y sobre las actividades que se realizan en sus espacios. Ser de Tepito es asumir una posición respecto de otras geografías. Tal posición fue establecida como condicionante para ser estudiante en esta preparatoria, porque la preparatoria fue creada precisamente para los jóvenes de este barrio y los barrios circundantes.

Con lo anterior es posible, a primera vista, decir que la escuela es una oferta educativa de reingreso, con el propósito de atender los problemas de rezago educativo de la población que habita la localidad. En esta oferta juega un papel sustancial el uso de medios digitales, ya que la propuesta pedagógica es un modelo considerado exitoso en el sentido de que logra ofrece acceso a la Educación Media Superior a sectores de la población defevorecidos y que están fuera del sistema educativo. Pero escuchando o leyendo los discursos de los actores que participan en el proyecto (alumnos y autoridades educativas), quedan en evidencia otras lógicas que son parte también de la fundación de la preparatoria, porque, más que en la exclusión (aunque también está presente), la preparatoria JGP se crea con un fuerte vínculo a los aspectos culturales del barrio de Tepito, aquellos relacionados a la lucha y el esfuerzo. Estos discursos son

dirigidos hacia los jóvenes del barrio en la idea, tal vez, de reconstruir la imagen del joven tepiteño.

La idea de base concibe a los de la localidad como sujetos vulnerables, en peligro o riesgo, ya que viven bajo y en situaciones sociales y culturales de carencia como la pobreza, la falta de acceso a la educación y la violencia. Pero también renueva la promesa de redención y de rescate de la escuela: ahí residen otras fortalezas, que conjugan los conocimientos académicos con el deporte en un lazo que busca moralizar e integrar a la población del barrio.

La revisión de la historia de los espacios y sus sentidos permitió ver que el espacio donde se ubica la preparatoria JGP fue expropiado, demolido, reconstruido, renombrado y revalorado, en un proceso de negociación de significados y construcción de memorias. Es este proceso, no lineal, no claro y unívoco, con múltiples y contradictorios relatos, el que vincula la creación de la preparatoria a eventos pasados de tensión social, que es importante mencionar.

El primero, y también más cercano en el tiempo, tiene que ver con el espacio donde se ubica la preparatoria. En septiembre de 2011 se inauguró el Centro Comunitario Cuauhtémoc-DIF, el cual es dirigido por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF) (Ramírez, 2011). El centro fue edificado en el predio conocido como “la Fortaleza”, que el gobierno del D.F. expropió en 2007. En este predio de casi 6000 metros cuadrados existían varias viviendas y bodegas. En el decreto de expropiación se expone que, por causa de utilidad pública, serán destinados a la prestación de servicios de educación, salud y guardería. Al decretarse la expropiación del predio, el gobierno de la ciudad desalojó a las personas que vivían en el lugar, y poco después todas las construcciones en el predio fueron demolidas. El evento generó conflicto con los dueños de las viviendas y bodegas, y suscitó algunas protestas de parte de los habitantes del barrio de Tepito.

El segundo evento apareció en los discursos de inauguración de la escuela. Las autoridades involucradas en el proyecto educativo mencionaron que desde hace más de 40 años no se había fundado una preparatoria en la zona (Romero, 2012). El último bachillerato fue cerrado en 1968, año significativo para México y el mundo por ser el símbolo de las luchas estudiantiles y democráticas. En ese momento, esta escuela era la llamada Vocacional 7, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional. Su cierre fue consecuencia de la represión a las protestas estudiantiles de aquel año. Después de

los sucesos de Tlatelolco, la Vocacional 7 fue territorio de resistencia estudiantil, y fue finalmente ocupada por militares, desalojada y posteriormente trasladada a otras instalaciones que pertenecían al IPN. La sección del inmueble en donde se ubicaba la Vocacional en 1968 fue derrumbado en el 2013.

La Vocacional 7 fue un programa piloto, como el de la preparatoria JGP, que inició sus labores en 1963 con el nombre oficial de Preparatoria Técnica Piloto Cuauhtémoc, también conocida como Escuela Vocacional Piloto número 7. Se encontraba en un edificio ubicado en la Plaza de las Tres Culturas en la Unidad Habitacional Tlatelolco, a unas calles del barrio de Tepito⁵⁷.

La relación histórica establecida por las autoridades no es casual. El secretario de Educación del Distrito Federal en funciones en el año 2012, cuando la preparatoria fue creada, era Martínez Della Rocca, “El Pino”, quien participó en las brigadas y actividades de protesta del movimiento estudiantil de 1968. Así, de manera indirecta pero peculiar, se establece un trazo hacia el pasado, hacia un evento de crisis social, y también hacia un momento histórico donde se abrían oportunidades de integración y de democratización de la educación.

Para ambos proyectos (la Vocacional 7 y la preparatoria JGP, como se verá más claramente en el capítulo siguiente), la clausura, demolición y reconstrucción de espacios públicos son parte de las circunstancias que les tocó y toca atravesar, y son importantes para la constitución de identidades y por tanto de memorias institucionales. No se sabe la intención del Dr. Della Rocca al mencionar la Vocacional Piloto número 7 en la inauguración de la preparatoria de Tepito, pero se puede interpretar su decir como parte de una acción que busca incorporar la creación de la escuela a la afirmación del derecho a la educación que tiene la población juvenil de la zona, y a una reparación histórica de un acto represivo que buscó clausurar la expectativa de democracia y participación que se abrió en los años '60. Cuánta de esta memoria persiste, y cómo ella es resignificada en un contexto donde el horizonte de esperanzas sociales e individuales es marcadamente diferente, es una pregunta que será retomada en el capítulo que siguen.

⁵⁷Los estudios en esta escuela se cursaban en dos años. Como programa piloto sobresale el uso de apoyos audiovisuales, conferencias impartidas por expertos, grupos pequeños de estudiantes y un trabajo sustancial del Departamento de Estudios y Orientación Vocacional.

CAPITULO 3

ESTUDIAR EN LA PREPARATORIA JGP

Introducción

Como se señaló en el capítulo 1, la experiencia no se trata solamente de “pasar por la vida”, ya que el transcurso vital de los sujetos sucede en determinadas condiciones sociales e históricas. Estas condiciones son elaboradas, organizadas e integradas por los sujetos en un proceso que da sentido a su mundo, es decir, construyen conocimiento del mundo social (Scott, 2001; LaCapra, 2006). Pero, si bien los sujetos son capaces de dar sentido a sus vivencias, lo hacen siempre en relación a otros y con los otros. Por otro lado, este conocimiento no es reductible al conocimiento fáctico, racional o consciente, sino que también incluye cierta respuesta afectiva que implica algún tipo de reconstrucción de lo vivido (Jay, 2009). En este marco, la experiencia estudiantil, aun cuando sea un detalle de la experiencia vital de los sujetos, representa una parte fundante de la subjetividad e identidad de los mismos sujetos. Desde esta posición, recuperar la experiencia estudiantil de algunos jóvenes que asisten a la preparatoria JGP es parte de un proceso de comprensión de la configuración de esas mismas experiencias. Atender a los relatos de los estudiantes permite dar cuenta de cómo estos jóvenes organizan y dan sentido a su trayecto escolar.

En este capítulo se abordará la experiencia estudiantil de los alumnos de la preparatoria JGP a partir de las dimensiones de la experiencia mencionadas en el capítulo 1: la localidad y la temporalidad. Recordando que la distinción entre estas dimensiones es de tipo analítica, pero que se imbrican entre sí. Abordar así la experiencia me permitió describir los sentidos que los estudiantes han construido sobre su mundo escolar en el paso de un año de iniciado su bachillerato. En este capítulo, presentaré las experiencias estudiantiles agrupadas en torno a los momentos significativos recuperados de las entrevistas a estudiantes; las lógicas del trabajo escolar a las cuales se enfrentaron, y a los procesos identitarios vinculados a las ideas fundantes del proyecto de la preparatoria JGP. Estos tres apartados permiten recuperar las dimensiones de la experiencia estudiantil vinculadas a los sentidos que, en su paso por la escuela, construyen los estudiantes sobre la temporalidad y la localidad específica —sea la escuela presencial, la plataforma en línea o el barrio—en la que esa experiencia tiene lugar.

3.1 Los estudiantes de la preparatoria JGP



Imagen 13. Clase Ciencias de la vida y la tierra II. Grupo del turno matutino. Salón de clase presencial.

Durante los primeros días de observación en los salones de clase de la preparatoria JGP no logré distinguir diferencias sustanciales entre los estudiantes de esta escuela y estudiantes de otros bachilleratos públicos. Es decir, buscaba algo que en los jóvenes que los distinguiera, tal vez una marca expresada en su andar, en su vestimenta, en su forma de hablar, que me indicara que los jóvenes estudiantes que observaba eran jóvenes del barrio de Tepito. Sin embargo, esto no ocurrió.

La pregunta, entonces, revierte sobre el investigador (Paerregaard, 2002). ¿Qué tipo de estudiante esperaba ver? El barrio de Tepito provoca y también evoca ciertas imágenes sobre quienes habitan el barrio. Estas imágenes son producto de una identidad cultural generalizada, las cuales asumo, en principio, sin cuestionar. Rosana Reguillo advierte que las ideas sobre los otros son producto de mecanismos sociales, como la comunicación mediatizada, en donde el discurso público es el espacio para decir (y acaso decidir) las diferencias entre un nosotros y un ellos (Reguillo, 2000). Son mecanismos que establecen como naturales cualidades y atribuciones a los sujetos y a las comunidades. En el caso de los estudiantes de la preparatoria JGP, la idea de joven naturalizada era la de un joven problema, un joven difícil. El problema y la dificultad, como adjetivos otorgados a estos jóvenes, son concepciones matizadas de una identidad barrial (Kessler y Dimarco, 2013) que se ha instaurado con fuerza en los

últimos años. Tepito es una zona de peligro para los jóvenes no sólo porque son blanco del consumo de drogas y forman parte de empleo informal, sino porque son los jóvenes los que también generan condiciones de peligrosidad al interior del barrio: venta de armas, venta de droga, prostitución, robo y secuestro. No se trata de negar que algunos jóvenes se involucren en acciones delictivas y de violencia. De lo que se trata es de establecer que estas ideas han permeado profundamente en las concepciones que se tienen sobre los jóvenes de barrios populares, a través de discursos que “[e]nmudecieron las historias paralelas que narraban de otro modo los sentidos de la vida” (Reguillo, 2001: 75). En esta dirección, la idea de un joven violento proclive a la conducta antisocial y problemático se instala como representación dominante sobre la juventud de zonas urbano-populares.

En efecto, existe un estigma instituido (Kessler y Dimarco, 2013) hacia los jóvenes del barrio de Tepito. Pero la marca de negatividad no se presenta siempre de la misma manera ni con la misma textura. Los atributos sociales asignados a los jóvenes del barrio de Tepito se tornaron contradictorios y ambiguos incluso entre los actores educativos y los mismos estudiantes. La transformación tuvo lugar entre la creación de la preparatoria y el tiempo escolar transcurrido, de igual manera, también se distinguió que el estigma se ha transformado. La connotación negativa ahora es usada con un sentido contrario: las fortalezas de Tepito como marca indeleble que evoca violencia y delincuencia se disuelven por la resignificación de su sentido. Las fortalezas ahora son oasis de oportunidad y cambio social.

A continuación se presenta a los 11 estudiantes entrevistados. La intención de exponer sus casos es ofrecer una idea general sobre quiénes son los estudiantes, aún a sabiendas de que sus historias no se resumen en estos cuadros. La información en los cuadros muestra datos generales, como la edad, su estado civil y situación laboral, algunos datos sobre sus trayectorias escolares previas al ingreso a la preparatoria JGP, notas sobre el ambiente familiar, y detalles sobre su desempeño académico actual.

Los alumnos entrevistados fueron seleccionados, en algunos casos, con base en las observaciones realizadas durante las clases presenciales y en actividades extraescolares como conferencias. Tal es el caso de Christopher, Axel, Brian, Víctor, Juan Carlos y Denisse. Llamó mi atención su participación activa durante las clases, sus cuestionamientos a las asesoras, el que externaban sus dudas con confianza,

comentaban los temas vistos y organizaban los equipos en clases. En los otros casos, la decisión fue casual, al azar: a algunos estudiantes se les pidió participar y aceptaron, como fue el caso de Bárbara, Karina y Victoria. Sólo en el caso de un estudiante, Eumir, se realizó la entrevista por consejo del Coordinador de deportes, ya que al profesor le parecía un caso ejemplar de desarrollo deportivo y avance académico. Pero cuando el joven se presentó a la entrevista venía acompañado de su novia, Mónica, que también es estudiante de la preparatoria, y se decidió entrevistar a ambos.

Tabla 5. Organización de las entrevistas a los estudiantes

Estudiante	Modo de entrevista
Victoria	Individual
Víctor	Individual
Brian	Individual
Denisse, Juan Carlos, Christopher y Axel	Grupo
Bárbara y Karina	Pareja
Eumir y Mónica	Pareja

Todas las entrevistas fueron realizadas dentro de los espacios de la preparatoria y al finalizar las actividades escolares de los alumnos. Fueron charlas largas que en promedio duraron una hora, llegando a las dos horas en el caso de las entrevistas en grupo. Algunos alumnos me comentaron que ya estaban acostumbrados a ser entrevistados porque a la escuela han venido otras personas, como reporteros, a platicar con ellos y pedir su opinión de varios temas o entrevistarlos acerca de su ingreso a la escuela⁵⁸. Es de resaltar que todos los estudiantes se mostraron abiertos y con una buena disposición para la charla y para contar sus experiencias en la prepa de Tepito o la preparatoria José Guadalupe Posada. El 70% de los alumnos vive en la colonia Morelos, y varios de ellos a unas calles del centro comunitario.

A continuación se presentan a los 11 estudiantes entrevistados. Los recuadros son una síntesis de sus trayectos académicos anteriores al ingreso a la preparatoria JGP y sus expectativas al terminar el bachillerato, así como también se muestra

⁵⁸En Internet se pueden ver varias notas de prensa sobre la preparatoria, por motivo de su inauguración o por conclusión de semestre. En estas notas se incluyen testimonios de los estudiantes. Ver <<https://www.youtube.com/watch?v=0GBXizVVcgo>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=7xdyMehyD2E>>; o <<https://www.youtube.com/watch?v=EfRuhSt-SQ>>. Existe una atención social mediada por los medios de comunicación. Es muy probable que las notas de prensa hayan sido solicitadas por la SEDU-DF como parte de difusión del proyecto. Finalmente, lo relevante es la apreciación de los jóvenes estudiantes, ellos son figuras públicas que llaman la atención de la comunidad por ser estudiantes de una preparatoria en el corazón del barrio de Tepito.

aspectos relativos a sus condiciones familiares. Presentarlos de esta manera tiene dos intenciones. Como primera intención se quiere mostrar de modo global quiénes son los participantes de esta investigación, resaltando las condiciones personales y sociales que contextualizan sus experiencias estudiantiles en la preparatoria de Tepito. Por otro lado, se busca dar cuenta de que, si bien la heterogeneidad es una condición de las poblaciones juveniles (Guzmán, 2007), también existen características comunes que permiten agruparlos en torno a una idea: la condición de estudiante/no estudiante, una dicotomía que se observa en los perfiles de los jóvenes entrevistados. El camino de los jóvenes se bifurca entre ser estudiante y no serlo. De esta idea se entiende que la condición juvenil no necesariamente implica una condición estudiantil, aún cuando en términos sociales todo joven sí es potencialmente uno de ellos, dada la posibilidad (oportunidad) institucional de esos jóvenes de ser parte del sistema educativo. Sin embargo, aún organizada la oportunidad desde la estructura social-educativa, la condición de estudiantes no es sencilla de sostener.

Juan Carlos tiene 22 años, es soltero y no tiene hijos, por el momento no trabaja. Lo hacía en el barrio ayudando en los puestos ambulantes. Egresó de la secundaria con un promedio de 7. Realizó el examen para ingresar a nivel medio superior y logró ingresar al CCH-UNAM de Vallejo, en donde estudió durante un año y medio. Dejo la escuela porque comenzó a faltar a clases y a reprobado materias. Dice que le ganó el relax. Vive con sus papás y sus dos hermanos -él es el hermano del medio-. Su papá es taxista y su mamá ama de casa; ella estudió una carrera técnica y su papá estudió hasta la primaria.

Juan Carlos ya se había hecho a la idea de hacer un examen único, pero no tiene la edad. Se enteró de la escuela por casualidad (se repartieron volantes y se pegaron algunos carteles en la zona). Además, él me comenta que le va bien en la preparatoria JGP, porque no ha reprobado materias. No se siente muy inteligente pero aprueba sus materias porque pone atención; de eso se trata, dice él, de poner atención. Está inscrito en Box, pero no es muy bueno y asiste con regularidad a sus prácticas deportivas. Le gustaría que los profesores entendieran más a los alumnos, específicamente cuando se presentan problemas que los hacen faltar. Cuando termine la preparatoria quiere estudiar periodismo en la UNAM.

Mónica tiene 17 años, es soltera y no tiene hijos. No trabaja y tampoco lo hacía antes de ingresar a la escuela. Egresó de la secundaria con un promedio general de 6.9. Hizo su examen COMIPEMS y se quedó en un CONALEP, al cual sólo asistió un semestre. Dejó de estudiar porque le “echó relajo” y reprobó varias materias. Después no trabajó ni estudió, dice que ella era como un “nini”. Su mamá la presionó para que regresara a la escuela. Vive con sus padres y su abuela; es hija única. Su mamá es ama de casa y su papá guardia de seguridad privada. Su mamá estudió secretariado y su papá estudio hasta la preparatoria. Mónica No sabía que hubiera una prepa en Tepito, cuando se enteraron ella y sus padres estaban interesados pero algo preocupados por la zona donde está la escuela. Es la mamá la que la anima. En el año que lleva en la preparatoria solo ha reprobado una materia: física y sus matemáticas. La recurso y la aprobó. Mónica está inscrita en natación, le gusta mucho y es de las mejores alumnas en este deporte. Al terminar la preparatoria quisiera estudiar Psicología en la UNAM.

Karina tiene 21 años, es soltera, no tiene hijos y no trabaja por el momento. Su promedio de secundaria fue de 7. En el examen de asignación para el nivel medio superior le tocó una preparatoria del Estado de México. Pero no pudo inscribirse porque durante un cambio de domicilio perdió sus papeles. Después ingresó a una preparatoria abierta donde sólo estudió 3 meses. El sistema abierto no le gustó ya que las asesorías eran por teléfono. Vive con su mamá, y es hija única. Su mamá es ama de casa y estudió hasta primero de secundaria. Su papá es jardinero y estudió hasta la primaria. Antes de ingresar a la prepa estaba estudiando Cultura de belleza en el Centro Comunitario, pero quiere acabar la prepa y hacer una carrera y poder viajar. Se entera de la apertura de la prepa, porque una trabajadora social del Centro le avisa del proyecto. En el tiempo que lleva estudiando, dos semestres, no ha reprobado materias. Le gusta asistir a la escuela sobre todo por el deporte; practica Karate. Karina quisiera que la escuela tuviera su propio edificio. Además el Centro comunitario no le gusta porque dice que fue injusta la expropiación; afectaron a mucha gente, entre ellas a su abuela. Cuando termine la prepa, quisiera aprender a hablar coreano y viajar. Al terminar la prepa quiere ingresar al Colegio Militar.

Bárbara tiene 17 años, es soltera y sin hijos. Antes de entrar a la prepa trabajaba, pero ya no. Egresó de la secundaria hace dos años con un promedio general de 8.5. Hizo su examen de ingreso al nivel medio superior, pero no logró que le asignaran su primera opción, un CCH, y le tocó un CONALEP lejos de su casa y en el turno de la tarde, solicitó un cambio de plantel, pero no se lo dieron. Decide no inscribirse por consejo de su hermano; pocos meses después se entera del proyecto de la prepa JGP y se inscribe. Vive con su mamá y un hermano mayor que ella. Su mamá es ama de casa y estudió hasta la primaria. Su papá está jubilado y estudió hasta la preparatoria. Su hermano no trabaja ni estudia. Bárbara me cuenta que su mamá conoce una persona que trabaja en el Centro Comunitario y es esta persona la que le dice que se abriría una preparatoria en el DIF. Así que la mamá de Bárbara le exige que vuelva a estudiar, ella lo hace para complacerla. En un año en la preparatoria Bárbara sólo ha reprobado una materia: matemáticas. Ha intentado aprobarla recursándola y en extraordinarios, pero no logra aprobarla. Está fastidiada, quiso darse de baja pero la animaron a continuar. Ella quisiera hacer de nuevo el examen para el nivel medio superior. El deporte al que está inscrita es el Karate. Le gusta mucho; lo practicaba antes de ingresar a la prepa JGP. Le gustaría viajar a Japón.

Eumir tiene 19 años, es soltero y sin hijos. Su novia es Mónica. Por el momento no trabaja. Su promedio de secundaria fue de 7 cerrados. Al hacer su examen para nivel medio superior le asignan su primera opción: un CONALEP, pero no se inscribe. Dice que le dio flojera y dejó pasar las inscripciones. Después, intentó hacer su prepa en el sistema abierto pero eso no duró mucho y dejó de ir porque sentía que no aprendía nada y que gastaba dinero. Vive con su papá, la esposa de éste, una hermana, su abuela, su prima y el esposo de ella. Su papá se dedica al comercio; vende artesanía y estudió hasta la primaria. Su mamá murió hace muchos años. Se enteró de la prepa por una tía que trabaja en gobierno [Gobierno del DF] y como tenía ganas de estudiar, ella le dijo que había una opción muy buena, que investigara con un señor de IMJUVE. Actualmente le va más o menos en la escuela porque en una materia obtuvo un 6 de calificación, pero no ha reprobado asignaturas. Está inscrito en Box, le apasiona mucho su deporte y quisiera practicarlo de manera profesional. Quiere terminar la prepa con un promedio de 9, y si se puede estudiar en la universidad, pero su sueño es llegar a ser un campeón en el boxeo.

Denisse tiene 21 años de edad y es madre de una niña de 3 años, vive con su esposo en unión libre. Actualmente no trabaja. Su esposo estudió hasta la primaria y es comerciante en el barrio. Ella en ocasiones le ayuda a atender el puesto. Al salir de la secundaria obtuvo un promedio de 7.8, después ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria N° 7 de la UNAM. Dejó la preparatoria, por su maternidad. La preparatoria implicaba mucho tiempo y no podía cuidar a su hija. También intentó terminar su bachillerato en el sistema abierto a distancia del DF. Pero no concluyó los cursos propedéuticos ya que no le gusta estudiar sola, ni tener lejos a los asesores. Denisse es una de las mejores alumnas de la preparatoria. Le gusta la escuela en general, pero le molestan mucho las actividades extras porque no puede llegar tarde a su casa, necesita regresar a cuidar a su hija. Está inscrita en natación, pero no lo practica porque tiene problemas de salud. Al terminar la preparatoria le gustaría estudiar música, pero dice que necesita algo estable, algo que le aporte recursos económicos.

Christopher tiene 22 años de edad, es soltero, no tiene hijos y por el momento no trabaja. Pero antes de entrar trabajaba en un puesto en la calle de González Ortega en la Col. Morelos, trabajaba con su tía, sacaba el puesto. Un año duró trabajando con ella. Sí quería seguir estudiando pero ya se había acostumbrado a estar así. Vive desde pequeño en el barrio. Obtuvo un promedio general de la secundaria de 9.2. Asistió al CCH-UNAM Azcapotzalco durante 1 semestre pero no concluye por reprobado materias. Ingresó a un CEDART y estudia en esta escuela por 2 años. Pero es dado de baja por bajo nivel académico. Intenta continuar sus estudios en el sistema abierto pero no le gusta el modelo, ya que se considera a sí mismo como poco disciplinado. Vive con su madre, un hermano y la abuela materna. Christopher es el mayor de los dos hermanos. Su mamá estudia en un CETIS, y su papá tiene la preparatoria trunca. Se enteró de la prepa JGP por su abuela, ella le dijo sobre la prepa recién abierta a la mamá de Christopher y la mamá fue la que averiguó más. Esta sería la última oportunidad. Si no la acaba aquí ya no. Pensaba que esta escuela sería como el sistema abierto. Ahora le va bien en la escuela, no ha reprobado materias. Al terminar la preparatoria le gustaría formarse como escritor. Quiere dejar huella de alguna manera que él aún no tiene clara. Está muy orgulloso de pertenecer a la primera generación de estudiantes de la preparatoria JGP. Está inscrito en Box, pero no le gusta mucho.

Axel es un joven de 20 años de edad. Es soltero y no tiene hijos. A veces trabaja ayudando a su familia; venden zapatos en el barrio. Su promedio de secundaria fue de 6. Hizo su examen para el nivel medio superior y le tocó un CONALEP con la especialidad de Alimentos y Bebidas; sólo estuvo un semestre. Nos cuenta que su relación con los maestros era mala, por lo cual dejó de asistir y reprobó materias. Trató de recuperarse pero desistió y se puso a trabajar. 4 años después ingresa a la prepa de Tepito; su mamá lo animó, ella se enteró del programa. Axel vive con su mamá y tiene 7 hermanos, de los cuales es el penúltimo. La mayoría de ellos se dedica a la venta de zapatos en el barrio. Su mamá estudió hasta secundaria y el padre hasta la preparatoria. Axel ha vivido toda su vida en Tepito. Se define como "calle", es decir, él ha convivido desde niño con la gente del barrio, sabe por dónde caminar y por dónde es mejor no hacerlo. Actualmente le va muy bien en la preparatoria, sin materias reprobadas y con buen promedio. El deporte que practica en la preparatoria es el Box. Cuando termine la preparatoria quiere estudiar Gastronomía.

Victoria tiene 17 años, es madre de un niño de 3 meses. No trabaja y antes de ingresar a la escuela tampoco lo hacía, vive con sus padres en la unidad de Tlatelolco. Su padre es mecánico y su mamá es secretaria en una oficina de gobierno del D.F. Él estudió hasta la secundaria y su mamá hizo una carrera técnica. Realizó su examen de ingreso al nivel bachillerato, pero no se quedó en su primera opción. Las escuelas que le asignaron estaban muy lejos de su casa, por lo que decide no asistir. No pasa mucho tiempo e ingresa a la preparatoria JGP. Se enteró de la escuela a través de un tutor de IMJUVE que la invita, le comenta a la mamá de Victoria y las anima a ambas, pensaban que era peligroso por la zona. Durante el primer semestre se embaraza, continúa estudiando y con algunas dificultades logra pasar todas sus materias; por ejemplo tres días antes del examen final de la última materia nació su hijo. Sin embargo, días más tarde realiza su examen en la escuela. A Victoria le ha ido bien en el segundo semestre, pero tiene problemas con las matemáticas. Cuando termine la preparatoria quiere estudiar Psicología. Practica natación.

