



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

**LA EXPERIENCIA VIVIDA DE SER ESTUDIANTE DE
BACHILLERATO GENERAL ESTATAL EN PUEBLA**

Tesis que presenta

NARCISO CASTILLO SANGUINO

Para obtener el grado de
Doctor en Investigación e Innovación Educativa

Director de Tesis:

DR. JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA

Puebla, Pue., diciembre 2018



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Tesis doctoral

La experiencia vivida de ser estudiante de Bachillerato General Estatal en
Puebla

Presenta

Narciso Castillo Sanguino

Aprobación del comité tutorial

Dr. José Gabriel Montes Sosa
Director

Dr. Marco Antonio Velázquez Albo
Asesor 1

Dr. Neptalí Ramírez Reyes
Asesor 2

Dr. Rafael Reyes Chávez
Asesor 3

Dra. Claudia María Ramírez Culebro
Asesor 4

Resumen

Esta tesis tiene por objetivo interpretar la experiencia vivida de ser estudiante de Bachillerato General Estatal en Puebla. El foco de atención es la experiencia vivida la cual se interroga desde el método fenomenológico hermenéutico. La investigación fue realizada en un Bachillerato General Estatal de la zona 054 localizada en Puebla. Se conformó una muestra de 10 estudiantes bajo el principio de máxima variación, la información fue recabada a partir de 10 entrevistas y observación de cerca. Los datos obtenidos fueron analizados a través de métodos de las ciencias humanas, métodos existenciales, métodos filosóficos, y métodos filológicos. Como resultado, se señala que la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato es una búsqueda y una persecución de llegar a ser uno mismo (*pursuit of becoming oneself*). Esta búsqueda se habilita por vivir el bachillerato como una encrucijada, la cual devela al estudiante posibilidades de existencia y lo llama a responder a su propio cuidado (solicitud anticipativo-liberadora).

Índice

Resumen	ii
Agradecimientos	xi
INTRODUCCION.....	1
Desarrollo del tema.....	1
Problema de investigación.....	2
Pregunta de investigación.....	3
Objetivo general	3
Premisas de Investigación	4
Relevancia de la investigación	4
Propuesta de estrategia metodológica.....	5
Análisis bibliográfico	6
Descripción de la estructura de la tesis.....	7
CAPÍTULO I. LA MASIFICACIÓN DEL BACHILLERATO	10
1. 1 Contexto internacional.....	10
1.1.1 Cobertura	12
1.1.2 Obligatoriedad	13
1.2 El contexto nacional	14
1.2.1 Cobertura y obligatoriedad	14
1.2.2 Retos que enfrenta la universalización de la EMS en México	16
1.2.3 El subsistema de Educación Media Superior en México	18
1.2.3.1 Cobertura	18
1.2.3.2 Principales indicadores	20
1.2.3.3 El subsistema de Educación Media Superior en México: un reto para la transferencia y la movilidad	21
1.2.3.4 La Reforma Integral de la Educación Media Superior	23
1.2.3.4.1 Marco Curricular Común.....	24
1.3 El contexto estatal.....	27
1.3.1 El subsistema de bachilleratos en Puebla	28
1.3.2 Matrícula en Puebla	29

1.3.3 El Subsistema de Bachilleratos de financiamiento Estatal en Puebla	30
1.3.3.1 El Bachillerato General Estatal en Puebla	31
1.3.4 Bachilleratos Generales Estatales y RIEMS.....	35
1.3.5 Recomendaciones de la OCDE	36
1.3.6 La zona escolar 054	39
1.4 El estudiante de BGE: un rostro desconocido	41
 CAPÍTULO II. SER ESTUDIANTE DE BACHILLERATO.....	43
2.1 La pregunta por el estudiante de bachillerato	43
2.2 Dos formas de entender la escuela: lo trascendente y lo inmanente	45
2.3 La pregunta por la experiencia de los jóvenes.....	47
2.4 Del quién al cómo son los estudiantes.....	52
2.5 Sentidos para estudiar el bachillerato	54
 CAPÍTULO III. LA EXPERIENCIA DESDE LA SOCIOLOGÍA	64
3.1 La vida y la paradoja como punto de partida.....	64
3.2 La insuficiencia del personaje social como modelo de explicación	66
3.2.1 Emergencia del individuo.....	68
3.2.2 La escuela en la sociedad de los individuos	73
3.3 La experiencia social	77
3.3.1 La experiencia social y sus lógicas de acción.....	79
3.4 La experiencia escolar	82
3.5 El disposicionalismo: la teoría del actor plural	84
 CAPÍTULO IV. REFERENTES TEÓRICOS.....	87
4.1 Mi encuentro con la fenomenología hermenéutica	87
4.2 Heidegger y el preguntar ontológico	89
4.2.1 El Dasein como el ente privilegiado.....	90
4.2.2 El estar-en-el-mundo	92
4.2.3 El Dasein y el mundo: circundante, compartido, y propio	93
4.3 Las vías del individuo sociológico: la individuación	100