Brian tiene 17 años de edad, es soltero, sin hijos. Actualmente no trabaja. Pero antes trabajaba en una panadería y en un lavado de autos. Su promedio general de secundaria fue de 9. Después de la secundaria ingresó al CCH-UNAM, en Azcapotzalco, pero solo estuvo 2 semestres. No le gustó la manera de dar clases de algunos profesores; el ambiente era pesado y había muchos porros. Dejó de ir a clases y reprobó materias. Vive con sus tíos y abuela materna. Tiene una hermana menor que vive con su mamá y el segundo esposo de ella. Su mamá es comerciante. Se enteró de la prepa por un cartel que vio en la calle del barrio. Era el último día para solicitar la inscripción. Se imaginaba una escuela como en el CCH. Ahora tiene un excelente desempeño académico, y por este motivo lo han reconocido dándole una Netbook por su promedio. El deporte que practica en la escuela es la natación. Después de terminar la preparatoria le gustaría ingresar al Ejército, al Colegio militar. Le llama la atención aprender a ser zapador o tal vez desarrollarse el área de administración, y también el uniforme; su padrino es militar y está retirado. También quiere casarse y tener 3 niñas.

Víctor tiene 22 años de edad, no tiene hijos, pero vive con su pareja desde hace 5 años. Ella es ama de casa, pero estudió para secretaria ejecutiva. Por el momento no tienen planes de tener hijos. Tiene dos trabajos: el primero de lunes a viernes como auxiliar en las oficinas del programa Prepa Sí, y el segundo los fines de semana como ayudante en el taller de herrería de su tío. El promedio de la secundaria fue de 7.7; no realizó el examen de ingreso al nivel medio superior. A los 18 años se inscribió en un bachillerato del sistema abierto. Se salió de esta escuela porque sintió que no aprendía. Los asesores faltaban mucho y además no le gustó que cobraran los exámenes. Víctor tiene un hermano de 15 años, que dejó la secundaria y ahora trabaja. Su papá trabaja colocando materiales de decoración y su mamá es cocinera en un restaurante. Ambos padres terminaron la secundaria. Se enteró de la escuela por un conocido que le dio un volante de la preparatoria. Ese día él estaba en el barrio haciendo un trabajo de albañilería. Pensó que la prepa sería como el sistema abierto, así que no le interesó, pero su esposa lo animó, fue a las instalaciones de la escuela y se inscribió, tuvo suerte, porque era el último día para solicitar la inscripción. Víctor no es del barrio, pero vive por el rumbo desde hace varios años. Al terminar la escuela quiere ingresar a estudiar Psicología en la UNAM, siente que 'tiene madera' porque le gusta ayudar a la gente. También quiere tener un negocio para que lo maneje su esposa y él dedicarse a su carrera de psicología. Le ha ido bien en la prepa, no ha reprobado materias. El deporte que practica en la escuela es la natación.

Estos 11 estudiantes son parte de la primera generación en la preparatoria JGP. Algunos de ellos pueden ser considerados pioneros (De Garay, 2002 realidades distintas) dado que son los primeros en sus familias en acceder al nivel medio superior; sin embargo, otros vienen de familias con diplomas de nivel superior que no dieron curso a carreras profesionales y que asumieron otras ocupaciones laborales por los avatares económicos y sociales del país.

Sus narrativas pudieran parecer paradójicas, pero como se ha analizado en varias investigaciones (Pérez, 2007; Maldonado, 2008; Blanco, 2012; Larrondo, 2009 y Saucedo, 2005), esta cualidad contradictoria permite dar cuenta de la construcción de sentidos como procesos no homogéneos y en tensión con otras dinámicas. En las siguientes secciones se ampliarán y detallarán los relatos de los estudiantes con el propósito de dar cuenta de lo anterior.

3.2 Una primera generación: el proceso de inscripción y los propedéuticos

Esta sección aborda la primera dimensión de análisis de la experiencia: la temporal. Se describe el proceso de inscripción con sus dos etapas: la inscripción formal y los cursos propedéuticos. Ambos son momentos significativos de los estudiantes ya que representan la posibilidad de concluir los estudios de bachillerato. Institucionalmente, el

total de los jóvenes participantes en esta etapa no es considerado como parte de la matrícula y por tanto de la generación; sin embargo las condiciones en las que se desarrolla, sobre todo, la etapa de los propedéuticos implica para los estudiantes cursar 3 materias, asistir a clases diarias y presenciales, responder a una normatividad, y ser evaluado. En sus relatos este proceso marca la construcción de vínculos de amistad y compañerismo entre los jóvenes, que de alguna manera, y pese a la ambigüedad institucional se consideran ya estudiantes.

Fragmento de entrevista a pareja de novios: Eumir. 9 de octubre de 2013.

Pues yo supe de la escuela, de hecho no sabía que se llamaba Prepa Tepito, nada. De hecho me enteré por una tía que trabaja en gobierno [Gobierno del DF] y pues yo tenía ganas de estudiar y me dijo que había una opción muy buena, que investigara con un señor de Injuvec [IMJUVE], se llama Juan, creo, no me acuerdo bien, y me dijo que... los papeles, pero ¡Ah!... vuelvo a mencionar que nunca me dijeron cómo se llamaba la escuela, nada. Me dijeron que era una escuela, que era buena, que prometía, ¿no?, y pues bueno me dijeron los requisitos, de los papeles, que necesitaba mi credencial, porque en ese entonces apenas casi había cumplido mis 18, pero no había sacado mi credencial. Todo fue bien rápido, bien con urgencia, me saqué las fotos rápido, la credencial la fui a sacar... salí todo fachoso y así fue que ya me vine a hacer la evaluación en cómputo y ese mismo día me hablaron para la entrevista... Tons pus, ya pasé a la entrevista con un chavo que ya no está, creo. Y ya me entrevistó, me dijo que para qué yo quería estudiar y pues le di mi motivo, ¿no? Que buscaba algo bueno en mi vida, a futuro, ¿no?... Y pus ya... me dijeron: -está bien, pues eso fue todo en la entrevista.

Ya un día me hablaron y me dijeron que me presentara un lunes en la mañana, y yo llegué muy temprano (ríe), llegué como a las cinco [de la mañana] jajajaja, como a las seis, cinco seis, jajajaja. Na´ más había como tres [estudiantes esperando] ¡Ah! Y me dijeron, que era nuevo, [el proyecto] que íbamos a empezar con propedéuticos, y luego con seis materias, y que somos primera generación todo, todo bien fine, todo nuevo, las computadoras. Y pus ya este... pasé los propedéuticos con muy buenas calificaciones, ¿no? [Sonríe orgulloso y apenado al mismo tiempo] Lástima que ya no ha sido igual. Y... me fue gustando poco a poco, o sea, más que nada, mantuve ese nivel en todos los propedéuticos porque pus sí era mi afán de seguir estudiando de superarme, más que nada, porque como yo... vendo... bueno soy comerciante, vendo artesanía, pues no es lo mismo, es muy difícil mantenerse de allí. Y pues por eso mismo fue que entré y pus pasé exitosamente... Yo anhelaba mucho con entrar ya a la escuela porque, vuelvo a repetir, ¿no?, sí estaba ya muy difícil [la situación económica]. Bueno fue eso lo que yo vi, ¿no?, digamos como que abrí los ojos por decirlo así. Tons, pasar y quedar, sí me quedé de: -¡Ah, no pues genial!, ¿no? y pues empezamos con las primeras materias.

En este relato, se encuentran varias dimensiones de la experiencia estudiantil y los sentidos que los estudiantes atribuyen al bachillerato: el proceso para regresar a la escuela; el impulso familiar; la sorpresa de saber que existe en el barrio una

preparatoria; el desconocimiento de la oferta formativa, y la concepción de la educación como un medio para mejorar la vida a través de la obtención de un empleo. El relato también es interesante porque se nota la premura con la que trata de tener todos los papeles necesarios para solicitar la inscripción, y es que el joven se apresura a inscribirse a pesar de no saber sobre el tipo de escuela, su modalidad, o siquiera el nombre de la misma. Esta situación también fue narrada por varios de los alumnos entrevistados (Víctor, Victoria, Axel, Mónica, Bárbara y Brian). Aun así, este joven (al igual que sus compañeros) quiere aprovechar la oportunidad. Eumir confía en su tía y en el funcionario de IMJUVE cuando le dicen que es una muy buena escuela. En pocas palabras él resume su ingreso y no se detiene mucho en detalles: para el joven fue un proceso sencillo. Un momento emotivo del relato de Eumir es cuando nos cuenta que llegó extremadamente temprano a la escuela. Con humor se ríe de sí mismo, debido a su exagerado proceder; aún así nos permite ver, en un breve instante, su interés y emoción por regresar a estudiar.

La primera generación de estudiantes se conformó a través de un procedimiento de ingreso sui-generis que duró cinco meses y que se puede dividir en dos etapas. En la primera etapa (agosto-septiembre de 2012) los estudiantes realizaron varias actividades: solicitar información en las instalaciones de la escuela, registrarse en línea, y realizar un examen de cómputo. Luego fueron entrevistados por el director o algunos de los tutores del plantel para saber los motivos para asistir a la escuela y confirmar su domicilio en las colonias señaladas en la convocatoria. Después, esperaron a ser llamados por teléfono para informarles si fueron aceptados o no; entregaron personalmente la documentación solicitada para la inscripción en las oficinas de la SEDU-DF que están en la colonia Roma, y finalmente se inscribieron, en línea, a los cursos propedéuticos.

La segunda etapa duró tres meses y consistió en asistir de manera presencial a tres cursos, uno por mes: Estrategias de aprendizaje a distancia, Lectura y redacción y Matemáticas. Estos tres cursos conforman lo que el sistema B@unam denomina cursos propedéuticos. En esta etapa los estudiantes (aspirantes) tuvieron que aprobar los tres cursos para poder inscribirse al primer módulo (o semestre), y así comenzar sus estudios de bachillerato.

Voy a detenerme en la forma en que los estudiantes vivieron ambas etapas, a partir de reconstruir, desde sus testimonios, los pasos que tuvieron que dar. En la

primera etapa, los interesados se presentaban en las instalaciones de la escuela o llamaban por teléfono para solicitar informes sobre los requisitos de admisión. Pero en algunos casos esta parte del proceso de ingreso fue realizada por algún familiar o persona cercana a los jóvenes. Cuando esto sucedía era la madre o la abuela la persona que se acercó a la preparatoria y por lo tanto también acercó la escuela al joven. Esta situación sucedió en 6 de los 11 casos. Es importante aclarar que no se trata de hijos de familia dependientes de las decisiones y los recursos familiares, como refieren Guillermo Tapia y Eduardo Weiss en su estudio sobre *Escuela, Trabajo y Familia* (2013: 1168). Son hijos que trabajan y que ya han intentado terminar su bachillerato, o son hijos con experiencias a su vez como cónyuges y padres o madres de familia o madres. La condición familiar de los estudiantes entrevistados no responde a la de un joven emancipado, ni a la de un joven dependiente (Tapia y Weiss, 2013). Es una situación en la que se mezclan ambas condiciones, y que es resultado no sólo de una situación personal, como la maternidad o la vida en pareja, sino que también es resultado de condiciones sociales estructurales como el acceso a empleos mal pagados o los procesos de exclusión educativa.

En los relatos de los estudiantes sobre el ingreso a la preparatoria se observó que varios de ellos no sabían mucho o casi nada del modelo de formación que la escuela tenía. En algunos casos la sorpresa de saber que existía una escuela en el barrio fue grande. El acercamiento está vinculado a la premura, al “empujón” de las madres y a una necesidad de concluir sus estudios, de terminar algo inconcluso en su trayecto de vida. Las familias son fundamentales en el ingreso a los sistemas de educación. En el caso de estos chicos las familias pasan de situaciones de apoyo a una presión más directa:

“Mira, mi mamá me dijo —Yo te voy a seguir apoyando mientras tú sigas estudiando, mmm, porque mi mamá también sufrió una medio depresión por eso, porque me embaracé y todo esto. Entonces, habló con un psicólogo también y le dijo —Mire señora, su hija va hacer su vida la que ella quiere hacer, no la que usted tiene planeada, o sea, usted tendrá planeada un segmento de ella, o sea, no sé usted la quiere ver haciendo otras cosas, pero ella va a hacer de su vida lo que ella quiere, entonces me dijo [mi mamá] —Mira, si yo soy el

*motivo de que sigas estudiando, o sea, de que te presione —y le contesto yo—, mira no, a mí me encanta estudiar y lo que yo más quiero es superarme para darle una mejor vida a mi hijo.*⁵⁹

*“...mi mamá quería que a fuerzas yo estudiara en una escuela, donde eran puros sábados para estudiar y fue mi mamá, y después se dio cuenta que es prepa abierta para que los policías terminaran su prepa, entonces le dijo mi papá: — ¿Cómo vas a meter a la niña ahí entre tanto señor? No pues sí, y ya después dice mi mamá: —Es que ¿Dónde la voy a meter?, ésta tiene que seguir estudiando, y ya fue cuando como por arte de magia se enteró de esta escuela.*⁶⁰

Continuando con la etapa de ingreso, cuando los jóvenes o su familiar solicitaron informes, el personal de la preparatoria les asignó una cita para hablarles del proyecto y los requisitos.⁶¹ Se les indicó que era importante cubrir todo los requerimientos, poniendo énfasis en la exclusividad de la escuela, esto es, que el aspirante sólo sería inscrito si su lugar de residencia coincidía con las 7 colonias establecidas en la convocatoria⁶². Después los aspirantes se inscribieron en línea, y entregaron los documentos en las oficinas de la SEDU-DF. En los días siguientes se les aplicó un examen de cómputo que consistió en una valoración de habilidades y saberes básicos sobre el manejo de la computadora, el uso de Internet y conocimientos elementales sobre el manejo de software para procesar texto, hojas de cálculo y presentaciones electrónicas⁶³. Una vez realizado el examen de cómputo, los jóvenes fueron entrevistados en la preparatoria por el Director o por alguno de los tutores del plantel. En esta entrevista se les preguntó sobre su interés por estudiar, los motivos para solicitar entrar a la preparatoria, y el tiempo que tenían disponible para el

⁵⁹Entrevista individual, Victoria, ya citada.

⁶⁰Entrevista a pareja de novios, dicho por Mónica, 9 de octubre de 2013.

⁶¹Gaceta del Gobierno del DF, ya citada.

⁶² Aún así, el segundo Director, Ernesto, y la tutora Vianey me comentan que algunos alumnos, 3 o 5, no viven en las colonias mencionadas, pero que presentaron la documentación correspondiente para comprobar su domicilio, estos documentos fueron prestados ya sea por parientes que viven en el barrio de Tepito o por amistades con las que trabaja algún familiar de los jóvenes.

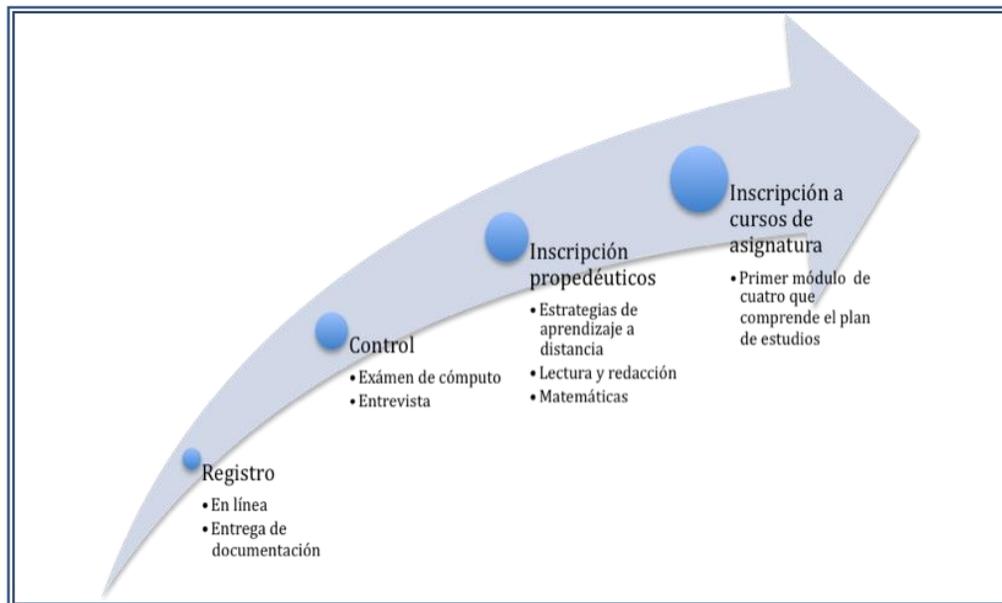
⁶³Se puede ver los aspectos valorados en el examen de cómputo en el portal de Educación a distancia del DF, en la sección de Cultura digital, en Tutoriales.

<http://www.ead.df.gob.mx/portal/viewPage.php?ID=Cultura%20Digital>

estudio. También se les requirió información sobre su experiencia escolar previa, y en los casos que correspondía, los motivos del abandono de los estudios de bachillerato.

En la primera etapa, se registraron 213⁶⁴ aspirantes. Se desconoce en qué medida los resultados en el examen de cómputo fueron considerados para aceptar la solicitud de ingreso, pero de los estudiantes entrevistados todos mencionaron que el examen les resultó sencillo, aunque antes de realizar su reexaminación de cómputo pensaban que sería un examen más especializado. Al finalizar la primera etapa, los 213 jóvenes que solicitaron el ingreso a la preparatoria fueron aceptados para la siguiente etapa: los cursos propedéuticos.

Esquema 3. Proceso de ingreso a la preparatoria JGP previsto por la administración escolar; es el trayecto teórico.



Fuente: elaboración propia.

El esquema 3 es una representación del camino trazado por las autoridades educativas como el necesario no sólo para incorporarse (reincorporarse) a la

⁶⁴El número de aspirantes aceptados para cursar los propedéuticos varía en cantidad. Según reportes institucionales como el emitido por la CUAED-UNAM en su memoria del 2012, que se puede consultar en línea, eran 222 aspirantes aceptados. Por otro lado, en informes de actividades de la Dirección de la Preparatoria JGP de agosto 2012 a julio 2013, se reportan 213 aspirantes, y en otro documento publicado en el portal de Educación a Distancia del D. F., la lista de aspirantes para cursar los propedéuticos es de 117. Se decidió utilizar el número de 213 aspirantes porque corresponde con los datos obtenidos durante el trabajo de campo, y por ser una cifra más cercana a la emitida por la CUAED-UNAM.

preparatoria, sino para garantizar una base mínima de saberes que les ayuden en sus paso por el modelo educativo a distancia.

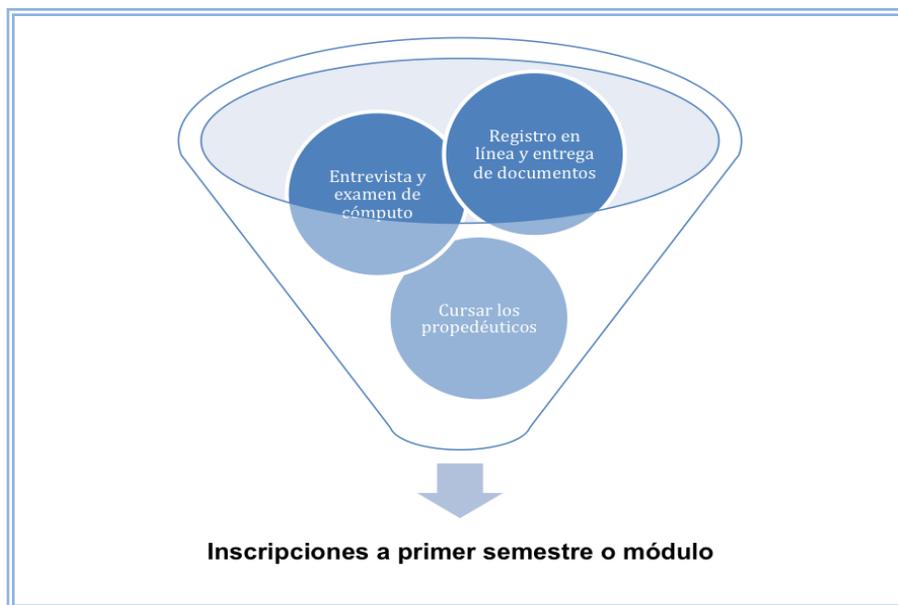
La segunda etapa en el proceso de admisión se denomina cursos propedéuticos y está integrada, como ya se dijo, por 3 cursos: Estrategias de aprendizaje a distancia o en línea, Lectura y Redacción y Matemáticas. Esta etapa inició en septiembre de 2012 y concluyó en diciembre del mismo año. Los 3 cursos fueron tomados por los alumnos de manera presencial, y por lo tanto asistían a clases en las instalaciones de la preparatoria de lunes a viernes durante 4 horas, la asistencia era obligatoria.

“... Pues, ya después la tutora me llamó y me dice —Oye, ¿crees que puedas traer tus papeles? Porque estás seleccionada para el programa de la prepa de Tepito la Fortaleza. Y métete a la página para que vayas haciendo esto y esto, y dije – ¡Oh por Dios!— y mi mamá así de — ¿Sí te quedaste? Y yo así de muy, muy feliz. Estábamos muy contentas porque pues bueno lo logré, ¿no?”⁶⁵

En esta parte del proceso de admisión se identifican dos propósitos en una misma actividad, uno de tipo formativo y otro de carácter selectivo. Como un proceso formativo, se esperaba que durante los cursos propedéuticos se generara una base común de habilidades y conocimientos entre los aspirantes. “Los 3 cursos en propedéuticos tienen como propósito asegurar que todos los estudiantes cuenten con el nivel necesario en las áreas de lengua escrita y matemáticas para abordar los contenidos del plan de estudios e incrementar sus probabilidades de éxito en las asignaturas del primer módulo” (Villatoro y Vadillo, 2009: 103). Pero los cursos propedéuticos también funcionaron como un filtro ya que los aspirantes sólo podrían inscribirse al primer módulo o semestre si aprobaban los 3 cursos que integran la etapa llamada propedéuticos. Es decir, el acceso a la preparatoria está condicionado a cierto dominio de conocimientos.

⁶⁵Entrevista individual, Victoria, ya citada.

Esquema 4. Proceso de ingreso como filtro. Trayecto real. Al final de la segunda etapa sólo acreditaron los cursos propedéuticos 125 jóvenes, quienes tuvieron derecho a cursar el primer semestre de su bachillerato.



Fuente: Elaboración propia.

Y es que la finalidad formativa establecida como propósito para los propedéuticos toca no sólo aspectos propiamente pedagógicos sino también sociales. Se espera que en el transcurso de 10 semanas el joven aspirante compense o construya una base de saberes y habilidades que le garanticen un trayecto exitoso por la preparatoria. Cabe preguntarse si los alumnos que no logran acceder al primer módulo o semestre fracasan por inasistencia o porque no aprueban los exámenes, o por ambas razones. ¿En dónde está el filtro? En las entrevistas con los estudiantes refirieron sus propios casos y el de algún conocido o amigo que no logró pasar esta etapa, y en sus relatos el proceso está relacionado a varios aspectos que no se agotan en el trabajo académico o la dificultad de los contenidos. Es posible que estos otros aspectos se vinculen a procesos de débil afiliación institucional, o más bien a una desafiliación institucional (Coulon, 1995; Dubet y Martuccelli, 1998) que consiste en la incapacidad de desarrollar una serie de habilidades para responder a las lógicas normativas explícitas y tácitas de la institución.

“—Los cursos [propedéuticos] fueron muy divertidos. A mí me gustaron, se me hacían fáciles, entrábamos a las 8. Todos entraban a

activación física, salíamos temprano como a las 11 o 12, ya estábamos libres. Era más fácil, porque todos íbamos bien, nos llevamos bien —recuerda Bárbara—. —Pero algunos compañeros se aburrían en los últimos prope, o tuvieron problemas con los maestros —menciona Karina.⁶⁶

“—Es que ha habido ciertos llegues cuando llegamos aquí en propedéuticos con los que hacían la limpieza...entonces nosotros éramos los... ¿qué? Los preparatorianos y ellos eran los trapeólogos. Era un poco tanto del espacio como de que hacíamos desorden —cuenta Eumir—, —Pero yo conocí a uno que se salió porque no le gustó y además trabajaba —agrega Mónica—. — ¿No le gustó porque se le hacía chaka? —Pregunta Eumir a Mónica—. —Sí, además, porque trabajaba—responde Mónica.⁶⁷

Sin conocer los motivos de los jóvenes que ya no asisten a la escuela, a partir de los dichos de sus amigos y compañeros podemos inferir que las causas de abandono escolar parecen estar vinculadas a la reprobación y una desafiliación institucional (Coulón, 1995; Estrada, 2014). Ambas causas son parte de un proceso complejo que no se ubica sólo en las dificultades individuales —barreras personales—; existen también falta de adecuación a las formas escolares y cierto ambiente familiar —barreras sociales— (Susinos y Calvo 2005-2006). El propedéutico es todavía un momento de espera, de ambigüedad; aprobarlo es ya ser considerado estudiante y “estar en carrera”. Un aspecto sustancial para no ceder y renunciar, para no desertar, tiene que ver con la búsqueda de aplicar, de forma directa, lo que aprendan en la escuela, cuestión que orienta sus metas para un futuro cercano. En el sostenimiento de la escolaridad, también es muy importante el peso de las expectativas de la familia, principalmente de las madres, abuelas o esposas. Los jóvenes tienen presente lo que esperan sus conocidos y familiares.

⁶⁶Entrevista a pareja de amigas Bárbara y Karina, 3 de octubre de 2013.

⁶⁷Entrevista a pareja de novios, Eumir y Mónica, 9 de octubre de 2013.

*“... de repente,... me dijeron, -no pues, es gratuita, no tienes que pagar nada. Eso me dijo el señor que estaba en la farmacia que se llama Enrique. Yo le agradezco por darme la hojita [el volante] y decirme —ve, no pierdes nada con ir... Se lo agradezco a él y a mi esposa que fue la que también me estuvo insistiendo, y hasta la fecha es la que me dice —no y ve y vamos —y le digo yo—, —bueno sí, está bien—. Ahora sí que [ella] es mi motor.”*⁶⁸

También quieren demostrar que ellos están lejos de la imagen negativa del joven del barrio: ignorantes o *ninis*⁶⁹.