4.3.1 Los soportes existenciales y las pruebas estructurales	101
4.4 La Fenomenología Hermenéutica.....	105
4.4.1 Fenomenología hermenéutica y experiencia vivida	107
4.5 Max van Manen y la Fenomenología Hermenéutica.....	109
4.5.1 Métodos de las ciencias humanas: actividades empíricas y reflexivas	110
4.5.2 Métodos existenciales: temporalidad, espacialidad, relacionalidad, corporeidad, materialidad	114
4.5.3 Métodos filosóficos: la reducción-epoché.....	118
4.5.4 Métodos filológicos: el vocativo	120
 CAPÍTULO V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	 122
5.1 El método fenomenológico hermenéutico	122
5.2 Diseño de la investigación.....	123
5.2.1 Describiendo el contexto	125
5.2.2 Los informantes clave.....	125
5.3.1 Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida.....	128
5.3.1.1 Orientación hacia el fenómeno	128
5.3.1.2 Creencias y presuposiciones del investigador	129
5.3.2 Investigar la experiencia tal como la vivimos	132
5.3.2.1 Obtener las descripciones experienciales: la entrevista fenomenológica y la observación de cerca.....	132
5.3.3 La reflexión fenomenológica hermenéutica: procedimiento y análisis de datos	136
5.3.3.1 Métodos de las ciencias humanas: identificando temas	137
5.3.3.2 Métodos existenciales.....	143
5.3.3.3 Métodos filosóficos: la reducción-epoché.....	144
5.3.4 La escritura fenomenológica hermenéutica	146
5.3.4.1 Métodos filológicos: el vocativo	147
5.4 Calidad de la investigación.....	149
5.4.1 Confiabilidad	150
5.4.2 Validez.....	151
5.4.3 Actitud ética.....	151

CAPÍTULO VI. FENOMENOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA VIVIDA DE SER ESTUDIANTE DE BGE	153
6.1 Hacia un preguntar ontológico por el estudiante de BGE	153
6.2 Ser estudiante de bachillerato como solicitud	157
6.2.1 El llamado a la solicitud	160
6.2.2 La solicitud como instancia cuidadora entre pares	164
6.2.3 La solicitud con los maestros	166
6.2.4 El BGE como solicitud anticipativo-liberadora	169
6.3 Ser estudiante de bachillerato como vivir en la encrucijada	170
6.3.1 La encrucijada como Ser posible	171
6.3.2 Ser estudiante de BGE como posibilidad arrojada	174
6.3.3 Yo puedo ser estudiante de bachillerato	176
6.3.4 Cuando descubrimos la imposibilidad de nuestras posibilidades	179
6.3.5 Ser estudiante de BGE como la persecución de ser uno mismo	182
6.4 Discusión de resultados	187
6.4.1 ¿Cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato?	188
6.4.2 ¿Bajo qué lógica se constituye la experiencia vivida de los jóvenes de BGE?	193
VII. CONCLUSION	199
Referencias	208
Anexo 1. Consentimiento informado	224
Anexo 2. Guía de entrevista	226
Anexo 3. Análisis temático	229
Anexo 4. Análisis existencial	274

Índice de tablas

Tabla 1.1: Matrícula del ciclo escolar 2014-2015	18
Tabla 1.2: Matrícula de bachillerato modalidad no escolarizada	20
Tabla 1.3: Principales cifras	21
Tabla 1.4: Competencias del Marco Curricular Común.....	25
Tabla 1.5: Indicadores expresados en medias. Ciclo escolar 2014-2015	35
Tabla 1.6: Bachilleratos de la zona escolar 054	39
Tabla 4.1: Modalidades de reducción según van Manen.....	1189
Tabla 5.1: Ruta metodológica.....	124
Tabla 5.2: Perfil de los participantes	126
Tabla 5.3: Estrategia de construcción de guía de entrevista.....	135
Tabla 5.4: Tabla de códigos.....	139
Tabla 5.5: Agrupación de códigos en temas potenciales a partir de conceptos clave.	140

Índice de gráficos

Gráfica 1.1: Tasa de matriculación de jóvenes entre 15 y 19 años	13
Gráfica 1.2: Población de 15 a 24 años por nivel de escolaridad	15
Gráfica 1.3: Jóvenes inscritos en bachilleratos según nivel de ingreso	16
Gráfica 1.4: Matrícula por servicio y sostenimiento	19
Gráfica 1.5 Posición de los subsistemas de acuerdo con la condición socioeconómica y capital cultural predominante entre los estudiantes	23
Gráfica 1.6: Números de bachilleratos por estado. Ciclo escolar 2014-2015	27
Gráfica 1. 7: Matrícula atendida en Puebla por modalidad. Ciclo escolar 2014-2015	29

Índice de ilustraciones

Ilustración 4.1: Características del análisis temático y de contenido	112
Ilustración 5.1: La reflexión fenomenológica.....	137

A Detsi, Sandrine y Ale, noctilucas que me hacen resplandecer a pesar de mi falta
de luz

Agradecimientos

Un agradecimiento especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT, por su apoyo incansable a la investigación en nuestro país. Sin su apoyo, esta investigación no hubiera sido posible.

Al DIIIE por abrir la puerta, al Dr. Jorge Fernández, a la Dra. Lilia Alarcón, al Dr. Marco Velázquez, al Dr. Edgar Gómez, a la Dra. Dulce Flores, al Dr. Benjamín Gutiérrez, a la Dra. Dulce Cabrera y a la Dra. Karla Villaseñor por contribuir con su experiencia y profesionalismo a mi formación.

Con aprecio, admiración y cariño al Dr. Gabriel Montes Sosa por ayudarme a continuar en este camino de asombro, un auténtico sendero de expectativas y esperanzas llamado investigación educativa que echamos a andar con el simple objetivo de tratar de comprender(nos), de mirar(nos) en los ojos de los otros para hacer de nuestro existir, como dice Mèlich, un pase del extraño al cómplice.

Un agradecimiento especial a los miembros del comité tutorial que acompañaron mi proceso, sus contribuciones ayudaron a profundizar y a iluminar el camino en los momentos de oscuridad.

A la Dra. Bertha Salinas, al Dr. Ramiro Caso y al Dr. Enrique Navarro por alentarme a continuar con mi formación como investigador, por confiar en mí, y sobre todo, por brindarme su apoyo incondicional.

A los compañeros de viaje, Cirilo, Petrona, Maribel y José Gabriel por enriquecer el proyecto y por caminar esta senda juntos.

A Detsi, por tu escucha siempre atenta, por ser el ancla que mantuviera este estudio pegado a la tierra, y consecuentemente orientado hacia los estudiantes, que es por ellos y para ellos.

Al director del bachillerato por brindar las facilidades, y por dejarnos entrar sin reservas al espacio escolar. A los profesores del bachillerato por su complicidad y preocupación compartida.

Finalmente, pero no menos importantes, a los chicos y chicas que amablemente compartieron un cachito de su mundo de la vida. Deseo de todo corazón que este humilde texto les haga justicia y nos recuerde, a quienes dejamos de ser jóvenes, que en la comprensión del otro está la llave de una mejor co-existencia.

INTRODUCCIÓN

Desarrollo del tema

El Bachillerato General Estatal (BGE) como institución que ofrece educación en zonas rurales en el estado de Puebla tiene sus antecedentes en la creación de los bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo. Estos planteles surgen como una alternativa de inclusión para los jóvenes de comunidades rurales (Salinas & Porras, 2001), que son vistos desde diferentes miradas. En lo social, los jóvenes encuentran la exclusión del sistema escolar y afrontan problemas como desempleo, deserción escolar, inseguridad, pérdida de identidad e inestabilidad económica; por otro lado, son vistos como la gran esperanza de desarrollo, por lo cual son considerados como inversión de capital humano que apunte a la mejora de la competitividad y crecimiento económico (Rodríguez, 2000).

La ampliación y la cobertura en el nivel de bachillerato iniciaron en Puebla incluso antes del decreto de obligatoriedad en 2011, y puesto en marcha a partir del ciclo escolar 2012-2013. Datos del INEE (2013) revelan que, en el estado de Puebla, durante el ciclo escolar 2012-2013 estaban matriculados 253 895 alumnos en el bachillerato en tres modalidades: bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico. Sin embargo, es la modalidad de bachillerato general quien cubre la mayor parte de la matrícula en nuestro estado con el 82.8%, de este porcentaje el Subsistema de Bachilleratos Generales Estatales cubre el 41% lo que indica que de cada 100 estudiantes que cursan el bachillerato en el estado de Puebla, 41 de ellos lo hacen en un BGE (SEP, 2016).

Para cubrir tal matrícula, el BGE en el estado de Puebla cuenta con 13 469 docentes y 1, 402 escuelas. De las cuales, 900 se encuentran localizadas en comunidades con alto y muy alto grado de marginación, esto implica que el 64.2% de los BGE atienden a alumnos/as que viven en condiciones de desventaja (SEP, 2016). Sin embargo, no existe un patrón homogéneo y priva la diversidad en cuanto al éxito e interés por realizar estudios de bachillerato, lo cual lleva a preguntarse: ¿cómo es la experiencia vivida del estudiante de bachillerato que realiza sus estudios en el subsistema de BGE?

Problema de investigación

La educación media superior en nuestro país se caracteriza por su alta estratificación. Existen en el país bachilleratos de carácter tecnológico, agropecuario, técnico, y propedéutico. Cada uno de estos planteles es percibido por la población de distintas maneras, y se les asigna un determinado valor. Este valor asignado juega un papel determinante a la hora de trazar el recorrido escolar pues a menudo los padres de familia acomodan la selección y el ingreso a determinado bachillerato a partir de los propios intereses, eligiendo “el mejor” entre los planteles, aunque eso signifique mayores gastos económicos. Algunos subsistemas no gozan de buen prestigio por ser considerados pequeños en alusión a la infraestructura “haciendo que los padres los consideren establecimientos poco favorecidos y haciendo que emprendan la huida” (Dubet, 2005, p. 46); es decir, inscriben a sus hijos en un plantel con mejores condiciones estructurales aun cuando se encuentre fuera de la comunidad donde viven. Sin embargo; dada la condición económica de las familias, no todos los padres tienen posibilidades de emprender esta “huida” que sugiere Dubet e inscribe a sus hijos en el BGE.