*“... yo estaba así, sin hacer nada. Como un nini.”*⁷⁰

*“Entonces es algo que yo lo entendí así cuando me dijeron que es de mejorar la visión de lo que es Tepito, de lo que es el barrio de Tepito ¿no? Entonces pues sí se me hizo bueno, porque pues incluso yo he pensado que puedes vivir en lo peor del barrio, pero no precisamente ser tu igual, de lo peor, sino al contrario...”*⁷¹

*“En algún tiempo yo también andaba muy de malilla, así loqueando, pero pues yo mismo me di cuenta de que esa no era la situación, podría parecer muy fácil eso en el momento, pero a fin de cuentas con el tiempo eso no me dejaría nada.”*⁷²

Las palabras “nini” y “malilla” son términos que denotan cualidades de los sujetos, atributos personales, no son entendidos como condiciones derivadas de

⁶⁸Entrevista individual, Víctor, ya citada.

⁶⁹“Nini” es una palabra compuesta que hace referencia a una condición juvenil en la cual **Ni** se estudia **Ni** se trabaja. Esta palabra fue utilizada en medios de comunicación en el 2010 en España, en un programa de televisión llamado *La generación NINI*. La palabra alude en un sentido desdeñoso a una condición juvenil, en la que el joven no hace algo de provecho vive en la apatía, vagando y sin planes a futuro. (Caderosso, Duer y Urosevich, 2013).

⁷⁰Entrevista a pareja de estudiantes Eumir y Mónica, 9 de octubre de 2013.

⁷¹Entrevista pareja de novios. Dicho por Eumir, ya citada.

⁷²Entrevista grupo de estudiantes. Dicho por Axel, ya citada.

procesos sociales de exclusión y desigualdad. Se nota, como señalan Teresa Susinos y Adelina Calvo (2005-2006), un convencimiento de que parte de los fracasos para la participación social, por ejemplo en la escuela o en el ámbito laboral se explican desde limitaciones propias de los individuos. El valor social atribuido a la condición estudiantil es una base identitaria y constituye sentidos en los jóvenes acerca de su experiencia. La atribución individual de la exclusión es parte de un proceso de naturalización de la exclusión social y educativa (Susinos y Calvo, 2005-2006). En este mismo sentido, los estudiantes elaboraron sentidos de su experiencia estudiantil a partir de la distinción. Con la decisión de estudiar, ellos quieren diferenciarse de los otros, los que no trabajan, ni estudian, los que dan una “mala visión” al barrio. La distinción surge de identificar (marcar) a los otros, como jóvenes que representa un riesgo. La distancia que se genera entre los estudiantes (nosotros) y los otros jóvenes del barrio (ellos) se convierte también en un recordatorio de que en algún momento los jóvenes estudiantes no lo fueron siempre. El proceso descrito es parte del desarrollo de la subjetividad de los estudiantes, es una muestra del conocimiento del entorno social que han construido así como también muestra los sentimientos de pertenencia y adscripciones identitarias.

¿Qué características tienen estos estudiantes que han logrado sortear obstáculos y ser finalmente aceptados como alumnos? Aquí el foco se desplaza de la institución a sus propios relatos de vida. Según se puede reconstruir con estos testimonios, los jóvenes aceptados como estudiantes de la preparatoria JGP tienen en común una experiencia de rezago escolar: han perdido la oportunidad de ingresar a una escuela de nivel medio superior de alta demanda como los bachilleratos de la UNAM y el IPN, o han ingresado a alguna de estas modalidades y la abandonaron por varios motivos como disgusto con las formas escolares que generaron inasistencias y reprobación de materias, problemas familiares y personales, o -como ellos mencionan- porque “les ganó el relajo”. Son estudiantes con trayectos escolares suspendidos, que la institución reconoce y que quiere “reformular”, como se verá más adelante. El primer director del plantel lo decía así:

“viendo que vienen de un contexto en el que tienen bajo promedio de secundaria [entre 6 y 7], bajo resultado en la prueba de COMIPEM, ¿no?, que se pensaría que no tendrían un futuro académico. Sin embargo, nosotros los aceptamos con ese bajo resultado de

*COMIPENS, ese bajo resultado en la secundaria... y lo han hecho muy bien... lo han hecho muy, muy bien.*⁷³

*“[la situación de los alumnos] tienen circunstancias, situaciones familiares particulares de cada uno que hacen que ellos no puedan tener una concentración total en clase, que se presente un índice de reprobación no alto, pero sí importante, pero bueno finalmente el alumno que realmente quiere pues siempre va a buscar la manera de cómo salir airoso de esas circunstancias y pues las ganas que tienen por aprender.”*⁷⁴

Al final de la segunda etapa del proceso de admisión sólo acreditaron los cursos propedéuticos 125 jóvenes, quienes pudieron inscribirse en el primer módulo y tuvieron derecho a cursar el primer semestre de su bachillerato. La primera asignatura o materia comenzaría en enero de 2013. Al paso de dos módulos o semestres la matrícula disminuyó a 85 alumnos⁷⁵. Esta población estudiantil se mantuvo hasta octubre de 2013, momento en el que se realizó el trabajo de campo de esta tesis.

Para los estudiantes la cursada de los propedéuticos fue vivida y significada como una preparación, pero también como un momento crucial en su reincorporación a una condición de escolaridad.

*“Nosotros tenemos una última oportunidad...venimos de otros intentos y por eso somos más participativos. Lo hacemos por salir a delante y no por cumplir. Ya pasamos por eso.”*⁷⁶

“—Yo ya me había hecho la idea de hacer un examen único, pero no tengo la edad... Yo soy el más ruco de mi grupo, hasta que conocí a Axel, y ya no me sentí mal —dice Juan Carlos dirigiéndose a Axel—.

⁷³Entrevista individual al primer Director del plantel, Erick, 12 de junio de 2013.

⁷⁴Entrevista a tutora, Vianey, ya citada.

⁷⁵Informe de actividades, elaborado por el primer Director, periodo 2012-2013. El Director deja el cargo en julio de 2013.

⁷⁶Entrevista a grupo de estudiantes, Dicho por Christopher, ya citada.

—No te esperas que personas de más edad le echaran ganas a la escuela, que tuvieran interés —agrega Axel.”⁷⁷

“... con el maestro que yo llegué a tener en propedéuticos ¡Ahí sí me enamoré de las matemáticas! Y él [el profe] me hizo entender que yo sí sé, que sí puedo hacer cosas.”⁷⁸

Esta etapa se concibe como un momento crítico no sólo por lo que relatan los estudiantes sino también porque en el análisis del proceso se distinguió que la etapa funcionaba también como un filtro.

3.3 MOMENTOS SIGNIFICATIVOS DEL PASO POR LA ESCUELA: CURSAR, APROBAR, GRADUARSE

En esta sección, quisiera detenerme en la trayectoria escolar de los alumnos de esta primera generación, a partir de considerar tres momentos de su paso por la escuela: el ingreso, los cursos propedéuticos y los tiempos inter-modulares. Además, se ha elaborado un sub-apartado en el que se aborda la graduación. Este momento fue considerado, a pesar de ser un evento que aún no acontece, por ser referido en los relatos de los estudiantes en los cuales expresan sus proyecciones a futuro y sus planes al concluir su preparatoria.

Los momentos significativos en la experiencia estudiantil son tiempos en su paso por la escuela que los estudiantes resaltan en sus narraciones. La experiencia estudiantil es un conjunto de condiciones y eventos elaborados, organizados e integrados por los sujetos en un proceso que da sentido a su mundo (Scott, 2001, LaCapra, 2006). En este sentido, los estudiantes destacan en sus experiencias el ingreso a la preparatoria: “bien *fine*”, como nos comentó Eumir, “estudiar hasta que ya no pueda”, afirmó Victoria, “como por arte de magia” dice Mónica, o una experiencia rara, reflexiona Brian sobre el modo de organizar el trabajo escolar.

⁷⁷Entrevista a grupo de estudiantes, Dicho por Juan Carlos, ya citada.

⁷⁸Entrevista individual, Victoria, ya citada.

“... Me dijeron que era nueva [la escuela] que... íbamos a empezar con propedéuticos, con seis materias, y que somos primera generación, que todo bien fine, todo nuevo, las computadoras, el DIF.”⁷⁹

“...Y yo pues a pesar de cómo fuera, yo quería seguir estudiando y esa es mi meta, seguir estudiando hasta que ya no pueda...”⁸⁰

“... mi mamá dice que dónde me va a meter, que tengo que seguir estudiando, y ya fue cuando como por arte de magia se enteró de esta escuela...”⁸¹

“Yo veo la prepa como una oportunidad... yo sí me siento comprometido por ser de la primera generación, aunque se acabe [el proyecto] en 5 generaciones.”⁸²

“Es la primera vez que lo hago por mí. [Antes] sacaba calificaciones para mis papás. Esta es la primera vez que es para mí. Sí les digo qué saqué en los cursos, pero esto es para mí.”⁸³

“En el primer semestre sí me tocó cómputo y después aula, cómputo y después aula, siempre así, y ahorita en este semestre me tocó aula y cómputo, aula y cómputo, y bueno aparte la clase extra, ¿no? Y sí se me hizo así bien raro al principio, pero te acostumbras.”⁸⁴

Los relatos son instantes de memorias evocadas a partir de una invitación explícita al recuerdo; parten, en principio, de una línea narrativa originada por los temas ofrecidos a los participantes durante la entrevista. Si se considera que la

⁷⁹Entrevista a pareja de novios, dicho de Eumir, ya citada.

⁸⁰Entrevista individual, Victoria, ya citada.

⁸¹Entrevista a pareja de novios, dicho de Mónica, ya citada.

⁸²Entrevista a grupo de estudiantes, dicho por Juan Carlos, 2 octubre de 2013.

⁸³Entrevista a grupo de estudiantes, dicho por Christopher, ya citada.

⁸⁴Entrevista individual, Brian, ya citada.

narración es una forma de representar la experiencia, el acto de contar tiene sentido en tanto establece una relación entre lenguaje y realidad. El lenguaje en este caso media como generador de convenciones sociales que posibilitan el encuentro con el otro y así también su cooperación.

Desde esta perspectiva teórica se considera que la narración es un tiempo biográfico que se entiende desde una esencial interconexión con la memoria que implica una manera de hacer presente el pasado cronológico y glosarlo como una pauta conveniente para dirigir la acción (Agüero, 2012: 32). Es por eso que la memoria no es solo evocación del pasado, es más un criterio ordenador de la historia singular, un acto de interpretación de la experiencia, en ese acto el sujeto recorre selectivamente el pasado y lo organiza como posibilidad de un futuro imaginado (Bruner en Agüero, 2012: 33). Al respecto.

En la presente tesis se utilizan las narraciones de los estudiantes y de los actores educativos involucrados en esas historias. Además, mi propia narración está entretejida a los relatos de los actores participantes de esta investigación, ya que organizo y vinculo sus relatos a aspectos teóricos y conceptuales. Es decir, la narración biográfica es una integración de referentes e intercambio de experiencias (Agüero, 2012: 38).

3.3.1 Primer semestre: el ingreso

Relato de Víctor.

Yo andaba trabajando por acá, estaba haciendo un trabajo de albañilería y bueno, me llevaba muy bien con un señor de la calle de Matamoros, él tenía una farmacia él... y ahí fueron y le dejaron unos volantes sobre una nueva preparatoria y todo eso. Yo pasaba por ahí seguido porque pues era mi transcurso de diario, además de que estaba viendo lo del departamento para mudarme para acá... Y una vez pasé y me quedé a platicar con él y me dijo: "oye, una pregunta -dice- sin que te ofendas -dice-, ¿tú conoces lo que es esta? Bueno ¿tienes tu prepa para empezar?". Le digo: "no, la verdad no", dice: "¿pero sí terminaste tu secundaria?", le digo: "no, sí la terminé", y pues ahora sí que me dio un folleto, ya lo leí y todo, y pues la verdad no me animaba porque anteriormente había ido a una prepa allá en la Delegación Iztacalco pero sinceramente como que no me gustó.

Aquí estoy aprendiendo, aquí se ve mi avance, aquí sí estoy ahora sí que entregando mis trabajos, estoy haciendo tareas y todo eso, y allá, en la otra prepa, pues nada más me dejaba leer. Y ahora sí que también por eso yo dije: "no, pues a lo mejor esa prepa es igual, no pues no voy" y pues ahora sí que la que me terminó convenciendo fue mi esposa, me dijo: "pues vamos, vamos a hacerlo los dos", dice: "no pierdes nada", dice: "si ves que es igual pues simplemente ya no vayas y ya", le digo: "pues órale" y ahora sí que tuvimos suerte porque sí llegué aquí a la prepa y ya me dijeron: "no pues hoy ya es el último día, ¡qué bueno que venistes y todo!" y ya nos pasaron, me hicieron unas preguntas, un cuestionario, lo pasé, después hice un examen de cómputo y pues ahora sí que ya tenía bastante tiempo que yo no agarraba una computadora, y pues sí me sentí así como que nervioso, pero sí lo pasé.

¿Cómo es que estos jóvenes deciden volver a estudiar, y por qué en esta escuela? Un aspecto importante en la experiencia de los jóvenes de la preparatoria es el soporte familiar. La participación familiar, identificada en el proceso de ingreso a la preparatoria, estuvo concentrada en una figura materna, investida o por la madre o por la abuela. Pero el apoyo familiar no se reduce a estas figuras familiares, sino que se observa en varias de los integrantes. Parece que existe todavía la idea de apreciar la escolaridad como medio de mejora de vida y movilidad social.

En el apartado anterior, al describir el proceso de ingreso, se tocó el tema de la participación de la familia. En relación a esto, se distinguió un tipo de alumno que no corresponde del todo a la caracterización que Tapia y Weiss (2013) realizan en su investigación: emancipados o dependientes. Si bien en su estudio la población objeto corresponde a sectores rural-urbano, estos mismos estudiantes son considerados como parte de la población de sectores populares que ingresa a la educación media superior en contextos de cambio generacional y estructural. Esto mismo se puede decir de los estudiantes de la preparatoria JGP, ya que en varios casos los estudiantes

superan la escolaridad de los padres y son los primeros integrantes de la familia que ingresan al nivel medio superior. Ahora bien, en los estudiantes entrevistados de la preparatoria JGP se distinguió una mezcla de estas dos condiciones de emancipados o dependientes. La emancipación no se logra del todo, ya que la mayoría vive en el seno familiar a pesar de que varios de ellos son mayores de edad o tienen hijos. Pero tampoco se puede hablar de una dependencia, porque varios de ellos son parte del soporte económico familiar o lo fueron antes de ingresar a la escuela. El aspecto que sí es común entre los estudiantes del estudio de Tapia y Weiss y los estudiantes de la preparatoria JGP es el impulso de las familias hacia los jóvenes para continuar sus estudios, y con esto tener mayores posibilidades de una vida mejor.

*“... mi mamá y mi abuelita y unas tías son parte de un movimiento que se llama Círculo de mujeres aquí [en Tepito]. Mi mamá se enteró de que en el DIF se abriría una prepa. Mi mamá dice que una vez que vino Ebrard, acá a Tepito, le encargaron hacer un discurso en donde le pidiera lo que más necesitara el barrio y que ella lo que primero pensó fue en que pusieran una prepa aquí. Ella dice que pensó en mí, porque yo ya no tenía ganas de hacer nada. Y ella se sentía como triste porque yo no era tan malo en la escuela, era de 9 y 10 en la primaria. Ella es de las que piensa que con educación todo se mejora.”*⁸⁵

*“Para entrar a la prepa mi mamá me comentó. Y mi mamá también está en los círculos de la comunidad y ella se enteró y ella dejó mis papeles y todo. Sólo me dijo: mañana tienes que hacer una entrevista y un examen.”*⁸⁶

En este sentido, las familias generan referentes que operan como mediadores de significados, y construyen representaciones sociales a través de los cuales sus miembros comprenden su mundo social y actúan según estos referentes (Tapia y Weiss, 2013). Los padres de estos chicos todavía buscan la manera de que sus hijos accedan a la escuela, que hagan una carrera y con ello tengan una mejor vida. Por otro lado, el ingreso al primer semestre representa un intento, entre varios, de reincorporarse

⁸⁵Entrevista a grupo de estudiantes: Dicho por Christopher, 2 de octubre de 2013.

⁸⁶Entrevista a grupo de estudiantes: Dicho por Axel, ya citada.

a la vida escolar. Al respecto Weiss señala que es necesario promover la re-inserción sin obstáculos burocráticos, por ejemplo que se les reconozca las materias o créditos aprobados (Weiss, 2012:328), ya que en muchos casos el joven tiene que iniciar desde el primer semestre sus estudios para lograr obtener su certificado.

En el caso de la preparatoria JGP, los jóvenes tuvieron que comenzar sus estudios sin revalidación académica. La escolaridad previa, interrumpida por distintas causas, es un tiempo que se ha perdido. En este sentido el tema de la extra edad impacta en la decisión de ingresar a un sistema en específico como los sistemas abiertos, que suelen asociarse socialmente a bajos niveles académicos o son considerados como una antesala al ingreso al campo laboral y no un camino a la universidad. El bachillerato, en este contexto, sigue prometiendo una trayectoria académica que los jóvenes valoran. Continuemos con el mismo estudiante, Víctor, ahora con una parte de su relato en donde narra los motivos del abandono escolar.

“Hace ya tiempo que terminé la secundaria, tenía 16 años y es que reprobé un año en la secundaria, pero porque me atropellaron. Se me rompió la tibia y el peroné, y estuve en el hospital casi un año y tuve que volverlo a cursar. Pero no fue, ahora sí que porque no haya aprendido, sino que fue el accidente. Después ya no hice el examen para la prepa, como mis padres empezaron a divorciarse, pues ahora sí que eso me deprimió un poco y tantito de que me latió un poco más el “desastre”, y como mis papás no estaban ahí, sí me sentí así como que medio desubicado. Ahora, sinceramente yo venía con la mentalidad y sigo con la mentalidad de que yo vengo a estudiar y ahora sí que vengo a aplicarme, porque yo la verdad sí quiero un papel, porque pues ya pa’ mi edad digo el día de mañana no quiero que me siga comiendo más el tiempo, y pues ahora sí que más que nada tener a mi familia bien, no tenerla rentando como ahorita, o sea quiero tener mi propia casa.”⁸⁷

En este relato se resaltan dos cosas: las causas y consecuencias del abandono de la escuela, y las expectativas al ingresar a la preparatoria, simbolizadas por el

⁸⁷Entrevista individual Víctor, ya citada.

“papel” o documento institucional formalizado que dé cuenta del paso y logro de las metas de estos estudiantes. Es interesante que este joven vea como causas del abandono escolar cuestiones internas y externas, internas, por ejemplo ciertas actitudes que los alejan de los estudios, y externas como situaciones familiares o accidentes que impactan la vida de los estudiantes, también el embarazo.

En este caso como en otros que ya se han señalado, la “culpa” está fuera de la escuela, que no es vista como expulsora o excluyente, sino en los individuos, la familia, o los imprevistos de la vida. La preparatoria es vista como la posibilidad de acceder a una certificación, “un papel”, y encarna lo que esperan de la formación: la credencial, la titulación o acceder a un buen trabajo.

Pero también algunos otros relatos de los entrevistados dan indicios de procesos de procesos de expulsión o exclusión:

“... [cuando hice mi examen para la prepa] me faltó muy poquito para el CCH Azcapo, no me quede y todas, todas las otras opciones que me daban estaban muy, muy lejos y estaba muy pesado.”⁸⁸

“bueno, de hecho... ya no seguí... al siguiente semestre por una materia, o sea no podía deber tantas... pero sí me gustaba, le echaba “ganillas”... pero no la pasé por décimas. Después intenté y cursé otra vez el primer semestre pero la relación con los maestros era mala.”⁸⁹

Aún cuando los jóvenes centran las causas en otros aspectos externos, mencionan a la escuela como un espacio donde no encontraron un lugar o en donde el trato con los profesores resultó difícil.

⁸⁸Entrevista individual Victoria, ya citada. En el caso de Victoria, ella si bien eligió el CCH-Azcapotzalco no obtuvo el puntaje requerido por su opción. Victoria no mencionó cuántos puntos obtuvo en el examen de asignación (COMIPEMS) pero en entrevista con el primer Director del plantel (Erick) me informó que varios de los estudiantes inscritos no alcanzaron el puntaje mínimo requerido para este examen, que en ese año era de 30 puntos. Actualmente, esta condición se eliminó para responder a la condición de obligatoriedad del nivel medio superior. Por otro lado, en estudios sobre desigualdad en el acceso a la educación media superior por ejemplo el trabajo reciente de Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (2015) se establecen tipos de desigualdades derivadas de sistemas meritocráticos que seleccionan a los alumnos a través de exámenes y que además esta selección está vinculada a la escuela de procedencia.

⁸⁹Entrevista a grupo de amigos, dicho por Axel, ya citada.

3.3.2 Aprobación y reprobación

Un evento importante está relacionado con la cursada de primer semestre, ya que es en este periodo escolar donde se produce una reducción gradual conforme los alumnos cursan sus materias. Cuando se iniciaron actividades semestrales en enero de 2013 estaban inscritos 125 alumnos, pero al iniciar el segundo módulo o semestre sólo asisten de manera regular 85 alumnos. Es una situación similar a la se reporta en informes y artículos sobre la educación media superior en México (INEE, 2011; De Ibarrola, 2012:18), que señalan que la deserción es una situación que se presenta principalmente en los dos primeros semestres del trayecto escolar. En este abandono “por goteo”, hay dos momentos importantes: al final del primer semestre y el momento inter-semestral ¿Qué sentidos construyen los alumnos de estos momentos? Como un primer acercamiento se puede identificar, entre los alumnos entrevistados, la idea de que sólo una vez cursados y aprobados los propedéuticos, pueden decir: *¡Ahora sí estoy en la prepa!* Esta frase es significativa en relación al proceso de admisión referido párrafos arriba, que es vivido como un proceso largo y que finalmente funciona como filtro.

Las causas de esta disminución están vinculadas, según reportes de dirección y relatos de los estudiantes que se quedaron, a la reprobación de asignaturas, en algunos casos de más de 3 materias en cada módulo o semestre.

Existen mecanismos escolares para resolver los problemas de reprobación, los cuales consisten en recursar la materia reprobada o hacer exámenes extraordinarios, los que se aplican en la preparatoria JGP. Estos mecanismos no están del todo instituidos, es decir que la reglamentación sobre las alternativas a la reprobación no conforman un reglamento oficial, establecido y socializado entre la comunidad estudiantil; sólo se cuenta con “borradores” o bocetos de reglamentos que son parte de documentos internos de la Dirección del plantel. Así lo confirmaron las indagaciones en los documentos internos⁹⁰ y en charla con el actual Director del Plantel. No obstante lo anterior, existe un marco de referencia más amplio para dar solución y opciones a los alumnos en casos de reprobación. Este marco está dado por la administración escolar del propio sistema en línea de modelo B@unam, el cual rige para todos las

⁹⁰Carpeta 2012, 2/2, documentos varios sobre el programa piloto: proyecto de reglamento escolar, segunda versión (sin paginación).

instituciones que utilizan el modelo como parte de su oferta de educación media superior.⁹¹ Desde este referente se establecen las reglas para las inscripciones a los siguientes módulos, para acreditar, para darse de baja y para tramitar documentos oficiales.

En el caso de la preparatoria JGP, la aplicación del reglamento está también definido por procesos de negociación entre los actores educativos: alumnos, asesores y tutoras. Las negociaciones no están libres de tensiones debido a reinterpretaciones de las reglas, sobre todo en cuestiones de entrega de trabajos y faltas a clases. Algunos alumnos comentaron que no siempre se aplican las reglas, no a todos y no de la misma manera. Esto produce malestar entre los alumnos y genera críticas hacia las formas de resolver sus situaciones.

“—Con dos faltas, te mandan a extraordinario [te reprueban] Antes, podías tener hasta tres faltas. Pero en el día pasan lista tres veces: cuando llegas, después del receso y en la hora extra o complemento, y esto no lo sabíamos. Pero es que a nosotros nos dan uno y ellos usan otro —dice Bárbara—, —Sí se pueden justificar las faltas, pero tienes que venir con tus papás o presentar documentos que justifiquen, que digan dónde estabas y por qué faltaste — complementa Karina.”⁹²

En relación a la reprobación, en el reglamento general (en que rige el sistema B@unam) se contempla la posibilidad de recurrar la materia reprobada en cursos llamados extraordinarios. Sólo se puede hacer un curso extraordinario a la vez y está sujeto a cupo en el sistema de la plataforma. El estudiante tiene derecho a dos cursos de la misma materia. Si no logra aprobar la asignatura en estas dos oportunidades, el estudiante es dado de baja definitiva. Estas condiciones varían en la preparatoria JGP. Para recurrar se ofrecen hasta 3 oportunidades. Los estudiantes pueden realizar este recursamiento en las instalaciones de la escuela o fuera de ella, pero en ninguno a de las dos opciones los alumnos cuentan con el apoyo de un asesor presencial. La

⁹¹ Véase la Gaceta oficial del D.F., Décimo séptima época, del 12 de junio de 2013, N° 1624. <<http://www.ead.df.gob.mx/portal/media/docs/LineamientosBaD.pdf>>

⁹²Entrevista a pareja de amigas, dicho por Bárbara y Karina respectivamente, ya citada.

materia recursada contiene los mismos contenidos, actividades y exámenes, es decir, es la misma materia regular. En el caso de que el estudiante quiera asistir a la escuela a recursar su asignatura se le asigna una netbook para ello. Esto cambió, y para el primer semestre se estableció que los recursamientos se realizaran en el periodo inter semestral. Pero al poco tiempo, en el transcurso del segundo semestre esta situación volvió a cambiar, y fue posible recursar materias al mismo tiempo que se cursaban las asignaturas regulares del módulo o semestre⁹³.

En el caso de esta prepa, los alumnos que abandonaron la escuela fueron casos de reprobación de más de 3 materias. Al respecto, la tutora del turno matutino menciona que la reprobación derivó en una apatía o falta de estímulo de los estudiantes y finalmente su deserción.⁹⁴ Sin negar que la reprobación también tiene que ver con bajos índices de conocimientos y habilidades al ingreso al nivel medio superior, es decir dificultades académica (Didou y Martínez, en SEMS, 2012) la afirmación de la tutora nos remite a los procesos de afiliación y desafiación institucional estudiados por Coulón (1995). Sumado a lo anterior, pero en relación a éste existen otros elementos involucrados en la reducción de la matrícula: los vínculos afectivos que se construyen en la escuela. Algunos amigos hechos inicialmente durante los propedéuticos y en el primer semestre se quedaron en el camino. Estos eventos generan en los estudiantes varios sentimientos, algunos de ellos contradictorios.