Algunos autores sugieren que la elección del plantel escolar no es una opción libremente elegida por el alumno, sino que es una imposición por parte de los padres, por las condiciones socio-estructurales, y por la sociedad. Como consecuencia, los alumnos suelen interpretar su presencia y su quehacer en la escuela con base en expectativas y significaciones que con mucha frecuencia son divergentes respecto a las que tienen los demás (Waller, 2014). Abonando a esta concepción, Dubet y Martuccelli (1998) argumentan que los estudiantes de clases populares construyen su adolescencia escapando del control de los adultos, saben que tienen que trabajar en la escuela, aunque no necesariamente por qué.

La masificación del bachillerato en el estado de Puebla asegura el ingreso, pero no garantiza la permanencia. Las cifras que aporta el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa señalan que en el estado de Puebla, durante el ciclo escolar 2013-2014, la tasa de terminación apenas alcanza el 60% (sólo 6 de cada 10 alumnos que ingresan al bachillerato logran concluirlo) (SEP, 2016). Esta situación la ratifica la OCDE (2013) al recomendar “diseñar e implementar sistemas de detección temprana y estrategias de apoyo individualizadas para estudiantes en riesgo de abandono escolar” (p. 181). Frente a esta situación confluyen dos visiones: la de las instituciones como la OCDE, el INEE, y la SEP

que sugieren centrarse en el desempeño escolar para detectar alumnos en riesgo de abandono escolar valiéndose de instrumentos como PISA, ENLACE (ahora PLANEA), y el Sistema de Alerta Temprana (SIAT). Y la de algunos investigadores que pugnan por el conocimiento cualitativo de los estudiantes.

La detección de alumnos en riesgo escolar a través de la nota es útil, pero no da cuenta de la complejidad del ser humano. El problema al que se enfrentan los docentes de BGE es el de asegurar la permanencia y garantizar el aprendizaje. Desde una óptica personal, nos encontramos ante un “rostro desconocido” que nos obliga a plantearnos la pregunta ¿Cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de BGE? En la medida en la que esta pregunta sea respondida, se contribuiría significativamente a comprender la educación desde la vivencia de los jóvenes abonando cualitativamente al aseguramiento de la permanencia escolar.

Pregunta de investigación

¿Cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de Bachillerato General Estatal en Puebla?

Preguntas guía

- ¿Cómo es la experiencia vivida de los jóvenes que acuden al Bachillerato General Estatal en Puebla?
- ¿Bajo qué lógica construyen su experiencia en el bachillerato?
- ¿Qué significado le atribuyen los jóvenes de BGE a la realización de estudios de bachillerato?
- ¿Qué soportes existenciales encuentra el joven en el bachillerato?

Objetivo general

Interpretar la experiencia vivida de ser estudiante de Bachillerato General Estatal en Puebla.

Objetivos particulares

- Interpretar la experiencia vivida de los jóvenes de un BGE.

- Analizar la lógica mediante la cual los jóvenes construyen su experiencia.
- Describir el significado que los estudiantes de BGE le atribuyen a la realización de estudios de bachillerato.
- Interpretar los soportes existenciales que los jóvenes encuentran en su paso por el bachillerato.

Premisas de Investigación

- La experiencia vivida de los estudiantes de BGE es heterogénea.
- Existen múltiples significados atribuidos al bachillerato por parte de los estudiantes de BGE.
- Los retos que enfrentan los estudiantes de BGE se anclan en las condiciones socioeconómicas y en la ausencia de aprendizajes vicarios; es decir, no encuentran en su familia una cultura de valoración escolar.
- Los jóvenes construyen su experiencia a partir de la desvalorización del bachillerato.

Relevancia de la investigación

A pesar de que, en el estado de Puebla, el grueso de la matrícula de bachilleratos se encuentra en BGE (41%), ¡son escasos los estudios que se han realizado en esta modalidad! La mayoría de investigaciones hechas en este nivel se concentran en modalidades de tipo universitario, tecnológico o profesional técnico, y en sectores populares urbanos y medios del país.¹ En esta línea, (Guzmán & Saucedo, 2007) señalan que siendo los estudiantes la función principal de las escuelas, resulta paradójico que se tenga un pobre conocimiento acerca de ellos. De la misma forma, Guerra (2000) abona a esta moción al declarar que las expresiones de los alumnos no han sido tematizados en la investigación educativa, por lo que han quedado fuera asuntos importantes: ¿cómo desde su experiencia viven el hecho educativo? Por su parte, Weiss (2012) señala que es sumamente importante investigar a los estudiantes como jóvenes

¹ Los estudios revisados giran, en su mayoría, en torno a la línea de investigación denominada jóvenes y escuela, desarrollada y dirigida por Eduardo Weiss en el CINVESTAV.

puesto que la educación media superior tiene ahora carácter de obligatoriedad y se pretende universalizar el servicio. En esta misma línea, Giroux (2003) llama a ocuparse de los problemas de la juventud, indicando que el trabajo educativo tiene que responder a los problemas del mundo exterior, poniendo especial énfasis en el cómo dan sentido los jóvenes a sus posibilidades de actuar dentro de las relaciones de la vida cotidiana.