“Yo tenía dos amigas, pero debieron casi todas las materias del otro semestre y entonces las sacaron. Bueno, una de ellas ya no pudo recursar porque se fue a otro estado, y la otra, ¡ay! es mi amiga pero es muy floja para hacer las cosas. La tienes que estar presionando para que haga las cosas. Ella quiere regresar pero no tiene iniciativa. Sí queremos estar juntas... pero... es de esas personas que le dices —Has esto, y ella después de 10 minutos te dice: — ¡Ay! Ya me desesperé. No hacía nada y se ponía a ver su Facebook y quería que le pasara las tareas. Era un poco desesperante. Luego yo sí trataba

⁹³Charla informal con la tutora Vianey.

⁹⁴Entrevista individual, tutora Vianey, ya citada, y charla informal con el primer Director del plantel, Erick.

*de echarle la mano, luego no venía, y ella sentía que la alejábamos, pero ella no le echaba ganas.*⁹⁵

El círculo de amigos da seguridad y confianza, pero en ocasiones esto se vuelve algo difícil de sostener, y algunos estudiantes, como el caso de Karina, deciden alejarse o no ceder a las presiones de sus compañeros con constantes peticiones de ayuda. No parecen generarse en todos los casos relaciones de solidaridad, y el apoyo no surge cuando los estudiantes creen que el amigo o compañero no toma en serio sus estudios:

*“—No hay participación. Parece que no hacen el esfuerzo —dice Denisse—, y luego terminas excluyéndolos. —Pues eso está mal — afirma Axel—, si yo estoy intentándolo, ¿por qué no hacen el esfuerzo?”*⁹⁶

También se dan casos en donde el apoyo se ofrece sin solicitud previa del amigo, o bien se anima al compañero a poner atención o a terminar las actividades. Este apoyo llega, en ocasiones, a realizar conductas que transgreden las normas del trabajo académico. Varios alumnos nos comentaron que algunos compañeros se “pasan de la raya” porque se copian o se prestan los trabajos. Esto sucede a pesar de la alta vigilancia durante las clases por parte de asesores y tutores, y de los cuidados de los asesores por identificar casos de plagio⁹⁷.

“—Hay gente que no trabaja, decirle a una persona que está en tu misma posición qué hacer, no me gusta. Estar arreando a los compañeros es de mal gusto.... Yo no soy más chingón, sólo pongo

⁹⁵Entrevista a parejas de amigas, dicho por Karina, ya citada.

⁹⁶Entrevista a grupo de amigos, diálogo entre Denisse y Axel, 2 de octubre de 2013.

⁹⁷Existen espacios en Internet que publican los trabajos escolares, respuestas a exámenes, ensayos, resolución de actividades solicitados en las diversas asignaturas de la plataforma de aprendizaje. Se desconoce la autoría de estos espacios digitales, pero se sabe que son usados por los alumnos no solo de la preparatoria JGP sino también por los alumnos de varias instituciones que emplean el modelo de educación a distancia B@unam. Véase por ejemplo la página de Facebook <<https://www.facebook.com/pages/Exámenes-EAD-bachillerato-a-distancia/581188808607656> > Para ver la página es necesario estar registrado en Facebook.

atención, eso es lo que les digo a mis compañeros —afirma Juan Carlos—. —Algunos se manchan y te dicen ¡Pásame la actividad! — señala molesta Denisse. —Es que da como flojeritis aguda, y uno dice pásamelo. Eso sí, en eso te acostumbras a que te ayuden —le contesta Juan Carlos a Denisse.”⁹⁸

De acuerdo a lo anterior, en la experiencia estudiantil se desarrollan vínculos sociales que se crean alrededor del trabajo escolar. Los jóvenes al ingresar en un espacio educativo y encontrarse con los otros, sus pares, se integran en un doble proceso de socialización inter e intrageneracional. Cuando interactúan, comienza un proceso de identificación y diferenciación del otro. Los jóvenes se agrupan por sus gustos, pasiones y convicciones. La sociabilidad es lo que los lleva a estar juntos y la socialidad a encontrar pasiones en común que les den cohesión. (Weiss, 2011).

Un efecto no previsto de la reducción de la matrícula en la preparatoria fue la reorganización de los grupos de estudiantes tanto del turno vespertino como del matutino. Se redujeron los grupos: en la mañana de ser tres grupos sólo se abrieron dos, y en la tarde de tener dos grupos sólo se conservó uno. Además, los estudiantes fueron mezclados entre los dos turnos. Para este cambio se consultó a los estudiantes sobre sus preferencias en cuanto a turnos y se trató de dar solución.⁹⁹ El plan de reorganización se llevó a cabo con el apoyo de las tutoras, pero la decisión de implementarlo fue tomada desde la Dirección del plantel.¹⁰⁰ Otra cuestión involucrada fue la de aprovechar mejor los espacios de la preparatoria, ya que al término del segundo módulo algunos de los grupos solo contaban con 10 alumnos. Esta situación generó un malestar entre los alumnos, los amigos se separaron, y el grupo de trabajo se fracturó. “La adscripción a un grupo y la aceptación del mismo de un nuevo miembro, es una condición ineludible para sentirse parte, integrante, incluido. Establecer lazos, lugares propios, sentimiento de un “nosotros”, implica trabajo de construcción, de permanencia, de conocimiento y de re-conocimiento por parte del otro.” (Maldonado, 2010: 8).

⁹⁸Entrevista a grupo de amigos, dicho por Juan Carlos y Denisse, ya citada.

⁹⁹Charla con Tutora del turno matutino al respecto de este cambio, 19 de septiembre de 2013.

¹⁰⁰Diario de campo 2, junta presentación de informe de tutoría, 19 de septiembre de 2013.

“En este módulo [segundo semestre] como nos pusieron a los de la tarde, pues nosotros con los de la tarde no nos llevábamos bien... Y fue así de ¡Ay no!, no queremos a los de la tarde.... Y nos sentimos más o menos porque no con todos los de la tarde nos llevamos bien. Sí he hecho amistad con una chava de la tarde, pero me prohibieron su amistad en mi casa.”¹⁰¹

Los alumnos entrevistados de la preparatoria JGP reflexionan sobre sus anteriores experiencias escolares y se posicionan ahora desde el deber ser, el recuperar el tiempo perdido y aprovechar la oportunidad. Además, identifican a otros compañeros, más jóvenes o con menos experiencia, que no logran concentrarse y aprovechar la oportunidad. Esta situación es interesante ya que en una escuela como la prepa Tepito, en la primera generación la mayoría de los estudiantes no son considerados, incluso entre ellos mismos, como alumnos ideales. La extra-edad por ejemplo es una situación que se vive con nostalgia por el tiempo que se perdió, y al mismo tiempo se acepta que “el relajo les ganó”. El posicionamiento es una práctica de identidad en el espacio escolar: “las prácticas de identidad suponen formas de actuar a través de las cuales las personas ejercitan formas de ser, maneras de sentirse reconocidos e identificados en el sentido de las acciones que despliegan” (Saucedo, 2005: 657). Es decir, las identidades se viven a través de las prácticas de identificación (Holland y Lave 2001: 30). Las prácticas de aceptación y rechazo son formas de construir perspectivas personales. Es importante resaltar que la primera generación de estudiantes de la preparatoria JGP es única, hasta el momento, ya que no se han incorporado nuevos alumnos. Esta situación caracteriza a la población estudiantil como una comunidad muy pequeña de sujetos. Una generación es diferenciada no solo por las experiencias comunes y vinculaciones culturales que las constituyen; en el caso de la condición estudiantil la idea de generación es marcada también por una temporalidad vinculada a las generaciones precedentes. En la preparatoria esta última condición no existe¹⁰², en ese caso, el colectivo se divide entre los de la tarde y los de

¹⁰¹Entrevista a pareja de amigas, dicho por Bárbara, ya citada.

¹⁰²Durante el trabajo de campo en el 2013 las autoridades educativas de la SEDU-DF tenían contemplada la posibilidad de abrir una convocatoria, en este sentido se recibían en las instalaciones a posibles aspirantes. En esas visitas se les explicaba el proyecto y se añadía el nombre del aspirante en una lista de espera para ingresar. A finales de 2014, en un comunicado de prensa, la actual secretaria de educación del D. F. anunció la apertura, para el siguiente año, de la convocatoria y afirmó que el proyecto continuaría

la mañana, a pesar que muchos de los estudiantes se conocen porque practican deporte en los mismos horarios. Aún así, los procesos de identificación y diferenciación del otro que generan la conformación de grupos se da en un tipo de identificación común en los centros educativos: entre alumnos de la mañana y la tarde.

3.3.3 Graduación como renacimiento

Notas de entrevista, Brian, 24 de septiembre de 2013.

Brian es un estudiante de alto aprovechamiento escolar, mantiene un promedio general de 9.3, debido a esto ha sido reconocido por las autoridades educativas de la preparatoria con diplomas y ha sido entrevistado en varias ocasiones por la prensa y revistas culturales sobre Tepito. Podemos decir que es un estudiante que representa a la preparatoria JGP en el sentido de ser un estudiante modelo.

Durante la entrevista Brian nos cuenta un evento que reverberó en el primer semestre: la idea de un uniforme escolar para los estudiantes. Esta idea llegó hasta las reuniones de la CUAED en la UNAM y a las oficinas de la SEDU-DF. La propuesta no fue rechazada ni atendida, sólo quedó como una idea interesante. Su propuesta pone de relieve un sentido sobre el valor social de los estudios y las implicaciones en la vida de estos jóvenes. —Queríamos un uniforme bonito, serio, que representara poder... el Fénix tiene precisamente la capacidad de renacer de las cenizas y en el sentido de que nosotros renacimos porque volvimos a empezar a estudiar, de ir continuando con nuestros estudios —nos cuenta entusiasmado Brian.

Los discursos de los estudiantes en relación a sus motivos para estar en la preparatoria se concentran en aspectos que se relacionan con ideas de asistir a la escuela para aprovechar la oportunidad y recuperar el tiempo perdido. Se puede decir que los alumnos de la preparatoria han asumido el mandato fundacional. Esta situación no es algo negativo; al contrario, las expectativas de los estudiantes y su disposición respecto de los estudios son fuerzas importantes para aprender (Guerrero, 2008; Ramírez, 2013; Saucedo; 2005). Al terminar sus estudios de bachillerato, estos chicos esperan tener mejores oportunidades de empleo o de acceder a la universidad.

Su condición de extra edad parece enfocarlos mucho más hacia el trabajo escolar; quieren maximizar su reincorporación a la vida estudiantil, aunque eso no necesariamente hable de otro vínculo con el saber sino un vínculo con el trabajo y acceso a una movilidad social, como lo menciona Bernard Charlot:

con un recurso asignado de 20 millones de pesos. < <http://www.eluniversaldf.mx/cuauhtemoc/estudiantes-de-prepa-en-tepito-sufren-temas-de-primaria-afirman.html> >

Para la mayoría de los jóvenes de medios populares, hoy, en Francia y en algunos otros países [...] se va a la escuela para pasar de año en año, tener títulos y, gracias a ellos, un buen trabajo más adelante. La escuela no es pensada en términos de apropiación de saberes sino de acceso a un trabajo y a una posición social. El saber como valor de uso está escondido bajo el diploma como valor de cambio en el mercado de trabajo. (Charlot, 2009:14).

La metáfora usada por Brian es sumamente pertinente para sintetizar la experiencia de estos jóvenes, antes excluidos o expulsados del sistema de educación media superior, y ahora transformados en jóvenes privilegiados. El renacimiento se da en la concepción de una idea: la oportunidad. Esta oportunidad se entiende no como un derecho sino como una recuperación de algo perdido, en varios casos por su propio desinterés o mala suerte. Parece que las causas de exclusión educativa están concentradas en barreras personales, pero las causas del regreso al sistema escolar (inclusión) son del todo provocadas por la estructura, y sostenidas con una gran fuerza de voluntad y disciplina. Podría pensarse que la agencia aquí se ve desdibujada a pesar de que varios de estos jóvenes presentan en sus trayectorias escolares intentos por reincorporarse a los estudios de bachillerato, sin embargo, el peso de sus historias académicas se sigue poniendo en sus hombros.

Al paso de un año y tres meses de trayecto escolar, los estudiantes transformaron estos sentidos iniciales a otros más específicos. Ahora varios se proyectan hacia un punto del ámbito educativo y cercano en el tiempo: la universidad. En el informe anual de trabajo de la Dirección de la escuela se menciona lo que los estudiantes quieren hacer cuando terminen su preparatoria: casi todos quieren ingresar al nivel superior, pero mencionan además cuál es la licenciatura que desean cursar y en qué universidad. Otros alumnos reafirmaron su deseo de unirse a la armada o al Ejército. Es de notar que en general la perspectiva de sólo obtener un certificado para encontrar trabajo se ha trasladado hacia otros ámbitos sociales. Si bien la obtención de un empleo no es descartada, sí pasa a segundo plano en los planes de los estudiantes de la preparatoria JGP.

En los apartados anteriores se mostraron algunos sentidos atribuidos al bachillerato por los estudiantes a partir de varias dimensiones de la experiencia estudiantil que se denominaron momentos significativos. La relevancia de los mismos en la vida de los estudiantes está en la condición de exclusión educativa previa al ingreso en la preparatoria JGP. Es decir, cada momento relevante representaba para los estudiantes la recuperación del tiempo perdido, la consecución de anhelos personales y familiares, y sobre todo la construcción de una subjetividad que les permita la continuidad hacia trayectos escolares nuevos como es el nivel medio superior. Los estudiantes ahora son parte de una comunidad escolar. Los 85 alumnos han superado el periodo crítico común en los estudiantes de bachillerato: los dos primeros semestres. Con la base de un desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias, los estudiantes han interiorizado normas y valores. El proceso de interiorización les permite utilizar los recursos simbólicos de la cultura escolar de la cual forman parte. A continuación se expondrán aspectos de la vida escolar, sus prácticas, que permiten observar el desarrollo de la subjetividad, y de esta manera continuar con la exploración de los sentidos construidos en la experiencia estudiantil.

Actualmente, los estudiantes de la preparatoria han cubierto el tiempo estimado del programa piloto para realizar sus estudios de bachillerato. La graduación está cerca. En una charla¹⁰³ con Denisse, estudiante de la preparatoria, en el mes de noviembre de 2014, le pregunté sobre su avance y sobre el de sus compañeros, y me comentó que casi el total de la generación (85 alumnos) continúan asistiendo a la escuela. Recordemos que es una comunidad pequeña de estudiantes y casi todos se conocen entre ellos. Denisse nos dice que tal vez 70 alumnos están por graduarse porque algunos como Juan Carlos decidieron terminar su proceso desde casa y en línea.

¹⁰³Esta charla se realizó en el mes de noviembre de 2014, vía telefónica.

3.4 NUEVAS LÓGICAS ESCOLARES PARA APRENDER

En este apartado se aborda la segunda dimensión de la experiencia estudiantil vinculada a la localidad a través de analizar la organización académica e institucional por la que se configura la vida estudiantil, y que buscan delimitar un espacio específico para el trabajo escolar.

La oferta formativa de la preparatoria JGP presenta características que la distinguen de los modelos de educación a distancia y de los modelos de bachillerato en el Distrito Federal. Como se explicó en el capítulo 2, el modelo pedagógico está sostenido por la plataforma de educación a distancia diseñada por la CUAED-UNAM llamada B@unam. Se suma a este tratamiento pedagógico la administración de los recursos materiales y de personal, así como ciertos aspectos escolares (inscripciones y certificación) por parte de la SEDU-DF. Es también importante recordar la participación del DIF a través del préstamo de los espacios en los que se instala la escuela.



Imagen 14. Instantánea de pantalla del curso Matemáticas y Economía de modelo de educación a distancia B@unam. Fuente: Plataforma del Bachillerato a distancia del D. F. La imagen fue tomada con propósitos de investigación educativa exclusivamente.

En el transcurso de las inscripciones (agosto-septiembre de 2013), las autoridades educativas a cargo del programa piloto deciden establecer un régimen de asistencia obligatorio y presencial. Debido a esto, queda organizado el trabajo escolar

en dos turnos, matutino y vespertino, con cinco grupos en total: tres en la mañana y dos en la tarde¹⁰⁴. Respecto de los horarios a continuación se presentan dos tablas que muestran la organización del tiempo en la preparatoria.

Tabla 6. Distribución del tiempo escolar.

Turno	Entrada: activación	Entrada a clases	Receso	Salida	Deportes	Tiempos complemento ¹⁰⁵
Matutino	7:30	8:00	10:00	12:30	Entre 2 y 3 hrs. a la semana, distribuidas en 2 días. ¹⁰⁶	4 hrs a la semana, distribuidas en 2 días. Después de clases.
Vespertino	12:00	12:30	14:30	17:00		

Las clases se dividen a su vez en dos momentos: las sesiones llamadas presenciales y las sesiones en la plataforma (en línea). Estas sesiones se desarrollan en un orden que casi siempre se cumple: en las primeras horas del turno se desarrollan las clases presenciales, y después del receso, las clases en plataforma.

Tabla 7. Distribución de las clases.

Turno	Clases presenciales	Receso	Clases en plataforma
Matutino	8:00 a 10:00	10:00 a 10:30	10:30 a 12:30
Vespertino	12:30 a 14:30	14:30 a 15:00	15:00 a 17:00

El asesor está siempre presente en las clases presenciales y en la plataforma a través del sistema de gestión o administración virtual. Cuando su trabajo lo desempeña a distancia, pero en este caso el asesor se concentra en evaluar las actividades de sus

¹⁰⁴Como ya se ha mencionado, estos grupos luego se redujeron por la pérdida de matrícula.

¹⁰⁵El tiempo complemento es un espacio que a pesar de no ser parte del plan de estudios está marcado como obligatorio. En este espacio se llevan a cabo conferencias y talleres. O bien los asesores lo utilizan para repasar temas.

¹⁰⁶Los tiempos de instrucción pueden variar dependiendo de la organización de los horarios de trabajo académico y de la disponibilidad de las instalaciones, así como por cuestiones de seguridad. Por ejemplo, para la práctica de Karate Do en el turno de la tarde la clase solo dura 1 y media, debido a que es peligroso salir tarde del Centro comunitario.

alumnos y en enviar mensajes (con el mensajero integrado a la plataforma) para dar indicaciones generales o avisos. En algunos casos organiza actividades complementarias para apoyar el aprendizaje de ciertos temas, como es el caso de las materias de inglés y ciencias de la vida y la tierra. Es posible que esta situación se repita en otras asignaturas debido al tiempo de trabajo escolar dividido en dos momentos, aunque no se cuenta con esa información para confirmarlo. Lo que sí se sabe es que desde la CUAED-UNAM se han elaborado materiales de apoyo a la enseñanza para las sesiones presenciales de las asignaturas de Ciencias de la vida y la tierra I y II¹⁰⁷. Estos materiales están conformados por actividades extras, pero que no son consideradas para la evaluación de los estudiantes.

Las actividades llamadas complemento y deportivas son obligatorias, y la actividad llamada “activación” no lo es, pero es parte de la jornada escolar y se invita a los alumnos a realizarla. Las actividades complemento son espacios flexibles donde se llevan a cabo conferencias y talleres, o bien pueden ser utilizados para complementar lo visto en clases. Las conferencias son organizadas tanto por la CUAED-UNAM como por la Dirección del Plantel. Los invitados son de alto nivel; por ejemplo durante el trabajo de campo se realizó una conferencia titulada “La energía en el mundo contemporáneo” impartida por un Maestro en Ciencias del Cinvestav. El propósito era la divulgación científica. Con respecto a la “activación”, esta actividad fue creada para generar en los estudiantes una condición anímica despejada y alerta, la cual ayuda al aprendizaje. Consiste en un trabajo físico moderado durante treinta minutos, tipo calistenia. La actividad está programada todos los días media hora antes de la entrada a clases, tanto para el turno matutino como vespertino.

Del mismo modo, las actividades deportivas son obligatorias y se practican dos veces a la semana. Los estudiantes seleccionaron su deporte. El proceso consistió primero en la aplicación de un cuestionario para conocer las preferencias deportivas. Se le ofrecían los tres deportes y el estudiante colocaba en orden de preferencia estas tres opciones. El deporte señalado como primera opción era registrado en el expediente de los alumnos. Después se estableció un periodo de prueba de 15 días en caso de que algún estudiante quisiera cambiar de actividad deportiva. Los deportes a elegir fueron: box, karate Do y natación.

¹⁰⁷Este aspecto se abordó en el capítulo 2.

Teniendo presente la organización del tiempo y trabajo escolar en la preparatoria JGP cabe preguntarse: ¿de qué manera los alumnos comprenden la situación escolar y cómo actúan en consecuencia? ¿Cómo los estudiantes afrontan las situaciones escolares? ¿Cómo las resuelven? Como primer paso para dar respuesta a estas preguntas, puede decirse que aquellos estudiantes que ya no están en la preparatoria de alguna forma no lograron adecuarse a la forma escolar propuesta, reconociendo que el abandono escolar no es un asunto que se explique sólo por cuestiones propias de sujetos, y que es un fenómeno multifactorial. Al revés, los estudiantes entrevistados han sido sujetos que pudieron sortear con éxito las demandas de la institución escolar. A efectos de esta tesis, indagar al respecto a partir de la perspectiva de los sujetos resulta enriquecedor porque permite distinguir los elementos que hacen posible la actuación de los sujetos en los espacios escolares. Estos elementos son concebidos, desde posiciones teóricas socioculturales, como herramientas de pensamiento con las cuales el sujeto reconoce las lógicas del espacio social en el cual se desenvuelven, apropiándose de las mismas y desarrollando posiciones y significaciones de su actuar y de los otros con los que interactúa.

Como segundo paso, se realizará un análisis de la organización del espacio y tiempo escolar en la preparatoria JGP. Me concentraré en las clases en plataforma (o en línea) y las clases presenciales, y después profundizaré el acercamiento a la plataforma para mostrar el trabajo escolar y cómo los estudiantes se apropian de la propuesta académica, analizando las tensiones y contrasentidos que ellos mismos distinguen en el desarrollo de sus actividades académicas. Finalmente se dará un giro y se dirigirá la mirada hacia las prácticas deportivas. El deporte es parte de los elementos fundantes de la propuesta formativa de la preparatoria, y por ello representa un espacio que permite dar cuenta de ciertos procesos de construcción de sentido e identidad de los estudiantes.

3.5 ESPACIOS Y TIEMPOS PARA LA FORMACIÓN: LAS CLASES PRESENCIALES Y LAS CLASES EN PLATAFORMA

Diario de campo, 10 de junio de 2013.

Nuevo curso, Ciencias de la vida y la tierra 1. La asesora cargo se llama Roxana, es una joven con experiencia en clases presenciales y a distancia, Bióloga de formación y con una Maestría en Educación. La clase se realiza en el salón de cómputo. Este espacio es muy amplio; al fondo del salón están las computadoras y en la entrada hay varias sillas y mesas organizadas en forma de plenaria.



En el salón están presentes 13 alumnos. La asesora se presenta diciendo su nombre, su formación y el nombre del curso que impartirá. Después pide a los jóvenes que se presenten uno por uno y que digan su edad, qué es lo que les gustaría estudiar al terminar la preparatoria y en dónde les gustaría estudiar; si todavía no saben, entonces les pide que mencionen qué profesión les llama la atención. De los estudiantes presentes 8 tienen entre 16 y 17 años, y 5 tienen entre 18 y 22 años. 4 chicos aún no saben qué quieren estudiar al finalizar el bachillerato, pero dicen que les gusta la Historia, escribir y las computadoras, el resto dice querer estudiar Turismo, Gastronomía, Medicina forense, Medicina, Bióloga marina, Veterinario de la UNAM y Comercio internacional.

Una vez concluidas las presentaciones, la asesora pide a los chicos sacar sus cuadernos para copiar del pizarrón las reglas del curso. Estas reglas son 12 puntos que establecen la manera de realizar el trabajo escolar en la plataforma virtual: se prohíbe el uso de recursos de Internet como Wikipedia, Yahoo respuestas, el Rincón del vago, etc. Sí se puede utilizar Google académico y bibliotecas virtuales. La asesora reitera que no hay tiempo de atrasarse porque es un curso donde se integran temas de Química, Biología y Geografía. En este momento entra al salón la tutora y deja la lista de alumnos sobre la mesa. La lista de asistencia se pasa tres veces en el transcurso del día de trabajo escolar: al iniciar las clases, después del receso y al ingresar a la clase en línea. La tutora sale del salón. La asesora continúa y menciona que la forma de estar en contacto fuera de clases es a través del correo de la plataforma. Sobre las actividades en los foros y el blog, hace hincapié en que los alumnos sean honestos y eviten el plagio. Pregunta si conocen el formato APA para citar. Los alumnos contestan que sí. Después la asesora menciona los temas generales del curso. De pronto se escucha una música alegre con un volumen fuerte. Una alumna comenta que ya comenzó la clase de “zumba” (en los salones que están a unos metros en el mismo primer piso del edificio del Centro comunitario). Molestos los alumnos y extrañada la asesora platican entre ellos sobre esta situación.

En la preparatoria existen dos momentos de clases. No están documentados los motivos y propósitos de la división y organización de las clases en este formato¹⁰⁸; sin embargo, es posible reconstruir el proceso a partir de los eventos relacionados a la apertura de la escuela y de algunos documentos oficiales y otros de carácter interno. Como se ha dicho, en agosto de 2012 se lanza la convocatoria de inscripción e inmediatamente, en septiembre de ese mismo año, comienzan las actividades en la preparatoria. En la convocatoria se menciona que el modelo es una oferta formativa mixta¹⁰⁹; por otro lado, en documentos de corte académico que describen el modelo tecnológico que sustenta la oferta formativa se dice que es un modelo híbrido¹¹⁰. En notas de prensa que reportaron la inauguración de la preparatoria se menciona que en la preparatoria los jóvenes tendrían la posibilidad de cursar su bachillerato en la modalidad que más le convenga, a distancia o de manera presencial¹¹¹. Lo dicho implicaba que, en cualquiera de las dos formas, el alumno sería parte de la preparatoria JGP, y que podría beneficiarse de las instalaciones como los salones de cómputo y la biblioteca, así como practicar alguno de los tres deportes que la preparatoria tiene contemplados en su programa.