Por otro lado, los modelos teóricos ya no dan cuenta de la heterogeneidad que se encuentra en las escuelas debido a que el acceso al bachillerato ya poco tiene que ver con el origen social. La masificación del bachillerato lleva Educación Media Superior a las comunidades rurales, indígenas y semiurbanas por lo que el acceso ya no representa un problema. No se ve un patrón de reproducción social, ya que existen alumnos provenientes de BGE que logran terminar con relativo éxito sus estudios e incluso acceder a la universidad; inversamente, hay estudiantes de familias relativamente acomodadas que le asignan poco valor a la escolaridad. ¿Quién es entonces el estudiante de bachillerato? Dubet (2005) señala que el “heredero”² ya no puede ser el único referente del estudiante, ya que se observa la desaparición de este personaje bajo la ola de la masificación y la dispersión de las experiencias estudiantiles” (p. 4), aunque reconoce que este tipo ideal no ha sido sustituido por ningún otro modelo de estudiante. Existe en el subsistema de BGE una necesidad de comprender la forma en la que los estudiantes viven la experiencia de estudiar.

Propuesta de estrategia metodológica

Esta investigación parte de la Fenomenológica Hermenéutica que se caracteriza por ser Filosofía (teoría) y método. Esta perspectiva privilegia el estudio del fenómeno educativo a partir de la experiencia vivida. El objetivo de la Fenomenología Hermenéutica es ponernos en contacto con determinada experiencia vivida, esto permite redescubrir aquello que damos por supuesto. Se propone utilizar entrevistas en profundidad y observación de cerca (participante) como técnicas de investigación de manera que permitan obtener descripciones de experiencias vividas que narren lo vivido en el bachillerato. En congruencia con el método

² En clara alusión a Bourdieu y Passeron.

fenomenológico hermenéutico se plantea hacer un análisis fenomenológico a partir de cuatro niveles: empírico, existencial, filosófico, y filológico.

Análisis bibliográfico

Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (2ª ed). Buenos Aires: Losada.

La presente obra es fruto de una investigación sobre la educación en la vida cotidiana (Dubet & Martuccelli, 2000). Desde una perspectiva sociológica, los autores analizan la pregunta “qué fabrica la escuela” en nuestro tiempo. Concluyen que los estudiantes construyen su experiencia a partir de tres lógicas de acción: la integración de las normas, la estrategia (tener un proyecto), y la subjetivación.

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago: Editorial Universitaria.

Ser y tiempo es la obra magna del filósofo Martin Heidegger. En este tratado filosófico, Heidegger se pregunta por el sentido del ser, para lograr su objetivo crea un nuevo lenguaje donde destaca la noción de Dasein, traducido como ser ahí. El Dasein está en el mundo, se encuentra con las cosas y las personas. Ser y tiempo es una obra que invita a pensarnos desde nuestra condición de estar-en-el-mundo.

Mèlich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Partiendo de la insuficiencia de la mirada tecno-científica de la educación (Mèlich, 1997), el autor hace énfasis en la necesidad de investigar la educación en tanto fenómeno vivido. Para ello, el autor hace uso de autores como Lakatos, Schutz y Lévinas para construir una trama categorial que permita pensar la educación desde la fenomenología (en tanto hecho vivido).

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S. A.

Esta obra propone abordar el fenómeno educativo desde la experiencia vivida de los estudiantes. Este libro propone una forma de hacer investigación educativa desde el método

fenomenológico hermenéutico (van Manen, 2003). El autor hace énfasis en la investigación educativa como una práctica empírica-reflexiva.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Esta obra hace un recorrido por las tradiciones fenomenológicas más significativas. El autor presenta la práctica fenomenológica como una práctica narrativa, empírica, y reflexiva que permite destapar los aspectos temáticos del mundo de la vida. Con la frase *Phenomenology of practice*, van Manen hace referencia al hecho que la fenomenología dota al pedagogo de una sensibilidad y tacto pedagógico, esto es, saber actuar en las situaciones que enfrentamos en el día a día, en las relaciones que entablamos con nuestros alumnos. Esta obra es la principal fuente metodológica que utiliza esta investigación.

Descripción de la estructura de la tesis

La presente investigación puede ser leída a partir de la pregunta por la experiencia vivida de ser estudiante de estudiante de BGE. Esta pregunta surge por la llegada de nuevos estudiantes al bachillerato desencadenada por el proceso de masificación escolar (capítulo I), y por la necesidad de una respuesta desde lo vivido que se suma a lo ya respondido desde la perspectiva psicológica (capítulo II), y desde la perspectiva sociológica (capítulo III) sobre los estudiantes de bachillerato. En la búsqueda de una respuesta desde lo vivido, se propone una trama fenomenológica (capítulo IV y V). La respuesta encontrada se da a partir del modo en la que el estudiante está-en-el-mundo (capítulo VI). Desde este peculiar modo de estar-en-el-mundo, se discuten algunas implicaciones para la práctica educativa en la vida cotidiana (capítulo VII).

El capítulo de introducción presenta el desarrollo del tema, el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos particulares, las premisas, la relevancia de la investigación, la propuesta de estrategia metodológica, un análisis bibliográfico, y la descripción de la tesis.

El capítulo I, titulado la masificación del bachillerato, presenta el contexto de masificación del bachillerato. El texto presenta el panorama general de la educación media superior en todos los niveles (internacional, nacional, estatal). Hace especial énfasis en el proceso de obligatoriedad de la Educación Media Superior por el que está pasando nuestro país, que se ha planteado alcanzar la cobertura universal para el ciclo escolar 2021-2022. Dentro de este panorama, se destaca la contribución que hace el subsistema de Bachilleratos Generales Estatales en Puebla ya que el 41% de la matrícula en este estado. El capítulo cierra señalando las nuevas dinámicas a raíz de la masificación del bachillerato como la llegada de “nuevos estudiantes” que son la primera generación en llegar al bachillerato como el caso de los estudiantes de los BGE en Puebla.

El capítulo II, titulado ser estudiante de bachillerato, aborda la importancia de preguntar ¿quién es el estudiante de bachillerato? Presenta algunas formas en la que esta pregunta ha sido abordada, destaca que se pasó de preguntar ¿quién es el estudiante de bachillerato? al ¿cómo es el estudiante de bachillerato?, lo que permitió una mirada que apunta a la investigación por los significados y los sentidos que los jóvenes bachilleratos le atribuyen a la realización de sus estudios. Finalmente, el capítulo presenta el estado del arte de los estudios que se han realizado desde esta línea. Los significados asignados pueden agruparse en cuatro grandes bloques: prepararse para el futuro, formarse como persona, tener más cultura, y vivir la experiencia.

El capítulo III, titulado experiencia y bachillerato, hace un recorrido contextual sobre la emergencia de ésta desde la perspectiva sociológica. Partiendo de la masificación del bachillerato, el texto discute que las experiencias en el bachillerato se diversifican pues ya no sólo llegan al bachillerato los que cuentan con buena economía debido a la masificación de la EMS. Ante este panorama, las nociones homogeneizadoras como el rol, o el origen social, ya no pueden ser las únicas categorías para aproximarse a los estudios de bachillerato. Ante esto, la noción de experiencia se posiciona como una categoría importante para la investigación de lo escolar desde la vida cotidiana, recurso importante dado la individualización de la sociedad. El capítulo cierra con dos posturas sociológicas que usan la experiencia como categoría de análisis para investigar la dimensión escolar: la sociología de la experiencia escolar, y la teoría del actor plural.

El capítulo IV corresponde a los referentes teóricos. Los referentes teóricos-metodológicos a los que acude la investigación incluyen a Martin Heidegger, Danilo Martuccelli, y Max van Manen. El capítulo reseña brevemente el camino que se siguió para constituir el estudio como fenomenológico hermenéutico. Posteriormente, presenta los referentes teóricos de Martin Heidegger, especialmente aquellos que pertenecen a la primera sección de su Obra Magna, Ser y tiempo, sección conocida como hermenéutica de la cotidianidad. Enseguida, se describe la noción de soportes existenciales de Danilo Martuccelli, y finaliza exponiendo los principios fenomenológicos-hermenéuticos de carácter metodológico de Max van Manen.

El capítulo V corresponde a la estrategia metodológica. A lo largo del capítulo se presenta el modelo, el enfoque, el método, los instrumentos, el proceso de análisis, los informantes clave, y demás actividades de carácter metodológico. En esencia, el estudio es de carácter fenomenológico hermenéutico por lo que se aproxima a la experiencia vivida de ser estudiante de BGE desde la propuesta metodológica de Max van Manen.

El Capítulo VI presenta los principales hallazgos estructurados en un texto fenomenológico. El texto presenta de manera evocativa los modos de estar-en-el-mundo que se despliegan en la experiencia escolar del estudiante de BGE. Estos modos son: ser estudiante de bachillerato como solicitud, y ser estudiante de bachillerato como vivir en la encrucijada. Desde estos modos que constituyen el “ahí” (*Da*) del estudiante se narra lo que al estudiante “le pasa” durante su estancia en el bachillerato. En un segundo momento, se discuten los resultados con relación a la pregunta de investigación.

El capítulo VII presenta las conclusiones de la investigación. Desde las implicaciones se retoman los hallazgos encontrados, y se relacionan con la pregunta de investigación. Entre las principales conclusiones destaca que el bachillerato es vivido como solicitud anticipativo-liberadora: lugar de cambios, adquisición de libertades y responsabilidades, un espacio para la construcción de uno mismo, un espacio para relacionarse, un espacio de identificación y diferenciación, y un espacio de aprendizaje. Se menciona que, en la construcción de su experiencia, los jóvenes convergen con la facticidad, la solicitud, y la búsqueda de llegar a ser uno mismo. Finalmente, el capítulo señala algunas posibles investigaciones futuras.