En muy poco tiempo (un mes), esta situación cambió y se instaló un régimen de asistencias basado en la asistencia obligatoria de los estudiantes; es decir, se instaló un modelo escolarizado con estudios en línea, parecido a los modelos b-learning. Y en este sentido, los conceptos mixto e híbrido fueron utilizados como sinónimos, refiriendo a una forma particular de organización del tiempo y el espacio escolar, en la que los recursos digitales son un apoyo al aprendizaje. Lo que se observó durante el trabajo de campo es que las actividades de enseñanza y aprendizaje están acotadas en gran medida a la organización curricular de la plataforma de educación a distancia utilizada, B@unam. Existen esfuerzos importantes de parte de la coordinación pedagógica (CUAED-UNAM) por aprovechar las sesiones presenciales, como la elaboración de carpetas con actividades o fichas didácticas; además los asesores cuentan con experiencia en la modalidad presencial lo que les permite aplicar, según sus propios

¹⁰⁸El régimen de la presencialidad no fue considerado desde el principio para el programa. Es posible que las autoridades a cargo del proyecto hayan establecido la asistencia obligatoria como un recurso que de alguna manera influyera en la terminación de los estudios: asistir a clases garantiza, en términos de avance del programa, que los estudiantes atiendan los temas revisados en plataforma, además se atiende el promedio diario de trabajo escolar aconsejado (4 horas de estudio) por la misma propuesta de B@unam. Véase < http://www.ead.df.gob.mx/portal/info_bachillerato> En la sección "Acerca de la (SBD)"

¹⁰⁹Gaceta oficial del Distrito Federal N° 1416, 14 de agosto de 2012.

¹¹⁰Entrevista individual al primer Director Erick, 12 de junio de 2013.

¹¹¹Nota de prensa en Crónica, "Inaugura Ebrard preparatoria en el barrio de Tepito", 13 de septiembre de 2012. <<http://www.cronica.com.mx/notas/2012/690174.html>>.

criterios pedagógicos y de experiencia docente, dinámicas en el grupo que apoyen los aprendizajes. No obstante lo anterior, la organización y planeación del avance programático curricular se impone y determina la secuencia de trabajo. Los estudiantes y asesores entrevistados perciben que existe un ritmo de trabajo escolar exigente y difícil de sostener, al que se ve como una dificultad para la apropiación de saberes. Hay que cumplir el programa enciclopédico y largo: en esto, la nueva modalidad se asemeja a los viejos problemas del bachillerato (Weiss, 2012).

Sobre la concepción del espacio del aula, coincido con Mills y Comber que “[e]l espacio tiene importancia en la alfabetización [y en los procesos educativos] porque los significados de nuestro lenguaje y acciones están siempre material y socialmente situados en el mundo. No podemos interpretar signos, usar íconos, símbolos, gestos, palabras o acciones, sin tener en cuenta sus asociaciones con otros significados y objetos en el espacio. El espacio y el lugar son elementos dinámicos y relacionados, socialmente producidos, pueden ser cuestionados, reinventados y reconstruidos” (Mills y Comber, 2013: 412; las negritas son mías). Las autoras también afirman que, sea cual sea la forma, contenido y distribución de los patrones en la construcción del espacio en el aula, esos espacios tienen un origen social, y están constituidos con un significado también social. No obstante, es necesario considerar que si bien los espacios, como elementos de la cultura, pueden ser re-significados, existe también una estructura más o menos estable desde la cual se dan los procesos de construcción de significados. Entre la estructura y la acción significativa de los sujetos hay una dinámica relacional que recrea a ambos, como ya fue señalado por Martin Jay (2008).

Las acciones y prácticas desplegadas por los actores de la preparatoria están vinculadas a los objetos y espacios de la escuela y de sus aulas, así como también a la organización entre los mismos. Esta organización responde a regulaciones estructuradas en normas sociales desde las cuales los actores toman posición y actúan. La normatividad de la escuela y de su micro espacio, el aula, constituyen partes de un régimen académico (Terigi, 2011), entendiendo por régimen académico a un conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder (Camilloni, en Terigi, 2011). Es decir, la estructura del aula y la estructura de regulaciones del trabajo escolar conforman un régimen académico que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

De acuerdo con lo anterior, en la preparatoria JGP los estudiantes han construido significados al respecto de la división del tiempo y de los espacios de clases, así como del papel que tienen los asesores, tutores y ellos mismos en torno a un formato escolar distinto, novedoso (Larrondo, 2009). Con referencia a la división del tiempo y el espacio de las clases, aspecto singular de esta preparatoria, los estudiantes nos relatan primero la extrañeza del formato. Los cuestionamientos generaron interesantes opiniones al respecto del trabajo escolar, del ritmo del mismo, del papel de las asesoras. Esto puede observarse en el primer fragmento de entrevista donde Brian reflexiona acerca de esta división, primero desde el humor, para luego plantear una mirada práctica que establece los beneficios de tomar clases de esta manera.

“[la plataforma] la forma en que... es una forma como de... de trata de ahorrar cuadernos, no sé qué tratan de ahorrar (risa), ya no tienes que anotar nada, ya todo viene ahí, y todo lo que anotas lo anotas en documentos [procesador de textos], lo único que gastas es memoria de la computadora y ¡Zas!, se acabó.”¹¹²

Como se mencionó en el capítulo 2, la plataforma está “montada” en un software o estructura tecnológica basada en las páginas Web. Todos los contenidos, actividades y exámenes están integrados a la interfaz (pantalla). Si bien es posible descargar algunos documentos como el *Manual de usuario*, los contenidos tienen que ser revisados siempre en línea, por lo que es necesario tener acceso a servicios de Internet. Es una plataforma tecnológica construida en el sistema Moodle, lo cual implica que los asesores cuenten con un sistema de administración escolar y temático.

Brian considera, con humor, que la intención de contener los contenidos en línea tiene que ver con aspectos económicos, apreciación no tan lejana de los argumentos para la incorporación de medios digitales al aula. En estos discursos se presenta como ventajas el hecho de que no se requiera de un “espacio físico” para el desarrollo de las actividades académicas. La escuela o campus son virtuales. Y en este sentido no se generarían costos comparados con los modelos presenciales. Sin

¹¹² Entrevista individual, Brian, ya citada.

embargo, esta idea no se mantiene cuando se analizan los costos de mantenimiento y actualización de los recursos digitales, la capacitación de recursos humanos como asesores y personal de apoyo, el diseño y desarrollo de los diversos materiales multimedia utilizados, o los servicios de infraestructura de servidores e Internet. Ya se mencionó que el programa piloto de la preparatoria JGP abrirá nueva convocatoria para el 2015, por lo que se tiene presupuestado 20 millones de pesos para dar continuidad al programa. Además, en la revisión documental durante el trabajo de campo se encontró un documento en el que se plantea un costo de proyección de 7 millones de pesos anualizado sólo para pago de asesores y personal administrativo¹¹³. Todo esto indica que no se trata de un programa económico, sino de uno que busca ser de avanzada en su combinación de nivel académico y actualización tecnológica. Ahora mostraré otro fragmento de entrevista que permite vislumbrar un tipo de relación con el saber que construyen los estudiantes.

“Entrevistadora: Me comentaron tus compañeros que a veces sienten que tener la clase en el aula es repetitivo, ¿tú qué piensas?”

Brian: Ese es el chiste, está perfecto porque haz de cuenta, por ejemplo, matemáticas aquí en el salón el profe te enseña a sumar, vas a sumar, se suma así, y te explica, pasas a la sala de cómputo y que llegas a hacer la práctica, los ejercicios, entonces ya aprendí, ésta es la teoría, ahora es cosa de que pongas en práctica lo que has aprendido.

Entrevistadora: ¿Tú lo ves como una ventaja?”

Brian: ¡Claro! Es una ventaja, una ventajota.”¹¹⁴

Tanto en las clases presenciales o en plataforma se abordan los mismos temas, y esto parece necesario ya que las evaluaciones están diseñadas con base en los contenidos curriculares previstos y ejercitados en la plataforma. Es por eso que Brian considera a las sesiones presenciales como una ventaja. Los entrevistados mencionan que el ritmo de trabajo es extenuante, no sólo por la presión que existe, en común, en los avances programáticos de las escuelas, sino porque en esta escuela en particular

¹¹³Carpeta 2012 Preparatoria José Guadalupe Posada ½, documentos internos del programa piloto.

¹¹⁴Entrevista individual, Brian, ya citada.

el tiempo es un recurso escaso. Durante una día de clases los estudiantes asisten cuatro horas diarias, más dos extras distribuidas en dos días a la semana, y a esto hay que sumar el tiempo para la actividad deportiva obligatoria. Comparando las horas de trabajo escolar con otros bachilleratos, para un semestre o bloque los alumnos en la preparatoria JGP toman en promedio un mayor número de horas por curso en comparación con un semestre o año en otras escuelas. Por ejemplo, para el curso de Inglés I, se imparten cuatro horas diarias durante cuatro semanas. En total se cubren 92 horas de clases en sólo un mes, horas que incluyen exámenes de unidad y examen final. En comparación, para la misma asignatura de inglés, en la Escuela Nacional Preparatoria¹¹⁵ (ENP) las horas programadas de clases son 90, sólo que estas horas son consideradas para un año de cursada, distribuidas en tres horas semanales. Lo que en la ENP se ve en un año, en la preparatoria JGP se ve en un mes. Brian entiende la práctica como aplicación de lo aprendido, pero ¿cuál es el momento para la conceptualización? La preocupación se instala en los asesores, los cuales consideran que el ritmo de trabajo no permite la apropiación de los saberes.

“... hay como una especie de amontonamiento de conocimientos, mmm... debajo de los cuales... el de abajo pues no está bien cimentado en realidad, entonces es como construir una torre de “Jenga” la verdad...”¹¹⁶

De igual manera, la perspectiva de los estudiantes toma tonos de preocupación cuando se abordan los temas del ritmo de trabajo:

Entrevistadora: ¿Por qué es tan complicado una materia por mes, en dónde está la dificultad?

Eumir: Mmm, bueno por decir, lo complicado es que con un día que faltes en todo el mes de la explicación de la materia te pierdes de muuucho, o incluso de la mitad de una te pierdes de mucho, entonces este... es de no faltar y ponerle atención. Ese es el... digamos que el

¹¹⁵ Se pueden revisar planes y programas de estudios para las preparatorias nacionales en línea <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1407.pdf>

¹¹⁶ Entrevista individual a asesora Itzel del curso de Inglés I, 24 de junio de 2013.

detalle, un poco el detalle de que si no pones atención todo, todo se viene abajo. [Mónica asiente con la cabeza].

*Mónica: Para mí, es que, no sé cada quién su punto de vista, ¿no?, pero se me hace muy difícil... Bueno es... por ejemplo, en una prepa, o CETIS, o Conalep, o lo que sea, te enseñan eso en un semestre, y aquí te lo quieren enseñar todo en un mes, y pues, como que no, está muy pesado, bueno, para mí, para mí.*¹¹⁷

Desde la perspectiva de los asesores la situación de enseñanza aprendizaje se complejiza aún más. Durante las clases presenciales se mantiene un formato de enseñanza simultáneo y frontal, y además se concibe al aula como un espacio de homogeneidad en cuanto al avance y aprendizaje del grupo. Todos al mismo tiempo aprenden las mismas cosas. En cambio en las clases en la plataforma, la simultaneidad y el modelo frontal se rompen. Los alumnos tienen frente de sí a la pantalla, un alumno por computadora y con la conexión a la red y acceso a otros espacios virtuales además del curso que tienen que resolver; estos aspectos producen, al menos en teoría, una redefinición del aula como espacio pedagógico (Dussel, 2010).

*“Pues lo que me llamó más la atención yo creo que fue esa combinación de lo presencial con lo con lo en línea, ¿no?... mmm de alguna manera me surgen dudas de cómo vamos a combinarlo, y creo que experimentar eso, ¿no? Ver que puedas llevar una plataforma con un curso ya establecido y tratar de complementarlo con las actividades en el salón en un mes, ¿no? Y tratar de alcanzar los objetivos, creo que eso fue lo que más me llamó la atención.”*¹¹⁸

El entusiasmo de los docentes es notorio cuando se incorporan al proyecto, pero el entusiasmo se desdibuja cuando se desarrollan los cursos; ya no se celebra tanto las clases en plataforma. Surgen distintos problemas que dificultan los logros académicos que se proponen.

¹¹⁷Entrevista a pareja de novios, dicho por Eumir y Mónica, ya citada.

¹¹⁸Entrevista individual, asesora Grisel del curso de Inglés I, 4 de julio de 2013.

“Es difícil atender a los alumnos durante la clase en plataforma, cuando tienen dudas quieren que los atiendas justo al lado suyo, y si les pides que externen su duda a la clase, dicen —mejor me espero a que no esté ocupada. Son estudiantes demandantes, el modelo es personalizado.”¹¹⁹

“...el problema con las computadoras es que son como un arma de doble filo, tienes a los chavos y los puedes atrapar durante la clase y hacer con ellos lo que tú quieras, marcar los contenidos em... las actividades, y, y los tienes de alguna forma, ¿no? pero los pierdes en la computadora, la verdad.”¹²⁰

“La navegación hipertextual a través del WWW es una experiencia distinta para cada uno de los alumnos implicados por lo que, en la misma aula, no se producirá un ritmo y secuencia de aprendizaje homogénea y unívoca para todos. Ello exige al docente el desarrollo de una metodología más flexible y una atención individualizada a cada alumno o grupo de trabajo” (Area Moreira en Dussel, 2010: 17). Y en este mismo sentido Dussel añade que la ruptura también está dada (desde hace tiempo) por las pedagogías con enfoques en el aprendiz, en donde se pide más atención a la diversidad y cuestionando precisamente la homogeneidad instituida por el modelo de escuela frontal. Estas tensiones se evidencian en el último testimonio de la asesora de inglés, quien considera que “tiene atrapados” a sus alumnos en la clase presencial pero “los pierde” en la computadora.

“... no hay forma, y de verdad no hay forma, no sólo lo digo yo, de controlar que accedan a otras páginas ¿no? y entonces que estén medio en la clase y medio en, literal, con un ojo al gato y otro al garabato, están medio en la clase y medio en cualquier otra cosa, y te das la vuelta y no necesitas tener ojos en la espalda para saber que

¹¹⁹Charla informal, asesora Argentina, del curso de Lógica para la solución de problemas, octubre de 2013.

¹²⁰Entrevista individual, asesora Itzel de curso de Inglés I, 24 de junio de 2013.

*inmediatamente te das la vuelta, ellos cambian la ventana y empiezan a hacer cualquier otra cosa. Están en el Facebook, los juegos de Facebook, los de las cartas y Candy Crush y todo eso, y... obviamente chats...*¹²¹

Los relatos de las asesoras aquí tienen un doble sentido de ruptura. El primero, del cual se viene hablando en esta sección, es acerca del uso en clase presencial de recursos como la computadora e Internet; estos recursos, en opinión de las asesoras, generan situaciones disruptivas, en donde la atención se ve dividida. Al respecto Dussel comenta que “estar y no estar, en varios lugares a la vez, promueven en mucho mayor medida que antes un borramiento de las fronteras de los espacios físicos y también de sus reglas y códigos específicos” (2010: 19). Las computadoras irrumpen el espacio del aula, llegando a ser considerados como un problema a la hora de enseñar, aún en un bachillerato que presume del uso de las tecnologías digitales.

El segundo sentido de ruptura no es explicitado por las asesoras, pero desde un análisis de las prácticas de educación a distancia se distingue un contrasentido. Las asesoras refieren tener experiencia en educación a distancia; en esa modalidad su labor se desarrolla frente a una pantalla que evoca un aula y un campus escolar, y desde este espacio virtual realizan su labor de acompañamiento al aprendizaje y las cuestiones del control escolar como las evaluaciones. Esto mismo sucede durante las clases en plataforma en la preparatoria, los asesores también se sientan frente a una computadora, así como los estudiantes; y desde su computadora monitorean las actividades en línea, pero también lo hacen en modo presencial y entonces dirigen indicaciones a sus alumnos, los apresuran a terminar sus actividades y realizan “rondines” para revisar lo que sus alumnos hacen frente a su pantalla y en la plataforma.

Lo que llama la atención es que las prácticas y los modos de usar los objetos en un formato a distancia, como el uso simultáneo de recursos de Internet, es causa de preocupación y vigilancia si estas mismas prácticas y usos de los objetos se dan en un formato de clase presencial, por lo que hay que hacer esa ronda de vigilancia. El estar y no estar de los estudiantes se torna molesto para los asesores, y es que de lo que se está hablando no sólo es de formatos adecuados para ciertos modelos pedagógicos

¹²¹Entrevista individual, asesora Itzel, ya citada.

sino de la existencia de conflictos entre diferentes órdenes normativos (Rockwell, 2009).

Es importante aclarar que no se pretende establecer un debate sobre las formas adecuadas o inadecuadas de estudio en línea y si estas propician, mejoran o interfieren en los aprendizajes. De lo que se trata es de dar cuenta que en una organización del tiempo y espacio como el previsto en la prepa Tepito, es decir, y a manera de hipótesis, se presenta una ruptura y redefinición del espacio del aula alcanza también a los espacios de aprendizaje en línea. Y es que la oferta formativa fue organizada en un sentido inverso: no se incorporaron recursos digitales al aula solamente, también se trasladó todo un modelo de educación a distancia a espacios presenciales. Las lógicas de organización de los espacios escolares y las formas de interacción exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores (Dussel, 2010: 19), y para los profesores o asesores genera una demanda mayor de individualización y de captar la atención de los estudiantes y seguir su progreso académico.



Imagen 15. Salón de clases presenciales y salón de clases en plataforma.

La primera imagen (arriba a la izquierda) corresponde al un momento de la clase presencial de CVT2, la segunda imagen (abajo a la derecha) es una clase en plataforma del curso Inglés II. Ambas fotografías fueron tomadas para recabar información sobre la forma de desarrollar el trabajo escolar. Hacer esta comparación tiene la intención de mostrar la organización del aula, la disposición de los lugares de los alumnos y las posiciones tanto de los asesores como de los alumnos. Las flechas amarillas señalan a las asesoras de los curso. Nótese que el uso de computadoras, una por alumno, exige una organización distinta a la clase presencial, donde la simultaneidad y frontalidad son sus características principales.

Volviendo al eje de la experiencia estudiantil, y específicamente de cómo viven el trabajo académico en la plataforma y las clases presenciales, interesa ver cómo resuelven los estudiantes situaciones del trabajo escolar que les apremian en la consecución de revisar todos los temas propuestos en el plan de estudios. La idea de ‘vencer’ a la plataforma es una metáfora de una lucha contra el estudio en un primer momento, pero es más una lucha derivada de la percepción del volumen o extensión de los programas, que de los contenidos propiamente.

“...imagínate, el CVT1 [ciencias de la vida y la tierra uno] tenía millones de páginas, era invencible esa plataforma, sinceramente no la terminé de leer, no no, ¡muchísimas páginas!”¹²² .

Ante esto, los alumnos crean estrategias para administrar la información. En dispositivos de memoria guardan los contenidos de las materias que les interesan, y los conservan para tener un referente cuando se cursen materias del mismo eje temático, como matemáticas. Pero también copian en un cuaderno y en formato de resumen los temas que son revisados en clases. También copian y pegan, digitalmente, texto en archivos del procesador de texto para luego guardarlos en sus dispositivos externos, memorias portátiles o *USB*. Algunos crean carpetas en su respectiva sesión de usuario dentro de la computadora que se les asigna; el problema con esto último es que estas carpetas luego son borradas porque los técnicos dan mantenimiento a las computadoras. Este es un problema de los equipos que no son de

¹²²Entrevista individual, Brian, ya citada.

propiedad personal de los alumnos: las memorias guardadas son frágiles, y hay que desarrollar estrategias más cuidadosas de registro y transporte de los trabajos.

Tener a la mano la información es una estrategia fundamental para el trayecto entre cursos. Además algunos estudiantes guardan sus mejores trabajos como parte de un sentimiento de orgullo que les da cierta certidumbre de que están en buen camino. Otro tipo de estrategias tiene que ver con el apoyo mutuo entre los amigos y compañeros. Los trabajos en equipo son muy pocos en plataforma, pero en las sesiones presenciales esta manera de trabajar es común. Sin embargo, el apoyo entre los estudiantes es más de tipo moral y afectivo que académico. Ya se habló de los apoyos en tareas y de cómo en ocasiones estas ayudas rompen las reglas de la convivencia y el trabajo académico, como lo mencionaban algunos estudiantes en sus quejas respecto a sus compañeros. Pero, a la par de estas prácticas, entre los estudiantes de la preparatoria también se presentan interacciones basadas en una consideración especial a los estudiantes más jóvenes y con menos experiencia. Hay una designación, más o menos explícita, de algunos estudiantes como monitores o apoyo de otros alumnos. Esto genera, a veces, sentimientos de equipo o de comunidad.

“Cuando trabajamos en equipo nosotros somos cabezas de serie — dice Christopher—. —Nuestros compañeros esperan mucho, pero también esto es porque los maestros organizan los equipos a partir de nosotros, somos los que coordinamos el trabajo. Hay compañeros distraídos, hay otros que hacen las cosas pero tienes que estarlos apurando y guiando. Se siente extraño estar al frente, pero tratamos que el equipo flote —señala Denisse.”¹²³

En relación a la propuesta didáctica de la plataforma, los estudiantes sí externan su inconformidad respecto de ciertos apoyos o recursos didácticos. Por ejemplo, durante las clases del curso de *Ciencias de la vida y la tierra I*, se pasó un video a los estudiantes que estaba sugerido en la plataforma como un apoyo para un tema de unidad. El video se titulaba “Composición de la atmósfera”. Los alumnos se

¹²³Entrevista grupo de amigos, ya citada.

cuestionaron la calidad del audio y también la actualidad del contenido ya que el video parecía una producción antigua, desactualizada en forma y contenido, lo cual fue confirmado por Christopher, alumno de los de mayor edad en el grupo, que dijo que ese video lo había visto cuando él estudiaba la Telesecundaria¹²⁴. Es verdad que la pertinencia de un material didáctico no se establece sólo por el año de su producción; pero también debe observarse que la presencia de lo multimedial en la sociedad pone nuevas exigencias y estándares a los materiales didácticos. En todo caso, lo que resalta en este relato es cómo distinguen, comparan y establecen valores los estudiantes sobre los contenidos y cómo se los presentan.

Otro ejemplo de una mirada crítica a los contenidos es la relación entre los contenidos curriculares mostrados y los intereses de los estudiantes. Para ilustrar lo anterior, en el curso de Inglés I, se presenta un tratamiento didáctico cuyo eje lo conforman ciertos aspectos de la cultura estadounidense, aspectos que se combinan con temas de migración México-Estados Unidos. El extrañamiento es general entre estudiantes y asesores en el transcurso de la asignatura. Los temas parecen ajenos a la vida de los alumnos.

“... no les gusta. O sea [me dicen los alumnos] ¿y por qué tanto de Estados Unidos? Y que por qué no vemos más de México, por qué no vemos de otras cosas, otros temas, o sea que eso está como lejano, muchos no tienen ningún contacto, ningún interés, ninguna necesidad, nada... Yo entiendo, supongo, deduzco porque está hecho así, supongo que está hecho pretendiendo que los chavos reciban una información útil para una cierta proyección de condiciones que es la migración, o sea, siento que va por ahí, ¿no?...”¹²⁵

Aquí es necesario hacer una acotación, que explica buena parte del desajuste, y que refiere a lo dicho anteriormente respecto a un video “viejo” y que ya fue visto hace varios años en otra escuela. El sistema B@unam, el modelo pedagógico que se

¹²⁴Este ejemplo se retoma páginas más abajo, ya que el intercambio en el que surge esta consideración constituye un evento significativo para pensar otras dimensiones de la experiencia escolar de estos jóvenes (ver 3.6.1.).

¹²⁵Entrevista asesora Itzel, ya citada.

implementa en la preparatoria JGP, inició operaciones en 2005 (Amador, 2012: 207) en principio para una población específica: mexicanos e hispanoparlantes residentes en Estados Unidos, a través de las escuelas de extensión universitaria de la UNAM. Esto explica, en gran medida, el tratamiento didáctico de esta asignatura. Teniendo presente esto, la postura de los estudiantes es legítima porque está basada en el extrañamiento de un modo de comunicación del saber que no los interpela, que no fue pensado para ellos. Los contenidos, más allá de gustos o preferencias, son ajenos a la experiencia de los estudiantes¹²⁶, y fueron concebidos para otros usuarios.

En las entrevistas con los estudiantes¹²⁷, comentaron que en la realización de trabajos de investigación en ocasiones la información contenida en la plataforma era insuficiente, y debido a esto buscaban en otras fuentes los datos que necesitaban para resolver la tarea. Durante la revisión de otras fuentes de información, los estudiantes comparaban lo propuesto en la plataforma y la información seleccionada, y en algunos casos resultaba que lo propuesto en plataforma era “corto” o básico. Aquí puede realizarse otro comentario. El plan de estudios de la plataforma, en el análisis que se realizó para esta tesis, es un plan que no pretende disminuir el nivel de tratamiento de los contenidos; incluso en algunas asignaturas los niveles de abstracción son profundos y complejos en sus relaciones conceptuales. Es probable que la apreciación de los estudiantes esté relacionada más bien con el formato digital de la plataforma Moodle, que acota los espacios de las clases virtuales a un número determinado de pantallas y a los recursos multimedia de diseño propio (CUAED-UNAM) que acompañan los contenidos. La selección de la información, su organización, secuencia y tratamiento didáctico es parte de un cálculo y planeación de tipo integral. Sin embargo, se presentan límites ya que los núcleos temáticos quedan acotados o sintetizados de tal manera que se dejan fuera temas o información, sino básica, sí complementaria, cuestión que se intenta resolver con el uso del hipertexto tanto al interior de la plataforma como hacia el exterior de la misma (enlaces a otros sitios web). Aun así, la posición de los alumnos es de relevancia, ya que muestra la manera en que están apropiándose del espacio virtual de aprendizaje. En esta apropiación,

¹²⁶Según datos de un diagnóstico elaborado por una sociedad civil: *Iniciativa ciudadana para la promoción de la cultura del diálogo* basado en datos de las estadísticas del Banco de México, en el D. F., las Delegaciones que tienen más hogares que reciben remesas son Iztapalapa y Gustavo I. Madero. Se puede consultar en <http://www.iniciativaciudadana.org.mx/biblioteca-digital/investigacion/la-migracion-en-mexico-diagnosticos.html> >

¹²⁷Entrevista con pareja de novios, Eumir y Mónica, y entrevista individual con Víctor, ya citadas.

toman decisiones que consideran oportunas para resolver las circunstancias del trabajo escolar. En su lectura, la secuencia de trabajo es acotada y queda por debajo, desactualizada, de lo que hoy ofrece Internet. Es interesante señalar que, como se vio en la observación de Ciencias de la Vida I, las asesoras recortan las posibilidades de circular por algunos sitios y plataformas (como Wikipedia) que son usadas frecuentemente por los estudiantes. Habría que ver si los estudiantes, en sus juicios sobre lo acotado de la plataforma, no están realizando una comparación con herramientas como Wikipedia, que tienen una enorme capacidad enciclopédica y de vincular contenidos. Como en el caso del video “viejo”, se muestra que los estudiantes actuales son usuarios con parámetros altos de navegabilidad y de accesibilidad a contenidos atractivos y amplios; aún partiendo de condiciones socioeconómicas desiguales, su experiencia en las plataformas digitales los coloca en una posición de mayor exigencia respecto a las formas y contenidos culturales. Esto genera un nuevo estándar para los recursos educativos, difícil muchas veces de satisfacer.