CAPÍTULO I. LA MASIFICACIÓN DEL BACHILLERATO

El presente capítulo presenta el panorama existente en la educación media superior a nivel internacional, nacional, y estatal. Se destaca el proceso de masificación que priva en todos los niveles bajo una lógica de lograr mayor cobertura en este nivel, misma que se mueve bajo un marco de obligatoriedad. En este sentido, el capítulo presenta los principales indicadores en este rubro a nivel internacional, nacional, y estatal. Se destaca la tendencia hacia la cobertura en estudios de bachillerato. Se discute el proceso de reforma de la educación media superior y la declaratoria de obligatoriedad en México. En seguida, se destaca el Subsistema de Educación Media Superior de financiamiento Estatal poniendo especial énfasis en los Bachilleratos Generales Estatales quienes cubren el 41% de la Educación Media Superior en territorio poblano. Finalmente, se señala que la masificación del bachillerato trae “nuevos estudiantes”.

1. 1 Contexto internacional

La educación es un bienpreciado del hombre. Desde una postura axiológica, se espera que ésta nos provea de los valores humanos que nos permitan convertirnos en buenos ciudadanos. La educación toma la batuta para formar al hombre en la responsabilidad, en el respeto, en la tolerancia, y en todos aquellos valores que le permitan convivir en sociedad. Adicionalmente, se espera que la educación provea a los seres humanos de aquellas herramientas prácticas que le permitan desempeñarse en el trabajo asegurando así la movilidad social.

Los fines de la educación son variados y se adaptan al contexto histórico. Así, en la Grecia antigua, se esperaba que la educación contribuyera a la construcción de un ciudadano basado en la virtud, la *paideia* griega se caracterizaba por la promoción de la gimnasia, la oratoria, la gramática, la filosofía y la poesía que suponían formar al ciudadano en los conocimientos y habilidades que la *Polis* demandaba. El ideal educativo de la Edad Media era formar a los seres humanos como un buen cristiano, un hombre formado en el dualismo fe y conocimiento. Con el advenimiento del renacimiento y la ilustración, nace un nuevo ideal educativo que hasta cierto punto representaba una paradoja, formar al hombre en la libertad y la adaptación de éste a un nuevo orden social. En plena Revolución Industrial, se

esperaba que la escuela formara a los seres humanos para incorporarse rápidamente al trabajo, con el objetivo de aumentar la producción de bienes que la época requería (Gadotti, 2002).

El breve recorrido presentado, no tiene la intención de hacer una revisión histórica profunda, sino la de dar algunas pistas que dan origen al valor atribuido al educarse. Se puede observar que la educación ha estado presente en el devenir histórico del hombre, y se ha ido amoldando a las necesidades históricas de cada tiempo. Siendo la educación el proveedor de conocimientos, de valores y de movilidad social, no sorprende que ésta se haya posicionado como derecho humano, trayendo consigo la masificación de la educación, incorporando cada vez más a un número mayor de personas a la institución escolar. Desde esta postura, todos los seres humanos tienen derecho de recibir educación sin distinción de raza, edad y género. Aunque no existe una homogeneidad entre los países en cuanto a sus techos obligatorios de escolarización, sí se identifica una tendencia hacia el incremento de la tasa de escolarización obligatoria entre estos.

En la Declaración Mundial de Educación para Todos, la UNESCO urge a universalizar el acceso a la educación primaria y promover la equidad, entre otros aspectos de igual relevancia social (UNESCO, 1990). 10 años después, el mismo organismo reconoce que la interpretación que se le había dado a la Declaración Mundial de Educación para Todos era la de garantizar el término de la escuela primaria como techo máximo, por lo que aclara que la intención era la de establecer los estudios de nivel primario como mínimo requerido; y además, reconoce que éstos no son suficientes puesto que al terminar los estudios de educación primaria, los alumnos no están aptos para integrarse al mercado laboral, ni cuentan con las capacidades y habilidades de aprendizaje que una actividad de trabajo demanda (UNESCO, 2000); en este marco, se plantea la idea de universalizar también los estudios secundarios.

Habiendo sugerido los estudios correspondientes a la primaria y la secundaria como techo mínimo, el debate actual se centra en incorporar a los jóvenes entre 15 y 18 años al sistema educativo. El panorama internacional indica una progresión que abarca desde los estudios primarios hasta los estudios de bachillerato. En la actualidad, este nivel es el que presenta mayores retos tanto para garantizar el acceso como para lograr que aquellos que se

integran a él, no lo abandonen de manera prematura. Varios países no han escatimado recursos para crear o fortalecer sus sistemas de Educación Media Superior para garantizar el acceso a este nivel.

Como ya se mencionó, una de las primeras acciones que adoptaron los países, se concentra en abatir el analfabetismo y asegurar la incorporación de niños y adolescentes a la primaria y secundaria respectivamente. *Grosso modo*, podemos mencionar que los indicadores correspondientes a la cobertura en la primaria y secundaria entre los países miembros de la OCDE en la actualidad son alentadores. Partiendo de este panorama, es natural que los esfuerzos por ampliar la cobertura se enfoquen en brindar estudios de bachillerato, y cada vez más en los estudios universitarios.