Retomando la pregunta sobre las acciones, respuestas y soluciones que se requieren durante el desarrollo de las clases presenciales y en plataforma, los asesores y los alumnos básicamente asumen que es necesario continuar, sin descanso, el abordaje de los programas de las asignaturas. En esta línea, las clases de esta preparatoria no se diferencian de otras en su preocupación por “cumplir el programa”. Pero, entre tanto y tanto, es posible abrir espacios dentro del aula para otro tipo de prácticas escolares. Los asesores logran, a pesar del tiempo y ritmo de trabajo y de las exigencias y problemas técnicos, proponer formas de enseñanza acordes a los grupos que atienden y a los contenidos que tienen que enseñar. Un ejemplo de esto es un trabajo escolar realizado por estudiantes de la preparatoria del turno vespertino durante el curso de Inglés II, en febrero de 2014. Este trabajo consistió en la elaboración de un video inédito que fue posteado en el portal de Youtube¹²⁸.

La elaboración del video derivó de un proyecto de hacer un proyecto integrador, que originalmente era un requisito para la materia, pero el asesor a cargo propuso a sus alumnos hacer el video en lugar de una presentación en PowerPoint. El resultado es muy significativo, aunque no se sepa si cubre las expectativas de programa en cuanto al aprendizaje del inglés para niveles básicos.

¹²⁸El video se puede ver en < <https://www.youtube.com/watch?v=Qm6y7WKNxUg> >

En este video los estudiantes se presentan a sí mismos. El uso de las imágenes, la selección de las escenas, la línea narrativa y la musicalización permiten distinguir elementos identitarios. Por ejemplo, se eligió como entrada o prólogo el monólogo de una película emblemática sobre el barrio de Tepito: “*Don de Dios*”. Con esta entrada los estudiantes dice: ¡Esto es Tepito! Inmediatamente se muestra un recorrido, en una sola toma, de la calle Jesús Carranza; el recorrido a pulso, las imágenes muestran los puestos y el camino hacia el Centro comunitario, a nivel de un peatón. La musicalización aquí está dada por una canción llamada *Guaguancó callejero, yo soy de Tepito*. De pronto, con letras blancas en un fondo de color negro se cuenta cuándo se abrió la escuela y se hace referencia al lugar llamado la Fortaleza. Luego se muestran las escaleras que llevan a los salones de la preparatoria; aquí la musicalización cambia: ahora suenan *beats de rap*¹²⁹. Se mantiene el mismo tipo de toma, solo que en esta ocasión el camarógrafo hace un paneo de los espacios escolares, y los estudiantes hacen su aparición; uno a uno se presentan en el idioma inglés. Sus auto-presentaciones son sencillas, cortas y realizadas principalmente en un ángulo normal y con tomas completas o en tomas medias. Como fondo de su presentación utilizan diferentes espacios no solo de la preparatoria sino del Centro Comunitario. Al final, las imágenes van de vuelta a las calles del barrio, y suena de fondo la música ahora de guaracha¹³⁰. El video arriba descrito es parte de esa documentación y es un registro importante de la vida en la preparatoria, que muestra parte del imaginario visual de los estudiantes y de su percepción de sí mismos y del barrio. Es parte de la “historia que ellos nos quieren contar”, como dice Lyn Yates (2010) sobre las producciones audiovisuales de jóvenes.

Finalmente, un tema relevante son las evaluaciones, un momento clave dentro de la experiencia de los estudiantes. El examen representa su avance y el logro de pequeñas metas que los acercan a su certificación. Las evaluaciones se realizan en línea, directamente en plataforma. Las evaluaciones parciales en varios casos son automatizadas, es decir, los alumnos ingresan sus respuestas y las guardan en el sistema conforme avanzan en las preguntas de la evaluación; una vez concluido su examen lo “envían” y el sistema los califica. Obtienen retroalimentación inmediatamente. En el caso de los exámenes finales, esta evaluación tiene una retroalimentación más tardía porque en ocasiones se incluyen en los ítems del examen

¹²⁹Los beats de rap son fondos musicales con los que se “rapea”.

¹³⁰Es un baile y género musical originario de Cuba.

preguntas abiertas que el asesor tiene que valorar. Finalmente, la calificación del curso se conforma por los exámenes parciales, el cumplimiento o entrega de las actividades en línea, y el examen final.

Para algunos estudiantes esto representa una manera clara y objetiva de evaluar, porque no hay negociación. Las evaluaciones asignadas representan y sancionan lo que aprendieron. No hay consideraciones en el espacio curricular y tiempo escolar para trabajos extras que permitan aprobar la materia o aumentar promedios. Para otros alumnos, esto provoca sentimientos de frustración y enojo, sobre todo cuando han obtenido bajas calificaciones en los exámenes parciales. Las posibilidades de negociar y solventar una falta a la normatividad del aula están casi siempre acotadas por la normatividad del trabajo en la plataforma.

“Las inasistencias se justifican...con tu trabajo, solamente con tu trabajo, puede venir papá, mamá o puedes traer una receta del doctor de la esquina, que las da a treinta pesos eh..., pero eso no va a justificar en el momento en que tú hagas el examen, porque el examen va a reflejar lo que tú aprendes o lo que aprendiste durante las cuatro semanas, pero si no hay el estudio previo o haber realizado las tareas, ¿cómo te vas a enfrentar a un examen?”¹³¹

En este fragmento de entrevista es posible ver la dificultad para el establecimiento de la negociación. A los estudiantes se les pide que no dejen de hacer su parte, que es trabajar con constancia en la plataforma. Si se presentan situaciones que provocan la inasistencia a clases, que es el tipo de problema más frecuente, la solución es a través de la figura de la tutora, siempre y cuando se establezca un compromiso por parte del alumno por concluir sus estudios. Pero esto no parece alcanzar a los exámenes, que son “momentos de verdad” sobre el estudio y la realización de las tareas. Siguiendo a Terigi (2011), el régimen académico de la prepa Tepito puede considerarse todavía dentro de los cánones tradicionales, con bastante rigidez para acomodar necesidades o ritmos distintos de estudiantes de más edad y

¹³¹Entrevista individual, tutora Vianey, ya citada.

con exigencias laborales y familiares más pesadas que los estudiantes promedio de la prepa.

Hasta aquí, se ha dado cuenta de los modos de entender la práctica escolar académica de los estudiantes y también de los asesores. Ahora toca exponer un punto de tensión derivado de la concepción de los papeles y funciones de los actores principales de la relación pedagógica: asesor y estudiante.

El papel de las asesoras y la plataforma: “dos maestras”

Diario de campo, junio de 2013.

La clase sigue. La asesora pide atención para ver un video sobre la conformación de la atmósfera terrestre. Parece una producción vieja. El sonido es malo y la imagen algo borrosa.

Los alumnos miran el video en silencio, pero de pronto Christopher dice en voz alta - ¡Ese video ya lo vi hace mucho, es viejo! La asesora le pregunta en dónde lo vio, y él contesta que en la Telesecundaria.

Ante esta respuesta, la asesora pregunta de nuevo, — ¿Qué es una telesecundaria? Christopher hace una pausa y, entrecerrando los ojos, prepara su explicación. — “Mire, es como una escuela, y se parece a ésta. Solo que allá la maestra es la tele y aquí la maestra es la plataforma”.

Para comenzar es preciso decir que los estudiantes usaban indistintamente los términos asesoras y profesoras, pero la palabra utilizada en los documentos oficiales es asesora.

A partir de una comparación, el estudiante expone una de las tensiones respecto de la enseñanza en la preparatoria: el desarrollo del plan de estudios durante la práctica escolar diaria se torna por momentos rígido, el ritmo del trabajo escolar es acelerado por la exigencia de revisar los contenidos de una asignatura en tan sólo un mes. Al respecto ya se estableció una comparación en apartados anteriores. En un tiempo tan acotado existe poca flexibilidad para tratar los contenidos, ya sea para enriquecerlos u optar por otras formas de enseñanza. En revisión sobre el papel de las asesoras en documentos sobre el modelo pedagógico B@unam¹³² y en los

¹³²En el documento B@unam: interdisciplinar y actualización en un currículum integrado, referenciado en esta tesis, dice que: “el asesor cubre un perfil docente específico: tiene la certificación que la Coordinación del Bachillerato a Distancia de la UNAM otorga a quienes cubren todos los requisitos. Los asesores son

lineamientos generales del sistema de educación a distancia del D. F., no se distinguen juicios suspendidos o ambivalentes sobre la labor y los roles de las asesoras. Las funciones de las asesoras están claramente definidas en los lineamientos del modelo pedagógico (Villatoro y Vadillo, 2009:104), pero estos corresponden a la modalidad a distancia, aun cuando se haga una comparación con las funciones de un profesor en la modalidad presencial.

Este aspecto es algo llamativo y peculiar del sistema mixto de esta prepa. Podría pensarse que la plataforma virtual puede recorrerse sola, y que los asesores son casi prescindibles; pero en esta prepa, hay mucha expectativa en que los asesores sostengan y consoliden el trabajo de los estudiantes, sobre todo a partir de la demanda de presencialidad, que suma formas de control y también de acompañamiento. El rol del asesor, en el caso de la preparatoria JGP, abarca desde las funciones de resguardo y preservación de la disciplina hasta funciones en donde el asesor debe afianzar una base de conocimientos en sus estudiantes.

Entonces, ¿de dónde viene el desplazamiento que difumina su papel? Esta anécdota sobre las dos maestras nos recuerda lo que Dussel (2010) menciona sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con las nuevas tecnologías o medios digitales. La dilución de la figura del asesor es parte de las redefiniciones del aula como espacio pedagógico, que implican también transformaciones de las interacciones entre los actores y autoridades que compiten entre sí (la plataforma y el docente de carne y hueso).

Esto se ve más claramente en otros episodios del cotidiano escolar. El siguiente relato corresponde a una asesora, y se ve que su percepción es similar a la del estudiante que compara la función de la asesora y la plataforma.

“... Yo he perdido dos días, porque se desplomó la plataforma la semana pasada, entonces fue un “crash” total...de martes hasta el viernes. A mí me comentaron que físicamente se dañó lo que funcionan como servidor, entonces se perdió la información, solo se

profesores expertos en una o más de las disciplinas que integran las asignaturas, y tienen experiencia docente en el nivel **[tanto presencial como a distancia]**. Su misión consiste en asegurar un aprendizaje efectivo en todos los estudiantes al contestar dudas, retroalimentarlos a partir de actividades y comentarios, calificar sus actividades y exámenes (en su caso), moderar foros y chats y supervisar actividades grupales.”, pp. 104. Las negritas son mías.

logró rescatar [la información de los cursos] hasta el 13 de junio, pero lo previo al 13 de junio se perdió, entonces había que recuperar... Pero además me dicen: y tienes que ponerte al corriente con la unidad 1 y unidad 2, o sea, ¡volver a hacerlo todo!, tenerlo todo otra vez para la evaluación. Si los chavos no suben [a la plataforma] no se califica, no se registra nada, esa es la otra cuestión. Yo en la clase presencial, si pasara algo similar y se destruyen todos los trabajos, yo ya los registré, yo ya los vi, y ya los calificué, entonces guardo esos registros, y cuando ya voy a evaluar pues yo utilizo lo que ya registré. El problema con esto es que como es un sistema automatizado, a la hora de evaluar si no hay tareas subidas, la computadora no es ni buena ni mala, ella sólo es así, no va a tener esos registros, y como no es lista [la computadora], ni tiene memoria, ni es la maestra, ni sabe nada, entonces simplemente eso lo va a tomar como ceros, ceros, ceros, ceros. Por fortuna, muchos [alumnos] tenían los trabajos guardados en sus memorias o en sus computadoras. Yo siempre les digo: guárdenlo en la compu, las memorias no me encantan pero guárdenlos por si acaso, y por fortuna digamos que del 100% de trabajos perdidos, te podría decir que tuvimos una recuperación sin tener que volverla a hacer del 75%, y por fortuna no perdimos exámenes, eso fue lo bueno...La computadora es inteligente, ¿no? pero rígida y automática.”¹³³

En este caso, la afirmación deriva de las condicionantes técnicas de la plataforma a las que están sujetas las asesoras y los estudiantes como las fallas en el sistema. Cuando se presentan fallas en el sistema, la plataforma está fuera de línea, es decir no se puede acceder; en esos casos, el trabajo escolar se retrasa, y si se considera el ritmo de revisión de temas de hasta 4 unidades por día y hasta 5 actividades de aprendizaje por unidad ¹³⁴ este retraso puede resultar abrumador, sobre todo teniendo en consideración que lo que cuenta para evaluación de la asignatura son las actividades realizadas y “subidas” a la plataforma. Lo que “cuenta” es únicamente lo que se registra en la plataforma, y esta rigidez afecta tanto a las asesoras como a los

¹³³Entrevista a asesora de Inglés I, Itzel Vargas, 24 de junio de 2013.

¹³⁴Diario de campo, 19 de junio de 2013.

estudiantes, y achica los márgenes de negociación. Quizás sea ésta una de las condiciones que diferencian la experiencia de la prepa de Tepito de otras donde la negociación es permanente, y la condición estudiantil se construye en esa reflexividad. En esta prepa, en cambio, el estudiante tiene que ajustarse casi indefectiblemente al ritmo de la plataforma, y si fracasa, queda afuera. Es una autodisciplina fuerte para acomodarse a una regulación externa.

Las acciones de las asesoras para contrarrestar esta arritmia en el curso de las clases producto de los inconvenientes técnicos, generan tanto la duplicación del trabajo escolar como una incomodidad en los actores, circunstancias que asumen con humor y esfuerzo, como es el caso del testimonio de Christopher. La manera de pensarse como una segunda maestra también refleja la significación que hacen de su propia labor docente¹³⁵. Los estudiantes reconocen esta situación de ambivalencia:

Entrevistadora: ¿Quiénes son sus profes aquí?

Eumir: Pues digamos que es como tener dos profesores, bueno, un profesor y medio...

Entrevistadora: ¿Quién es el medio profesor?

Mónica: El maestro...

Entrevistadora: ¿Y para ti, Eumir?

Eumir: La plataforma...Incluso también puede ser el profesor completo la plataforma, y la mitad de profesor el asesor.¹³⁶

Puede verse en esta percepción, así como en el relato de la asesora antes citado, que los actores ven que hay un poder pedagógico que está en la plataforma y no en los docentes que están frente al aula; ese poder es más grande que los dos, y en esa dirección puede decirse que el sistema mixto, al menos en estas condiciones de funcionamiento, diluye la autoridad de los asesores docentes.

Cabe mencionar que, a pesar de que el trabajo con los estudiantes en la preparatoria es muy intenso, esto no es un obstáculo para que las asesoras desarrollen vínculos más allá de los marcos académicos.

¹³⁵Charlas con asesora de los cursos de Inglés y con la asesora del curso Ciencias de la vida y la tierra I, durante sesiones de observación, diario de campo 2, junio de 2013.

¹³⁶ Entrevista a pareja de novios, Eumir y Mónica, ya citada.

“La más, más difícil, pues este, siempre ha sido esa ¿no?... matemáticas y física. Cuando empezaba a ver física ¡Oh por Dios!, dije – No, no, no-, pero yo con el maestro que yo llegué a tener en propedéuticos, que también eran matemáticas, ¡Ahí sí me enamoré de las matemáticas! Y él [el profe] me hizo entender que yo sí sé, que sí puedo hacer cosas porque yo terminaba antes que todos.”¹³⁷

Pero sobre todo llama la atención la significación ambivalente que se construye sobre el papel de las asesoras en los estudiantes de esta preparatoria, y que es además compartida por ellas mismas. En parte, esto se vincula a la modalidad de cursado, la que, pese a ser intensiva, dificulta sostener vínculos por tiempos prolongados.

“El maestro está todo el tiempo pero es algo extraño. No conoces a tus maestros, un mes es poco tiempo para conocer a tus maestros.”¹³⁸

Por otro lado, en los relatos de los asesores entrevistado no se nota resistencias al uso de la tecnología; al contrario, los asesores se posicionan de manera crítica ante los medios digitales, una disposición favorable que deriva de su experiencia previa en espacios de enseñanza a distancia. Esto es similar a lo que reporta Dussel de una investigación que muestra que la actitud de los docentes está vinculada a la frecuencia de uso y a la posibilidad de desarrollar prácticas con las computadoras en el trabajo cotidiano (Dussel, 2010: 34).

Finalmente, en algunas percepciones del papel del asesor por parte de los estudiantes hay ideas contrapuestas a las ya señaladas. Los estudiantes entrevistados hacen mención de al menos un asesor que les impresionó por su dedicación y manera de desarrollar las clases; no es el mismo en todos los casos, pero parece haber alguno/s que dejan una marca más notoria en el vínculo con los alumnos. En estos

¹³⁷Entrevista individual, Victoria, ya citada.

¹³⁸Entrevista con pareja de amigas, dicho por Bárbara, ya citada.

casos, la identificación y reconocimiento del asesor como parte fundamental de sus aprendizajes está vinculado a aspectos afectivos.

“Es poco tiempo para la materia, y también para convivir con ellos... pero a pesar de tener tan poco tiempo me encariño con ellos, pero me concentro en su avance”¹³⁹

El asesor recordado con cariño es casi siempre el que ayudó, el que mostró interés no sólo por el desempeño del alumno, sino también por su estado de ánimo y sus planes a futuro.

3.6 LA IMPORTANCIA DEL DEPORTE EN LA CONSTITUCIÓN DE UNA IDENTIFICACIÓN ESTUDIANTIL

Dentro de la propuesta formativa de la preparatoria de Tepito el deporte juega un rol central. La formación deportiva dialoga con la identidad y las tradiciones del barrio y busca ser un contraste con la imagen pública de violencia e ilegalidad, afirmando las narrativas de superación a través del esfuerzo y el éxito social. Como se vio en el capítulo uno las instalaciones deportivas son un motivo de orgullo de la institución al punto que el box figura en el emblema de la institución. En este apartado se profundizará en la organización de la propuesta deportiva y en los modos en que ella es vivida por los estudiantes como una parte importante del vínculo con el barrio. En este sentido considero que es parte de la dimensión local de la experiencia estudiantil.

El deporte es un punto de identificación fuerte para la comunidad escolar y de identidad propia. Para dar cuenta de los vínculos identitarios que los estudiantes de la preparatoria JGP han construido durante su experiencia estudiantil, es necesario conceptualizar a la identidad como un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios), sobre todo al convivir con otros (sociabilidad). Al participar en las prácticas de diferentes ámbitos nos socializamos en ellos. Por esto las adscripciones identitarias son más diversas, no son estáticas y acabadas, de tal manera que la identidad es un

¹³⁹Charla informal con asesora de Ciencias de la vida y la tierra I, durante el receso 12 de junio de 2013.

proceso reflexivo, continuo y no determinado (Weiss, 2011: 141). En este mismo orden y dirección teórica, la subjetividad es el desarrollo observable en los sujetos que les da coherencia entre el entorno social al que pertenecen y el sentimiento de algo personal, sus emociones y relaciones íntimas (Weiss, 2011: 138). Según Holland (citado en Weiss, 2011), es un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo. Weiss, también señala que la subjetivación implica el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios, la interiorización de normas y valores, la emancipación de las normas y valores dominantes, y el desarrollo de normas y valores propios, es decir, convertirse en actor, con decisiones basadas en criterios morales propios, que se traduce en un proceso de hacerse responsable de sí mismo (2011: 139).

Según lo anterior, los procesos identitarios se pueden inferir a partir de explorar las prácticas en las que se desarrolla su vida cotidiana, identificando vínculos entre esas prácticas y sus gustos e intereses, decisiones y valores. En la exploración de la experiencia estudiantil se identificó un elemento constitutivo de los procesos identitarios: la práctica deportiva. Al respecto, en este apartado se describirá y analizará este elemento.

3.6.1 Competencias como práctica generadora de subjetividad: Soy estudiante de la prepa Tepito

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, en la preparatoria JGP las actividades deportivas son obligatorias y constituyen un requisito para recibir el certificado de bachillerato. En ellas, se presentan exámenes y los profesores evalúan el desempeño de los estudiantes; es decir, aunque no tienen la forma definida de una materia escolar, están sometidas a las mismas reglas de evaluación y acreditación que otros conocimientos escolares.

Las prácticas deportivas están organizadas en torno al trabajo escolar, ya que los tiempos de práctica deportiva se definen con base en las horas de clase. A pesar de esta situación, se mantienen una independencia en cuanto al resto de la administración escolar que está concentrada en la plataforma. En el caso del deporte, la gestión escolar está bajo la Coordinación deportiva de la escuela¹⁴⁰. Desde la

¹⁴⁰La Coordinación está a cargo del profesor Arturo.

Coordinación se dirige el desarrollo de las actividades de instrucción deportiva, la evaluación, la difusión del trabajo y la vinculación con la comunidad escolar y las familias de los estudiantes.

Las actividades que conforman la práctica deportiva son dos: la llamada “activación” y la instrucción deportiva. Como se mencionó anteriormente, esta última consiste en tres deportes: Box, Natación y Karate Do. La primera actividad consiste en el desarrollo de actividades de calistenia media hora antes de ingresar a las clases. El propósito de la actividad es “despertar” literalmente a los alumnos. Con ejercicios suaves y de calentamiento, el instructor de deportes trata de provocar en sus alumnos un estado anímico de alerta, el cual se piensa es el más apropiado para realizar las actividades diarias de aprendizaje¹⁴¹.

La segunda actividad deportiva consiste en la práctica formal de alguno de los tres deportes mencionados. Están a cargo de esta instrucción varios individuos: dos boxeadores, uno profesional retirado y otro amateur, ambos instructores atienden a los dos turnos; un Karateca profesional adscrito a la Federación Mexicana de Karate, que atiende ambos turnos, y un profesor de natación certificado de la Asociación de Natación del D. F, que también atiende a los dos turnos.

Las actividades deportivas son parte del proyecto desde la creación de la preparatoria. Es posible afirmar que fue uno de los pilares fundantes del programa ya que, como se mostró en capítulos anteriores (Capítulo 2), el deporte es tomado como lema y símbolo de la preparatoria. En la oferta formativa de la preparatoria, el deporte es un medio y al mismo tiempo un fin¹⁴². Es decir, el deporte es un medio para generar arraigo entre los estudiantes, y se pretende que a través de la práctica organizada y regular de una actividad deportiva el estudiantes comprenda y se apropie de una cultura del esfuerzo y el respeto; pero también es un fin en sí mismo porque la práctica es formal: la instrucción deportiva se lleva a cabo con todas las exigencias físicas y técnicas, así como también con el equipamiento adecuado. Con esta perspectiva, se puede afirmar que la concepción del deporte implicada en el proyecto de la preparatoria se entiende como “...herramienta de formación, una educación deportiva accesible a la población; que mejore el potencial de desarrollo de las personas, que

¹⁴¹Entrevista individual, Instructor de activación, 25 de junio de 2013.

¹⁴²Entrevista con Coordinador de deportes Arturo, ya citada.

propicie la integración social y la prevención de influencias nocivas...” (Eisenberg, Rose, 2007:33).

Al respecto del proceso de selección de las tres disciplinas del programa, el Coordinador de deportes de la preparatoria realizó gestiones para involucrar como instructores en el proyecto a deportistas con experiencia en competencias nacionales e internacionales, para después firmar convenios de colaboración entre las distintas federaciones y asociaciones y la SEDU-DF. Es decir, hasta donde se pudo recopilar, la oferta formativa se definió en función de los perfiles docentes y la infraestructura disponibles.

En cuanto al proceso de selección de la disciplina por parte de los estudiantes, este consistió primero en la aplicación de un cuestionario de preferencias deportivas, elaborado y aplicado por la Coordinación de deportes. Se les asignó el deporte de su selección y se les dio a los estudiantes un periodo de 15 días de prueba para corroborar sus gustos por tal o cual actividad deportiva. Después de este periodo, el estudiante quedó registrado en el deporte de su elección.

A un año de estar en la preparatoria, los estudiantes continúan asistiendo regularmente a sus actividades deportivas. Tienen que hacerlo, porque es requisito indispensable para recibir su certificado de bachillerato, pero más allá de esta condición de obligatoriedad los estudiantes de la preparatoria se apropiaron de esta actividad y la han incorporado como un elemento fuerte de identificación hacia la escuela.

La práctica deportiva está proyectada por etapas. En la primera etapa, que se experimentó en los primeros dos semestres, se trata de aprender sobre el deporte elegido. En la segunda etapa se tiene programado continuar con las competencias deportivas al interior de la preparatoria así como también realizar competencias deportivas con otras instituciones educativas¹⁴³. Al respecto de la última etapa, se considera que las competencias funcionan como rituales que dan sentido colectivo en torno de valores. Ritualizar la práctica deportiva proveería de elementos identitarios como al crear mediaciones en la interfase entre lo social y el sí mismo. Las mediaciones son aquí la indumentaria o equipamiento, el protocolo de las competencias, y el espacio en donde se desarrollan las mismas. En este mismo

¹⁴³Entrevista individual, Coordinador de deportes, 25 de septiembre de 2013.

sentido la escuela, a través de las competencias, se abre hacia la comunidad, y también permite a las familias ser parte de los procesos de desarrollo personal de los estudiantes.

La adscripción identitaria como estudiantes de la preparatoria Tepito (y no de la prepa JGP) a raíz de la práctica deportiva es un hallazgo importante, en tanto que es posible afirmar que las ideas fundantes en la creación de esta preparatoria sí han impactado en la construcción de sentido que tienen los estudiantes sobre la prepa. Por otro lado, el impacto en la experiencia estudiantil de las actividades deportivas devela tensiones entre los significados que los alumnos construyen sobre su posición como estudiantes. Por ejemplo, se observa una tensión entre dos afiliaciones: hacia la UNAM (proveedora de la estructura tecnológica y desarrollo pedagógico) y hacia el propio barrio de Tepito. Los jóvenes se definen a veces como estudiantes de la prepa de Tepito o como estudiantes de la UNAM. Esta distinción no es casual: deviene de la organización de la vida escolar y las relaciones entre las instituciones que participan en el proyecto.

Decir que se es de la prepa de Tepito tiene que ver con la experiencia de representar en competencias deportivas a su escuela. Ser estudiante de la UNAM surge a su vez de un vínculo académico o de su experiencia con el saber.

“A mi hermano le cuento que en el semestre pasado hicieron las competencias y en natación me llevé primer lugar yo, en karate me llevé segundo lugar, en fútbol me llevé tercero y me llevé una medalla por asistir a la prepa... ahora sí que vio las fotos, mis medallas y pues ahora sí que se motivó [para estudiar] pero sigue en el trabajo todavía”¹⁴⁴

En este testimonio el gusto por el deporte y valor al deporte trasciende al ámbito familiar, en este caso de Víctor, quien trata de animar a su hermano menor de continuar sus estudios de bachillerato.

¹⁴⁴ Entrevista individual, Víctor, ya citada.

“—Ser estudiante de aquí, es diferente. También soy parte de la UNAM —afirma Karina—, —y añade Bárbara— Esto es un proyecto de la UNAM. A mí me daba pena decir que iba en la prepa Tepito. Y ahora les digo en la prepa José Guadalupe Posada. Siento un orgullo decir que soy de esta escuela.”¹⁴⁵

Por otro lado, en este fragmento las estudiantes establecen su posición son alumnas de la prepa JGP, pero también de la UNAM. Como se ha dicho, la identificación hacia la universidad deviene del trabajo académico constante con la plataforma tecnológica y los asesores (capacitados y certificados por la CUAED-UNAM).

¹⁴⁵ Entrevista pareja de amigas, Bárbara y Karina, ya citada.



Imagen 16. Competencias Karate Do, alumnos de la preparatoria JGP. Fuente: página oficial de Facebook de la preparatoria.



Imagen 17. Competencia de Natación. Fuente: página oficial de Facebook de la preparatoria JGP.

Las competencias se realizaron en las instalaciones del Centro comunitario Cuauhtémoc, en las que participaron alumnos de la UNAM y alumnos de la preparatoria JGP. Se invitó a los familiares de los alumnos. La actividad tenía un propósito de convivencia y demostración de los avances de los estudiantes en el desempeño físico y técnico en las diferentes disciplinas deportiva que ofrece la preparatoria.

3.6.2 Re-formación ¿Jóvenes peligrosos o jóvenes en peligro?

En este sub-apartado se relacionarán los discursos sobre la juventud y su relación con la propuesta formativa de la prepa, sobre todo atendiendo a la constitución de roles y la re-significación de los mismos. Un elemento significativo que surgió en los testimonios de los jóvenes y también de las autoridades del plantel, es que los jóvenes son vistos como elementos que hay que rescatar de la violencia y al mismo tiempo señalados como generadora de la misma. Este es un tema que debería ser profundizado en investigaciones posteriores pero quisiera referirme, aunque sea brevemente, a algunas consideraciones sobre el vínculo entre juventud y peligro.¹⁴⁶

Estos testimonios refieren a una condición juvenil que se marca en muchos discursos sobre políticas de desarrollo que se asocian a los jóvenes. En estos discursos, los jóvenes se ven en una coyuntura que los obliga a elegir entre el bien y el mal, entre unirse a los grupos delincuenciales o a los cuerpos policíacos. Entre estos dos bandos, la preparatoria en Tepito se presenta como una alternativa que presenta otra realidad, una de la cual muchos tenían conocimiento pero que veían ajena a su vida. No es casual que aparezca reiteradamente el tema de la re-formación de la juventud en el plano de la inclusión educativa. Los sentidos en los que está fundamentado este programa de bachillerato tienen un fuerte componente de justicia social y también de control y de reforma juvenil. En el relato siguiente, se muestra la opinión de uno de los estudiantes entrevistados:

“... Sí pues, a mí me dijeron que esta prepa era para ayudar o para que los chavos del barrio... tengan otra visión como que de estudiar. O que si venden aquí afuera discos, pues su familia, sus hijos, tengan otra perspectiva, ¿no? Por decir, hay gente que vive aquí pero que no le gusta vivir aquí, entonces no tienen maneras de cómo salir, ¿no? O sea, si sus papás vivieron aquí pues ya estás como... digamos, destinado a que ya también voy a vivir aquí y uno nunca sabe... puede que saliendo de tu casa una bala clavada [te dé]

¹⁴⁶ Esta relación ha sido abordada en distintos trabajos que no podré revisar aquí, pero que constituyen antecedentes importantes para la temática (Rosana Reguillo, 2000; Valenzuela Arce, 2010, 2012 y Carla Feixa, 1998).

en tu cabeza, ¿no? Entonces, es algo que yo lo entendí así...que [la preparatoria] es para mejorar la visión de lo que es Tepito, de lo que es el barrio de Tepito, ¿no? Entonces, pues sí se me hizo bueno, porque pues incluso yo he pensado que puedes vivir en el peor barrio, pero no precisamente ser tú igual, de lo peor, sino al contrario y sí hay claros ejemplos, sí hay, han sido muchos, boxeadores, luchadores...¹⁴⁷

La reformación es parte de una representación de la juventud que negativiza sus prácticas (Chaves, 2005), que entiende que la juventud tepiteña es una juventud problema proclives a ser delincuentes. Estas representaciones no son exclusivas de un grupo, como puede ser el de las autoridades educativas de la preparatoria, sino que también se presentan en los testimonios de algunos alumnos. Los actores de la escuela parecen suscribir el dicho de que “[t]odo joven es sospechoso, carga por su estatus cronológico la marca del peligro” (Chaves, 2005: 15). Según la autora, se parte de una visión adultocéntrica que lleva a establecer parámetros de comparación en donde la falta, la negación y las ausencias son asignadas a los sujetos como parte esencial de su ser. Y añade que esta perspectiva pasa por alto la condición juvenil como construcción social, con consecuencias gravemente discriminatorias. Véase el testimonio de una de las tutoras:

“Afortunada o desafortunadamente la educación no es para todos. La educación es para el que quiere salir adelante. Entonces que ese tipo de personas estén aquí... Mucho cuidado con qué personas ingresan y qué personas de verdad no deben estar aquí, ¿no?, me refiero a los que... este... traen toda una historia de drogas, que aquí, a pesar de que estamos en un ambiente de drogas, hay alumnos que en su vida han sabido de ello, ¿no? a pesar de que viven aquí. Entonces, ¿cómo trabajas con esa parte? Entonces sí, una parte como de mejorar esa filtración de qué alumnos, ¿no?, qué alumnos son los que [deben] entrar y los que no.”¹⁴⁸

¹⁴⁷Entrevista a pareja de novios, dicho de Eumir, ya citada.

¹⁴⁸Entrevista a tutora Vianey, ya citada.

En charlas con asesores, tutoras y director se comentaba que los estudiantes de la preparatoria eran distintos a otros estudiantes de nivel medio superior de escuelas públicas. Al preguntarles por la especificidad que definía esa distinción obtuve respuestas ambiguas. En conjunto me comentaban que era el entorno, el barrio de Tepito lo que hacía más difícil la vida de estos chicos. Los problemas pueden ser muy similares entre los estudiantes de la preparatoria JGP y otras escuelas de bachillerato, pero se agravan en los estudiantes de la preparatoria por vivir en el barrio. Como es conocido, si bien existe relación entre el origen sociocultural de los estudiantes y el desarrollo de trayectorias escolares y aprovechamiento académico, está situación no agota las explicaciones de la condición estudiantil y juvenil de los alumnos. No quedó claro en los testimonios de asesores, tutora y director, qué era “eso” que agrava las problemáticas. También era común hacer comparaciones entre alumnos de diferentes instituciones de bachillerato, pero las escalas no correspondían. Es decir, se comparaban las poblaciones entre alumnos de bachilleres o del IPN, por ejemplo, con casos particulares de uno o dos alumnos de la preparatoria. Referir la desigualdad en el aprovechamiento o desempeño académico tenía casi siempre como base explicativa que los chicos eran de Tepito y que sus familias tenían bajo nivel educativo y bajo nivel cultural.

Puede pensarse que el origen de esta distinción expresada en los asesores y director está en la elaboración de expedientes psicopedagógicos por parte de las tutoras, pero en charla con una de las tutoras sobre las condiciones personales de los estudiantes, me comentó que los problemas de estos chicos son iguales a los de otros jóvenes pero son “más graves”. Esta gravedad es producto principalmente del entorno donde viven, el barrio de Tepito. De las razones que dan los asesores, tutora y director existe sólo uno que alude a las condiciones socioeconómicas: el nivel educativo de los padres. Pero también está la sombra del “medio delincencial”, del medioambiente que genera (¿degenera?) a los individuos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Al inicio de este recorrido, se mencionó el concepto de alternativa pedagógica como parte de la definición del problema de investigación de la presente tesis. Este concepto fue de interés debido al tratamiento de Marina Larrondo en su tesis de maestría. En su investigación, Larrondo considera como una alternativa pedagógica

...a todas aquellas experiencias que “en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante (...) se trata de aquellos eventos que hoy (...) definiríamos como los que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente. (Puiggrós citada en Larrondo: 2009: 28).

El trabajo de Larrondo “... estudia el proceso de construcción de subjetividades escolares en escuelas secundarias orientadas hacia los sectores populares y que se auto consideran alternativas”. Su análisis se centró en las interpelaciones identitarias dirigidas hacia los estudiantes, en las propuestas pedagógicas y organizativas que las vehiculizaban, y en cómo -a partir de ello- los jóvenes construían su alumidad (Larrondo, 2012: 109). Esta idea de romper la normalidad o crear una distinta es una percepción de los estudiantes entrevistados y de algunos profesores. La norma es aquello con lo que no se identifican.

“— ¿Hoy hablaron del 2 de octubre en clase? —pregunto a los chicos—, —Tú pensabas que no iba a haber clases —le dice en tono de burla Christopher a Denisse—, y Denisse contesta entre risas — Sí, pensaba que no iba a haber clases —Y por qué pensaste eso, ¿para que pudieran ir a la marcha? — le pregunté con curiosidad a Denisse, —Pues... yo creo que en las escuelas normales realmente

*no hubo clases, pero... no creo que por eso vayan a la marcha —
aclara Denisse.*¹⁴⁹

*“— ¿Escuchas algo? Me preguntó el Director, —No —contesté—, —
¡Eso es! —me dijo él y orgulloso añadió—, —Esta escuela no es una
escuela normal, ¡todo está tranquilo!”*¹⁵⁰

En los fragmentos de entrevista presentados, quiero mostrar cómo la referencia a la no normalidad de lo que sucede en la preparatoria se presenta en dos situaciones distintas y con diferentes actores. Estos fragmentos fueron espontáneos, en el sentido de que fueron expresados por la alumna y por el profesor fuera del momento “formal” de la entrevista que realizaba, en decir, los dichos no fueron temas propuestos por mi parte. La idea de una diferenciación-identificación a partir de la no normalidad es relevante porque implica que los individuos que la perciben también son parte de ese vínculo identitario a partir de la diferencia, en este caso, entre las “otras” escuelas y “esta” escuela.

La oposición está basada en la comparación entre un modelo escolar naturalizado y otro que difícilmente puede ser ubicado en alguna categoría dentro del sistema de Educación Media Superior del D.F. Pero, ¿esta distinción se sostiene? Esta investigación permite decir que se sostiene, al menos en parte. En el desarrollo de la tesis se establecen ciertas afirmaciones que pueden apoyar el distanciamiento de la normalidad: las prácticas e interacciones que se dan en la convivencia diaria en la preparatoria son singulares, peculiares, y la distinguen de otras preparatorias. Pero ¿estaríamos hablando de una heterogeneidad que es característica de todas las escuelas y sus prácticas, al fin y al cabo singulares, o es una heterogeneidad de otro cariz, de otra calidad? Creo que es posible sostener que la preparatoria JGP tiene rasgos de ser una alternativa pedagógica en los términos establecidos por Larrondo, por lo que la distinción se sostiene.

La oferta formativa de la preparatoria JGP está conformada con al menos tres elementos alternativos: la exclusividad de la población a la que está dirigida; la

¹⁴⁹Entrevista a grupo de amigos: dicho por Denisse, ya citada.

¹⁵⁰Entrevista individual al primer Director, Erick, ya citada.

ubicación de las instalaciones de la escuela; y la mezcla de los espacios de aprendizaje e interacción entre la virtualidad y la presencialidad, a los que se agregan los controles disciplinarios.

Primero, la escuela está dirigida exclusivamente a jóvenes que viven en una zona geográfica de la ciudad de México: el barrio de Tepito y algunas colonias aledañas a éste. La especificidad o exclusividad está organizada en torno a varias características: un rango de edad, una condición académica y una condición social. El rango de edad establecido generó una agrupación de estudiantes: alumnos de reciente egreso de secundaria, pero que no lograron ingresar al SEMS y que por primera vez asistirían a una preparatoria con alumnos que contaban con experiencias previas de estudios en bachillerato (ENP, CCH, CONALEP). Es decir las condiciones estudiantiles son una mezcla de vulnerabilidad social, exclusiones educativas y extraedad.

La ubicación de las instalaciones marca otra distinción respecto de otras propuestas educativas. El criterio geográfico se vuelve el principal eje de inclusión-exclusión, es decir, la propuesta pedagógica configura una condición social que se ancla al lugar del domicilio de los jóvenes. El lugar es considerado como una característica esencial para ingresar a la preparatoria,¹⁵¹ es el establecimiento de una característica que aporta exclusividad. Los aspirantes fueron entrevistados como parte del proceso de inscripción, y en el curso de estas entrevistas la cuestión del domicilio fue revisada y vigilada.

En cuanto a la mezcla de espacios virtuales y presenciales donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, el rompimiento con la norma está vinculado a los aspectos disciplinares y a situaciones de la forma que toma el trabajo escolar debido al traslado de espacios de aprendizaje virtuales a la presencialidad. En los relatos de alumnos y profesores, la referencia de la normalidad es en sentido contrario: la anormalidad es distintivo de esta preparatoria; para estos actores, el espacio escolar, el ritmo del trabajo académico y las adscripciones identitarias con el deporte son la base de la distinción de lo que sucede “normalmente” en otros bachilleratos.

¹⁵¹Esta condición tiene algunas excepciones, ya que se detectaron 3 casos de estudiantes que no viven en las colonias señaladas en la convocatoria: Centro Norte, Morelos, Nonoalco Tlatelolco, Ex- Hipódromo Peralvillo, Guerrero, Maza y Felipe Pescador. Sin embargo, de los 3 alumnos, dos presentaron comprobantes de domicilio de la zona porque sus familias trabajan como comerciantes, y el tercero cambió de domicilio. La convocatoria se puede consultar en línea <<http://educacion.df.gob.mx/docs/convocatoriaFortaleza20122.pdf>> (enero de 2015).

Por otro lado, respecto de los controles disciplinarios, en los primeros días del trabajo de campo no noté alboroto o desorden por parte de los alumnos, y los espacios de la escuela siempre me parecieron ordenados, limpios y austeros. Si se escuchaba alboroto o ruido, entre clases, estos provenían de personas que se encontraban en las otras áreas del Centro cultural. Incluso observé que en los cambios de turno o de paso entre salones presenciales hacia los salones de computación, los alumnos caminaban y platicaban entre ellos de manera tranquila. En el transcurso de mi estancia en la escuela comencé a notar la constante vigilancia por parte del director y la tutora, así como también las restricciones de espacio dirigidas a los estudiantes. En pláticas con los alumnos me comentaron las tensiones con la administración del Centro comunitario y los problemas que se habían presentado derivado de ésta. En opinión de los estudiantes, esta situación fue disminuyendo porque ya no son tantos alumnos. Pero ciertas medidas como prohibirles el paso si no llegaban a tiempo en el horario programado, o no permitirles salir del Centro para comprar algo de comer, llegaron a tornarse molesto para ellos. Esto llamó mi atención porque el Centro es precisamente un espacio público abierto a la comunidad y sin requisitos para ingresar a sus instalaciones; en este sentido, resulta extraño que se instalen controles para la entrada y salida de los estudiantes.

¿Los jóvenes estudiantes requieren de un control o disciplina especial? Los relatos mencionados muestran que el silencio y la disciplina son efectos buscados y reforzados desde las autoridades de la escuela, no condiciones dadas y “naturales”. Al respecto, es interesante traer lo que Mariana Chaves elabora en relación a la peligrosidad de la condición juvenil:

no es la acción misma, sino la posibilidad de la acción lo que lo hace peligroso. Todo joven es sospechoso, carga por su estatus cronológico la marca del peligro. Peligro para él mismo: *irse por el mal camino, no cuidarse*; peligro para su familia: *trae problemas*; peligro para los ciudadanos: *molesta, agrede, es violento*; peligro para LA sociedad: *no produce nada, no respeta las normas*. Hoy al Estado parece no interesarle fundamentalmente disciplinar, sin embargo, sí le interesa el mecanismo de seguridad: ya no importa que los chicos se porten mal, importa que sean peligrosos. (Chaves, 2005: 17).

En la perspectiva de los actores, sobre todo de las autoridades pero también de los jóvenes, está naturalizada una mirada de la condición juvenil basada en la posibilidad de peligrosidad y riesgo, sobre todo cuando se trata de jóvenes de sectores urbano-populares como los que asisten a la preparatoria JGP. Pese a la propuesta de inclusión, se ve la continuidad de las condiciones de estigmatización de estos jóvenes (Kessler, 2013). La prepa les ofrece la posibilidad de romper con ese destino, pero no cuestiona la asociación, casi natural, entre pobreza, marginalidad, delito y juventud.

¿Se trata, entonces, de una propuesta que reproduce lo ya existente para los jóvenes de sectores populares urbanos? Tampoco parece ser el caso. Después del análisis presentado en las páginas anteriores, considero que la propuesta de la preparatoria es una propuesta formativa con características que se ubican en la categoría de alternativa pedagógica. La preparatoria JGP no es una escuela que ya existía y en la que se amplió la matrícula, y tampoco es un nuevo plantel adscrito a algún subsistema de educación media superior. No es una escuela con un turno extra para los jóvenes problemáticos o rezagados académicamente, o parte de un programa especial de recuperación. La preparatoria JGP es una escuela constituida para ofrecer educación a jóvenes de sectores vulnerables. La vulnerabilidad de estos jóvenes está vinculada a las circunstancias socio-económicas y personales de los estudiantes, circunstancias que los alejaron de la escuela, del acceso a la educación. Entre esos factores, la necesidad de ayudar en los gastos familiares, enfermedades o accidentes y la maternidad son las circunstancias más evidentes, pero en la recuperación de sus relatos surgen otros temas específicamente educativos que también han determinado su trayectoria como estudiantes, como los vínculos que establecen con el conocimiento escolar y las actividades de los docentes al enseñar (Larrondo, 2009). En los relatos de los alumnos, se cuenta una experiencia escolar anterior en la que no hubo un gusto ni sentido sobre lo que se estudió, y los contenidos se presentan como ajenos o de poco interés; se reprobó muchas materias, y se considera que fue mejor dejar la escuela antes que seguir en una ruta destinada al fracaso.

Se distingue un tono distinto en la lógica de creación de la preparatoria JGP que diferencia su propuesta formativa a otras ofertas de bachillerato para atender el rezago

educativo¹⁵² o acciones compensatorias al interior de los subsistemas de educación media superior¹⁵³. Este matiz está dado por los discursos de las autoridades educativas de la SEDU, el personal de la preparatoria y los estudiantes. En sus discursos es común una idea de oportunidad que es asociada a la creación de la escuela, a la forma en que fue organizada la oferta en sus aspectos administrativos y pedagógicos, y a los motivos por los que los jóvenes asisten a la escuela. La idea de oportunidad imbricada en los discursos de los actores involucrados en el programa tiene que ver con un conjunto de circunstancias que, articuladas, favorecen que ocurra la oportunidad. Estas circunstancias no sólo son producto de los arreglos institucionales, los formatos pedagógicos, dispositivos escolares de convivencia; también son producto de la apropiación que los sujetos elaboran de los objetos materiales y simbólicos que conforman los escenarios sociales y culturales del barrio de Tepito.

¿Son sus particularidades las que establecen su fortaleza, y en este sentido la cualidad de ser alternativo? Conforme a lo argumentado en esta tesis, puede afirmarse que sí; no obstante, no puede dejar de señalarse que, en comparación con otros bachilleratos, presenta similares porcentajes de reprobación y abandono, y no resulta un modelo más eficiente o efectivo en la retención de los alumnos o tasa de terminalidad del nivel. Pero la re-incorporación de jóvenes con bajos niveles de apropiación de saberes y trayectorias escolares interrumpidas ha sido exitosa no sólo en el sentido de ofrecer un espacio para la obtención del certificado de bachillerato sino porque además, durante el trayecto escolar, los jóvenes desarrollan una idea de sí mismos que expande el horizonte de sus expectativas. Recordemos que muchos de ellos se inscribieron a la preparatoria sin saber del todo de qué se trataba la oferta educativa, y al paso de un año sus proyecciones a futuro incluían el ingreso a la educación media superior con la identificación de una carrera como horizonte formativo profesional y la adscripción a una particular institución educativa.

Desde mi punto de vista, mucho tiene que ver los discursos sobre la recuperación de una cultura barrial de Tepito, que no dejan de lado ciertos aspectos estigmatizantes. Por ejemplo, la “Fortaleza” asociada a la delincuencia ahora es

¹⁵²Como por ejemplo el Bachillerato a distancia del Distrito Federal, o el Bachillerato en línea del Colegio de Bachilleres que entre sus propósitos se expresan el papel de estas ofertas educativas para contribuir al rezago educativo de país.

¹⁵³Es el caso de los sistema de bachillerato abierto, que en el caso del D. F. es representativo los ofrecidos por el Colegio de Bachilleres.

revalorada por los mismos estudiantes y re-significada como un valor social común a los habitantes del barrio, pero los emblemas hablan de fuerza física y no de otros aspectos identitarios. En este sentido, ¿qué tipo de estudiante ha producido la preparatoria JGP? Los alumnos de la preparatoria JGP son en general como cualquier otro estudiante del nivel medio superior. Quiero decir, no se nota rasgo, seña, signo, que nos indique lo contrario o acaso nos evoque el barrio de Tepito. Sin embargo, también son distintos, menos autónomos, más regulados, más vigilados. Es posible distinguir una forma de ser alumno, específica y atribuible a la experiencia estudiantil, pero es preciso para ello establecer que la experiencia es construida en un proceso de reflexividad a partir del cual el sujeto se posiciona y comprende su mundo.

Desde esta postura tiene sentido la exploración de sus experiencias estudiantiles para conocer lo que produce la escuela. En este caso, y como uno de los principales hallazgos de la tesis, se considera que la distinción en la forma de ser alumno de los estudiantes de esta preparatoria radica en un cambio de posición derivado de la modificación en las representaciones sociales: el traslado de su condición de exclusión hacia posiciones de privilegio vinculadas a los estudios preparatorios, la continuidad en estudios universitarios, el logro académico, la identificación con la UNAM, y también con la élite deportiva del barrio. Esto genera en los mismos alumnos una respuesta favorable para la expansión de sus expectativas y el mantenimiento de la esperanza por mejorar sus condiciones de vida. Habrá que ver, en los años siguientes, si la preparatoria de Tepito, la preparatoria José Guadalupe Posada, puede mantener en alto estas expectativas y promesas, y seguir diferenciándose de otras propuestas vitales para estos jóvenes. También cabe mencionar el alto costo que esta experiencia piloto está teniendo. Quedan dudas, también, sobre si estos jóvenes entran en otra relación con el saber (Charlot) o bien aprenden a ser estudiantes exitosos pero sin apropiarse de una posición de conocimiento más amplia y reflexiva. En futuras investigaciones, me gustaría indagar en los efectos de más largo plazo de la escolaridad en estos jóvenes, y en la “vida” propia de esta alternativa pedagógica, sometida a los varios avatares políticos y presupuestarios que caracterizan a las reformas educativas en nuestras sociedades.

Referencias

- Agüero, Andrés (2012) "Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa." en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 15, pp. 27-47.
- Alba Vega, Carlos (2012) "La calle para quien la ocupa. Las condiciones sociopolíticas de la globalización no hegemónica en México DF." en *Revista Nueva Sociedad*, Número 241, pp. 79-92.
- Amador, Rocío (2012) "40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica." en *Perfiles Educativos*, 137(34), México: IISUE-UNAM, pp. 194-212.
- Arfuch, Leonor (1999) *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós, pp. 1-107.
- Ávalos, Job (2009) "La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.
- Berger, John y Morh, Jean (2007) "Apariencias." *Otra manera de contar*, España, Editorial Gustavo Gil, pp. 83-129.
- Blanco, Rafael (2012) "Itinerarios autogestionados e institucionalizados. La experiencia estudiantil como perspectiva de indagación." en *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana: la dimensión sexuada de la experiencia estudiantil*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, pp. 3-34.
- Blanco, Rafael (2013) Seminario de Maestría: *Experiencia estudiantil, juventud y política. Articulaciones y perspectivas para la exploración de los escenarios educativos. Programa*, DIE-Cinvestav, México, enero a febrero.
- Burke, Catherine y Grosvenor, Ian (2008) "Introduction", in *School*, Londres, Imago, pp. 7-25.
- Caderosso, Melina, Duer, Carolina y Urosevich Florencia (2013) *Soy lo que ves y no es. Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*. Buenos Aires, Siteal.
- Carbajal, Pablo (2009) "Experiencias de vida y narrativas escolares de los jóvenes de la escuela preparatoria", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21-25 de septiembre.
- Carbajal, Pablo (2011) "Subjetividades juveniles en la escuela preparatoria", ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, UNAM, 7-11 de noviembre.
- Carli, Sandra (2012) "La experiencia estudiantil en la Universidad Pública." en *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación Pública*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 23-44.

- Carli, Sandra (2012) "La experiencia estudiantil y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente." en *Revista Sociedad*, número 25, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA-Prometeo, pp. 29-46.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Santillana, pp. 30-80.
- Charlot, Bernard (2009) "Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas." en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), pp. 5-16.
- Chaves, Mariana (2005) "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea." En *Última década*, 13(23), pp. 9-32.
- COMIPEMS (s/f) Portal del Concurso de asignación a la Educación Media superior. <<http://comipems.org.mx/quees.php>> (junio de 2013).
- Comisión intersecretarial para la prevención social de la violencia y la delincuencia (2013) *Bases del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia*, México.
- Confederación Patronal de la República Mexicana (2013) *Demarcaciones Prioritarias del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, Análisis Coparmex*, <http://www.coparmex.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=367:demarcaciones-prioritarias-del-programa-nacional-para-la-prevencion-social-de-la-violencia-y-la-delincuencia&catid=20:noticias&Itemid=566> (febrero de 2015).
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2007) *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2009) *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2011) *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad Universitaria, Distrito Federal.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2013) *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, Guanajuato.
- Coulon, Alain (1995) "Reproducción y afiliación." *Etnometodología y educación*. Paidós, México, pp. 165-183.
- Cruz, Cesar O. (s.f.) "La 'Fortaleza', unidad habitacional confundida con un predio expropiado hace 5 años." México, Efekto Noticias (s.f.) <<http://efektonoticias.com/nacional/la-fortaleza-unidad-habitacional-confundida-con-un-predio-expropiado-hace-5-anos>> (4 de agosto, 2014).

- De Garay, Adrián (2002) "Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada." en *Revista de la Educación Superior* 31(122), pp. 69-77.
- De Ibarrola, María (2012) "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano." en *Perfiles educativos*, 34, Número especial, pp. 16-28.
- Didou, Sylvie y Martínez, S. (2000) *Evaluación de las políticas de Educación Media Superior y Superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*. México: SEIT-COSNET.
- Dorothy Holland y Lave Jean (eds.) (2001) *History in Person: Enduring struggles, contentious practices, intimate identities*. Santa Fe, N. M., School of American Research Press Oxford, pp. 3-32.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Dussel, Inés (2010) *Aprender y enseñar en la cultura digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Santillana.
- Dyson, Anne & Genishi, Celia (2005) "Charper 4, 5 y 6" en *On the Case: Approaches to language and literacy research*, NY: Teachers College Press.
- Eisenberg, Rose (2007) "Capítulo 1. Antecedentes." en Eisenberg, Rose (coord.) *Corporeidad, Movimiento y Educación Física (Tomo I)*, México: COMIE, pp. 23-42.
- Estrada, Marcos (2014) Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media." en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 431-453.
- Fernández, Lidia (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, pp. 11-119.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2007) N° 31-bis, 14 de febrero de 2007. Décima séptima época. México. Decreto de expropiación de los inmuebles ubicados en Tenochtitlan 40 y Jesús Carranza 33.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2007) N° 32, 16 de febrero de 2007. Décima séptima época. México. Decreto de expropiación de los inmuebles ubicados en Tenochtitlan 40 y Jesús Carranza 33.
- Geertz, Clifford (1987) "Descripción Densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura." en Geertz Clifford, *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa, pp. 19-40.
- Ginzburg, Carlo (1981) "Raíces de un paradigma de referencias indiciales." en *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa, pp. 138-175.

- Gobierno del Distrito Federal (2012) Fragmento de la Gaceta oficial del Distrito Federal N° 1416 del 14 de agosto de 2012. Documento en línea <http://educacion.df.gob.mx/docs/convocatoriaFortaleza20122.pdf>.
- Granja, Josefina (1997) "La condición de alumno: materiales para una discusión." en *Colección Pedagógica Universitaria*, número 27-28, pp. 221-248.
- Grisales, Natalia (2003) "En Tepito todo se vende menos la dignidad. Espacio público e informalidad económica en el Barrio Bravo." en *Alteridades*, 13(26), pp. 67-83.
- Guerra, María I. (2008) *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, Cinvestav, pp. 59-68.
- Guerra, María I. y Guerrero, Ma. Elsa (2012) "¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato." en Weiss, E. (coord.), *Jóvenes y Bachillerato*, México, ANUIES, pp. 33-62.
- Guerrero, Ma. Elsa (2006) "Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario." en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), pp. 483-507.
- Guerrero, Ma. Elsa (2008) *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, Cinvestav, pp. 91-146.
- Guzmán, Carlota (2011) "Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI." en *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, pp. 91-101.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (2005) "La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002." en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, Actores y Formación, tomo II*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 641-830.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (coords.) (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencia en torno a la escuela*. México: Pomares.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (coords.) (2013) "La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos." en Claudia Saucedo, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval y Jesús Francisco Galaz (coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE, pp. 27-59.
- Hall, Stuart (2000) "¿Quién necesita la identidad?" en Rosa Nidia Buenfil (coord.) *En los márgenes de la Educación. México a finales del milenio*, México: Plaza y Valdez editores, pp. 227-254.
- Hernández, Alfonso (s.f.) "Toponimia de Tepito y origen del barrio bravo" <<http://www.barriodetepito.com.mx/detodo/historia%20del%20barrio/altr.htm>> (15 de julio, 2014).

- Hernández, Joaquín (2007) "Las relaciones afectivas en el bachillerato como parte de la identidad estudiantil", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre.
- IMJUVE (2012a) *Encuesta Nacional de Valores. Resultados generales*. México, SEDESOL.
- IMJUVE (2012b) *Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados generales. Capítulo Distrito Federal*, México, SEDESOL.
- INEE (2011) *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ingold, Tim (2010) "Footprints through the weather-world: walking, breathing, nowing" on *Journal of the Royal Anthropological Institute*. (N.S), 121-139.
- Jay, Martin (2008) *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Jay, Martin (2009) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez, Arturo (2013) "La demolida Voca 7, página en la historia de los movimientos estudiantiles: activistas.", *La Jornada*, México, 7 de octubre. <<http://www.jornada.unam.mx/2013/10/07/politica/016n1pol>> (1 de junio de 2014).
- Kessler, Gabriel y Focás Brenda (2014) "¿Responsables del temor? Miedos y sentimientos de inseguridad en América Latina." en *Revista Nueva Sociedad*, número 249, pp. 137-148.
- Kessler, Gabriel (2008) "Inseguridad subjetiva: nuevo campo de investigación y de políticas públicas." en Álvarez, Alejandro, Julián Bertranou y Damián Fernández, *Estado, democracia y seguridad ciudadana. Aportes para el debate*, Argentina: PNUD, pp. 107-142.
- Kessler, Gabriel y Dimarco, Sabina (2013) "Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires." en *Espacio Abierto*, 22(2), pp. 221-243.
- LaCapra, Dominick (2006) *Experiencia e Identidad, en Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 57-103.
- Lahire, Bernard (2006). "Arriesgar la interpretación." en *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial, pp. 41-65.
- Larrondo, Marina (2009) *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.

- La redacción (2007) "Persisten protestas por la expropiación de la Fortaleza.", *Proceso*, México, 17 de febrero. <<http://www.proceso.com.mx/?p=205661>> (1 de junio, 2014).
- La redacción (2013) "Inaugura Ebrard preparatoria en el barrio de Tepito.", *Crónica*, México, 12 de febrero. <<http://www.cronica.com.mx/notas/2012/690174.html>> (1 de junio, 2014).
- La redacción (2013) "Tepito entre las 57 zonas más peligrosas del país.", *Proceso*, México, 22 de julio de 2013. <http://www.proceso.com.mx/?p=348108> (1 de junio, 2014).
- Maldonado, Mónica (2013) "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos." ponencia en el Coloquio "Experiencias juveniles y educación en Argentina y México", México, DIE-IPN Cinvestav, 22 de octubre de 2013.
- Maldonado, Mónica (2010) "Jóvenes y escuelas: apuestas en la construcción de relaciones sociales inclusoras." en *La educación en debate: desafíos para una nueva ley*. Buenos Aires, SECYT.
- Maldonado, Mónica y Servetto Silvia (2008) "Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios." en *Avá, Revista de antropología*, número 14.
- Mata, Luis y Pogliaghi, Leticia (2013) Construcción de significados y sentidos en estudiantes de Educación Media Superior: una propuesta teórico-metodológica para su estudio", ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, 18 al 22 de noviembre.
- Maerk, MeJohannes (2010) "Desde acá. Tepito, barrio en la Ciudad de México." en *Revista del CESLA*, 2(13), pp. 231-542.
- Mejía, Julio (2011) "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos." en *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación Social*, núm. 1, Argentina, pp. 47-60.
- Mills, Kathy A. & Comber, Barbara (2013) "Space, Place, and Power. The Spatial Turn in Literacy Research" in K. Hall, Cremin, T., Comber, B., & Moll, L.C., *International Handbook of Research on Children's Literary, Learning, and Culture* Malden, MA: Blackwell, pp. 412-423.
- Morante, Rubén (2009) "El mecapal. Genial invento prehispánico." en *Revista Arqueología mexicana*, 17(100), pp. 70-75.
- Najar, Alberto (2001) "Retrato de un barrio agónico. Tepito por dentro.", *La Jornada*, México, 5 de agosto, 2001. <<http://www.jornada.unam.mx/2001/08/05/mas-tepito.html>> (4 de agosto, 2014).
- Nespor, Jan (1998) "The meaning of Research Kids as Subjects and Kids as Inquirers" in *Qualitative Inquiry*, 4(3), pp. 369-388.

- Nespor, Jan (1994) "Conocimiento en movimiento: espacio, tiempo y currículum en estudiantes física y administración.", Londres y Washington, D. C: The Falmer Press.
- Nicastro, Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*, Argentina: Homo Sapiens.
- Paerregaard, Karsten (2002) "The resonance of fieldwork. Ethnographers, informants and the creation of anthropological knowledge." in *Social Anthropology* 10 (3), pp. 319–334.
- Pérez, Leonel (2007) *Flujos culturales, tensiones y representaciones del futuro entre los estudiantes de una zona "rural" de la ciudad de México*. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- Perrenoud, Phillippe (2001) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Pierella, Ma. Paula (2012) "Itinerarios biográficos de jóvenes estudiantes. La Universidad pública como espacio de experiencias culturales." en AAVV, *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*. Salta: Edusa-REJIIA, pp. 315-333.
- Pink, Sarah (2009) *Doing Sensory ethnography*. London: SAGE Publications, pp. 5-97.
- Ramírez, Bertha (2011) "Inauguran el Centro DIF Cuauhtémoc en un terreno expropiado en 2007", *La Jornada*, México, 28 de septiembre. <<http://www.jornada.unam.mx/2011/09/28/capital/035n2cap>> (1 de junio, 2014).
- Reguillo, Rosana (2000) "Pensar los jóvenes. Un debate necesario." en *Estrategias del desencanto. La emergencia de culturas juveniles en Latinoamérica*. Buenos Aires: Norma, pp. 19-47.
- Reguillo, Rosana (2003) "De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación." en Mejía, Arauz y Sandoval Sergio (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, México: ITESO, pp. 19-38.
- Reyes, Guadalupe y Rosas, Ana María (1985) *Cultura y organización popular: el caso de Tepito*, México, UAM-I, División de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 181-.200.
- Riaño, Pilar (2006) *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rockwell, Elsie. (2009) "La etnografía en el archivo." en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, pp. 157-181.

- Rockwell, Elsie (2009) "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico." en Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, pp.41- 97.
- Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, Elsie (2007) "Huellas del pasado en las culturas escolares." en *Revista de Antropología Social*, número 16, pp. 175-212
- Romero, Gabriela (2012) "Inaugura Ebrard la preparatoria José Guadalupe Posada en Tepito", *La Jornada*, México, 14 de septiembre. <<http://www.jornada.unam.mx/2012/09/14/capital/045n1cap>> (1 de junio, 2014).
- Saucedo, Claudia (2005) "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamientos de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria." en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 641-668.
- Saucedo, Claudia (2013) "Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior." en Claudia Saucedo, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval y Jesús Francisco Galaz (coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE, pp. 131-153.
- Scott, Joan (2001) "Experiencia." en *Revista de Estudios de Género: La Ventana*, (13), pp. 42-73.
- SEDU (2012) Carpeta "Preparatoria José Guadalupe Posada ½" Documento interno. Descripción del predio donde fue creada la preparatoria. Decreto de expropiación, características del DIF Cuauhtémoc, fotos de las instalaciones, explicación general de la modalidad del bachillerato, Convenio SEDU-UNAM, Convenio DIF-SEDU, propaganda de la preparatoria.
- SEGOB (2014) *Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia* 2014-2018, México, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014> (febrero de 2015).
- SEMS (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, SEP.
- Susinos Teresa y Calvo, Adelina (2005-2006) " 'Yo no valgo para estudiar...'. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social." en *Contextos Educativos*, número 8-9, pp. 87-106.
- Synott, John y Symes, Colin (1995) The Genealogy of the School: an iconography of badges and mottoes, on *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), pp. 139-152.

- Tapia, Guillermo y Weiss, Eduardo (2013) "Escuela, trabajo y familia. Perspectiva de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana." en *Revista de Investigación Educativa*, 18 (59), pp. 1165-1188.
- Téllez, Norma (2009) "Horizontes de futuro estudiantil: experiencias socioculturales y lógicas institucionales", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21-25 de septiembre.
- Terigi, Flavia (2011) "Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual.", en *Quehacer Educativo*, número 107, pp. 15-22.
- Vega, Ana Beatriz (2013) "Las conversaciones de los jóvenes estudiantes: novios y amigos", ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, Guanajuato, 18 al 22 de noviembre.
- Villatoro, Carmen y Vadillo, Guadalupe (2009) "B@UNAM: interdisciplina y actualización en un currículum integrado." en *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, vol. 1, número especial, pp. 91-116.
- Villa Lever, Lorenza (2014) "Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades." en *Innovación Educativa*, 14(64), pp. 33-45.
- Weiss, Eduardo (2011) "Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación." en *Perfiles Educativos*, 34(135), pp. 134-148.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2012) *Jóvenes y Bachillerato*, México: ANUIES.
- Weiss, Eduardo, María I. Guerra, María Elsa Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva y J. Ávalos (2009) "Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad." en *Propuesta Educativa*, núm. 32, pp. 85-104.
- Yates, Lyn (2004) *What does Good Education Research look like? Situating a field and its practices*. New York: Open University Press – McGraw-Hill Education.
- Yates, Lyn (2010) "The story they want to tell, and the visual story as evidence: young people, research authority and research purposes in the education and health domains." on *Visual Studies*, 25:3, pp. 280-291.
- Youngblood, Alecia y Lisa A. Mazzei (2009) "Part I. Straining notions of voice." in *Voice in a qualitative inquiry Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions*. Great Britain: Routledge, Taylor & Francis Group, pp. 15-97.

ANEXO 1

A continuación se presentan 3 tablas que resumen de trabajo de campo: observación, entrevistas y revisión de documentos.

Registro	Tipo de eventos o actividades	Duración	Formato de registro	N° de obs.
Observaciones	Clases, inicio y cierre de curso, actividades inter-clase, y exámenes finales.	Variable: dos horas para las clases y media hora para el resto de los eventos aproximadamente.	Bitácora/ registro de observación en papel, video, audio y fotografías.	11
	Visitas de exploración, Ceremonias, eventos extraordinarios, cambios en la organización de los grupos y horarios del trabajo escolar.	Variable: De una hora a media hora	Bitácora/ registro de observación en papel.	6
	Actividades deportivas	Una hora para las clases deportivas y media hora para la activación.	Bitácora/ registro de observación en papel y fotografías.	4
	Actividades complemento académico: conferencias.	Una hora.	Bitácora/ registro de observación en papel.	2
Total de observaciones				23

Registro	Actores	Formato de registro	N° de entrevistas
Entrevistas	Alumnos: individuales, en parejas y en grupo.	Audio y notas en cuaderno	6
	Asesores, tutora, directivos y personal de apoyo.	Audio y notas en cuaderno	9
Total de entrevistas			15

Registro	Tipo de documentos	N° de documentos
Revisión documental	Digitales: plan de estudios, Modalidad en línea, convocatoria primera generación, y informe de actividades deportivas.	4
	Impresos (internos): Carpeta Proyecto Preparatoria, listas de evaluación actividades deportivas y reglamento, Convenio SEDF y UNAM.	4
Total de documentos		8

ANEXO 2.

Tablas que resumen el registro de las observaciones.

Bloque de actividad	Actividades observadas	Tiempo	Plan de observación	Aspectos que llamaron mi atención	Tipo de registro
Visita de exploración	Observación durante el turno matutino. Exploración de los espacios, la circulación de los alumnos.	Observación durante dos días.	Primeras impresiones generales. Organización de los espacios escolares y distribución de los horarios de clase y calendario escolar. Acceso a las instalaciones. Identificación de autoridades del plantel	No cuentan con un espacio propio para el plantel. El DIF asignó un área pequeña en el segundo piso del edificio principal. Poca disponibilidad del Director.*El director del plantel actualmente fue removido de su cargo y sustituido por el Director de Educación Media Superior de la SEDU-DF.	Bitácora/ registro en papel.
Clases	Sesión presencial	Curso: Ciencias de la vida y la tierra II. 5 clases	Desarrollo del trabajo escolar. Interacción asesor-alumno, alumno-alumno, asesor-alumnos actividades paralelas	Lectura en voz alta en grupo o de forma individual de los contenidos de la plataforma. Demostraciones cortas sobre algún tema que las asesoras llaman prácticas. El seguimiento de un plan de actividades presenciales elaborados por la CUAED-UNAM	Bitácora/ registro en papel, audio, video y fotografías.
	Sesión en salón de cómputo.	Curso de Ciencias de la vida y la tierra II. 5 clases	Desarrollo del trabajo escolar. Reglas para el uso de software, actividades paralelas Ingreso plataforma, realización de actividades.	Solicitud de ayuda de tipo personal. Indicaciones al grupo difíciles de comunicar.	Bitácora/ registro en papel, audio y fotografías

Bloque de actividad	Actividades observadas	Tiempo	Plan de observación	Aspectos que llamaron mi atención	Tipo de registro
Actividades deportivas	Activación física	Realizada a las 7:30, programada para todos los días.	Desarrollo de la actividad, asistencia, participación de los estudiantes.	Baja asistencia. Cancelación de la actividad por falta de alumnos.	Bitácora/ registro en papel y fotografías
	Clases de Box, Karate y natación.	De dos a tres horas, se dividió el tiempo de observación: una hora por actividad	Desarrollo de la actividad, asistencia, participación de los estudiantes.	Espacios y equipamiento adecuado y en excelente estado. La formación de los instructores es de primer nivel.	Bitácora/ registro en papel y fotografías
Actividades inter-clase	Cambio de turno, cambio de salón y receso.	A lo largo de la jornada escolar. Durante las distintas visitas que se realizaron al plantel.	Interacciones entre diferentes actores.	De alboroto medio a ambiente en calma. Vigilancia constante de la tutora y el director para que los alumnos retornes sus salones clases.	Bitácora/ registro en papel
Act. complemento académico	Conferencias.	Titulada: "La energía en el mundo contemporáneo"	Desarrollo de la actividad, asistencia, participación de los estudiantes. Propósitos de la actividad	Selección del tema de la conferencia por parte de la CUAED-UNAM. Desconocimiento del tema y del conferencista por parte de tutores, asesores, estudiantes y del Director. Espacio inadecuado: con mala ventilación.	Bitácora/ registro en papel y fotografías
		Titulada: "Evolución hechos y teóricas."	Desarrollo de la actividad, asistencia, participación de los estudiantes. Propósitos de la actividad	Desconocimiento de la conferencia solo por parte del asesor y los alumnos. Parece una actividad desarticulada de las actividades de clase.	

Bloque de actividad	Actividades observadas	Tiempo	Plan de observación	Aspectos que llamaron mi atención	Tipo de registro
Exámenes	Exámenes finales	Un examen final de la materia de Ciencias de la vida y la tierra I y de la asignatura de Inglés I Del primer módulo o semestre.	Desarrollo de la actividad y asistencia. Reglas, restricciones, problemas técnicos con la plataforma.	Tiempo asignado para realizar el examen: 4 horas. Vigilancia de los alumnos por parte de Tutores y asesores. Día asignado solo para realizar el examen.	Bitácora/ registro en papel
Inicio y cierre de curso	Fin de materia y junta para anunciar inicio de nuevo curso.	Reunión especial por la mañana.	Desarrollo de la actividad, participantes. Reacciones de los alumnos.	Protocolo de la reunión. Presentación de los asesores. Ver a los tres grupos de estudiantes reunidos.	Bitácora/ registro en papel
Ceremonias	Cierre de módulo, entrega de diplomas	Fin de curso en junio.	Formas, protocolos y énfasis.	Ceremonia en la explanada, con todo el uso protocolario. Presentación del nuevo director del Plantel sin aparente informe al cuerpo de apoyo docente, ni a los alumnos y familiares. Entrega de laptops a estudiantes sobresalientes	Testimonio de asistentes incorporados en las entrevistas en audio

Bloque de actividad	Actividades observadas	Tiempo	Observaciones	Aspectos que llamaron mi atención	Tipo de registro
Eventos extra-ordinarios	Robo de celular a una asesora y equipos de cómputo (netbooks).	Eventos aislados en tiempo: uno se da en junio y el robo de equipo de cómputo se ha dado a lo largo del año escolar.	Manejo de la situación. Personas que participan. Modo de solucionarlo.	Es una situación incómoda que no se resuelve a pesar de identificar a la alumna que robó el celular. Molestia de la asesora, siente que no la dirección no la apoyó.	Bitácora/ registro en papel
			Manejo de la situación. Personas que participan. Modo de solucionarlo.	Definición del plan de acción a tomar por parte de los nuevos responsables del área de cómputo. Nula comunicación de este evento a los alumnos y personal de la preparatoria. Emergencia de la situación a pesar de ser un evento recurrente en el plantel Solicitan mi punto de vista y alguna forma de evitar robos futuros.	Bitácora/ registro en papel

ANEXO 3

Tabla de temas para la entrevista con los alumnos.

Descripción de la tabla: lista temática de las entrevistas realizadas a los alumnos. La siguiente tabla se construyó con base en una guía de entrevista elaborada para los alumnos, se mantuvieron las categorías guía, pero algunos temas se eliminaron o se integraron en uno solo. Lo más importante es la aparición de nuevos temas para la realización de las entrevistas, sobre todo las entrevistas en grupo o pareja.

Bloques temáticos	Temas específicos	Temas nuevos que surgieron durante las entrevistas.
Sobre el alumno	<ul style="list-style-type: none"> Situación familiar Ocupación laboral de los padres y nivel de estudios. Situación personal: Estado civil y económico Uso de la tecnología: acceso a computadora e Internet fuera de la escuela. Grado previo, escuela previa Motivo de deserción o cambio de modalidad Elección de la prepa y razones o motivos Otras alternativas posibles para estudiar el bachillerato 	<p>Figuras adultas que les informan, motivan o impulsan en su ingreso a la prepa: tutores de IMJUVE, familiares (madre) y amigos.</p> <p>Oportunidad emergente o no esperada de estudiar.</p> <p>Superarse. Posibilidades de movilidad social.</p> <p>Malas experiencias escolares previas.</p>
Conocimiento sobre el proyecto	<ul style="list-style-type: none"> Cómo se enteraron de la preparatoria. Idea previa sobre la prepa: las instalaciones, las clases, los profesores, materias. 	<p>Expectativas, contacto con la prepa a través de familiares y conocidos.</p> <p>Sorpresa por la apertura de una prepa.</p> <p>Comparación con “escuelas normales” Poca información sobre la escuela</p>
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> Motivos de inscripción. Qué esperas. 	<p>Contraste entre lo que esperaban y del semestre cursado.</p> <p>Deseos de superarse, de ingresar a la universidad.</p>
Narración de su ingreso a la preparatoria.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Común entre los entrevistados: los propedéuticos y el recursamiento. 	<p>Propedéuticos como filtro o como preparación.</p> <p>Los amigos se retrasan y se van.</p> <p>Reprobar materias, ¿cómo resolverlo?</p> <p>Aspiración a otras modalidades de bachillerato, solicitud al examen del COMIPEMS 2013.</p>

<p>Trabajo escolar en la plataforma virtual y en las clases presenciales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de recursos virtuales: previo y actual • Dificultades técnicas (uso de software) • Otras actividades en el tiempo de estudio virtual. • Rol de las asesoras • Apoyo de profesores o compañeros • Opinión sobre los cursos virtuales • Dificultades académicas: sobre los contenidos • Ritmo acelerado de trabajo. • Aprobación y reprobación. 	<p>¿De qué manera el alumno comprende la situación [escolar] y cómo actúa en consecuencia? Resolver las actividades y subirlas a la plataforma. Plagio y robo de contraseñas Almacenar y recuperar digitalmente los apuntes e información de otros cursos para aplicarlos a los nuevos Toma de apuntes y notas Información contraria: entre lo que dice la plataforma y lo que dice el asesor Trabajos en equipo. Las clases presenciales como repaso de los temas de la plataforma. Ritmos acelerados para el abordaje de los temas. Tiempos de estudio fuera de la escuela El asesor como mediador, figura que se difumina.</p>
<p>Reflexividad de su situación como alumno de la preparatoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre lo virtual y lo presencial • Preferencia: virtual o presencial • Similitudes entre lo virtual y lo presencial. • Ventajas. • Problemas 	<p>La aplicación de las reglas, los cambios en las mismas y las excepciones, en las negociaciones. Los tiempos de estudio en el aula, las formas de evaluación, sobre el papel del asesor. Sobre los eventos extraordinarios como los robos de materiales. Cambio de Director del plantel. La relación con otras instituciones como la UNAM y el DIF Sobre su propio rol como estudiantes, sobre lo que han aprendido y qué consideran aprendizaje. Cómo entrar a la preparatoria, ¿cómo permanecer en la escuela?.</p>
<p>Espacios de interacción y convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades deportivas • Gustos, • Cómo son las clases. • Competencias • Cómo los evalúan. 	<p>Motivación. Elementos de identificación con su grupo de amigos dentro de la prepa Motivo de orgullo ante sus conocidos y familiares. Desempeño, talentos. Desarrollo más allá de lo propuesto: competencias deportivas. Desarrollo de valores de respeto, esfuerzo y disciplina. Procesos identitarios</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de espacios para la 	<p>Reflexión sobre la relación con</p>

	<ul style="list-style-type: none"> convivencia. Amigos, parejas Dentro y fuera de la escuela, convivencia con compañeros. 	<p>sus asesores: tiempo insuficiente para construir relaciones más profundas.</p> <p>Eventos no programados: las pintas.</p> <p>Los trabajos escolares en equipo</p> <p>El equipo de entrenamiento deportivo</p> <p>Necesidad de un espacio propio</p>
Condiciones socio-culturales de Tepito	<ul style="list-style-type: none"> Residencia. Tiempo de residencia. ¿Qué significa ser del barrio? Definición de sí mismo como del barrio. Entorno: dificultades, miedo, orgullo. Opinión externa de él o ella misma, de su prepa y del barrio. El deporte como imagen de la preparatoria. 	<p>La creación de la preparatoria, su objetivo y futuro.</p> <p>¿Una preparatoria en Tepito? El extrañamiento es general.</p> <p>El espacio, el barrio. Revaloración de la condición juvenil sobre ser del barrio de Tepito.</p> <p>Procesos identitarios.</p> <p>Violencia y delincuencia.</p> <p>Alternativas para superar las condiciones de rezago educativo, laboral y social.</p>
Expectativas posteriores	<ul style="list-style-type: none"> Planes después de la prepa. Estudios, trabajo. 	<p>Una oportunidad que no se esperaban.</p> <p>Ingreso a la universidad.</p> <p>Valor positivo de los estudios.</p>