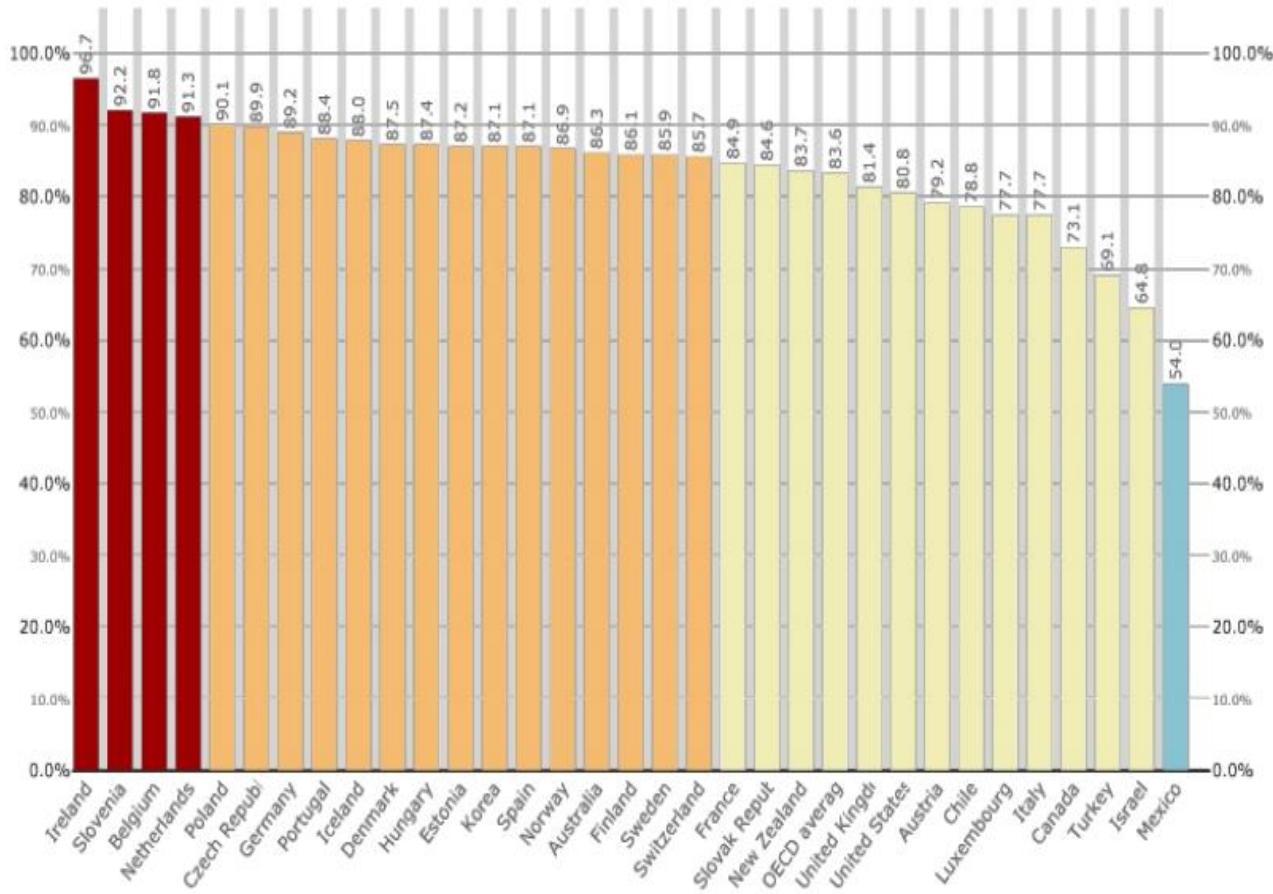
1.1.1 Cobertura

La edad en la que se cursa el bachillerato se ubica entre los 15 y 18 años. Esto quiere decir que los jóvenes que tienen ese rango de edad deberían estar matriculados en una escuela recibiendo Educación Media Superior. Lo ideal es que al finalizar la secundaria los adolescentes transiten al bachillerato. ¿Existe una transición fluida entre secundaria y bachillerato? Al parecer no existe tal puente llano, puesto que muchos estudiantes que egresan de la secundaria no consideran continuar con sus estudios. ¿Las razones?, son múltiples y variadas las causas que pueden dar cuenta de este fenómeno. Entre las diferentes respuestas encontradas, cabe señalar el rango de edad en la que se cursa el bachillerato. Los egresados de secundaria, a diferencia de los de primaria, ya cuentan con cierta libertad para elegir su futuro inmediato, poseen mayores capacidades de decisión y autonomía dotada por la edad.

Al observar la cobertura que los países miembros de la OECD tienen en el nivel de bachillerato, se puede constatar que es un nivel con muchos retos por enfrentar. De manera general, se puede señalar que dos terceras partes de los países miembros de la OECD tienen números alentadores al rebasar la media situada en el 83.6% (OECD, 2015). El tercio restante, se ubica por debajo de la media. Resalta que los países latinoamericanos miembros

de la OECD (Chile y México) se encuentran dentro de este grupo, siendo nuestro país, el ubicado en el último lugar con el 54% de cobertura (Gráfica 1.1).

Gráfica 1.1: Tasa de matriculación de jóvenes entre 15 y 19 años



Fuente: OECD, 2015.

1.1.2 Obligatoriedad

Uno de los esfuerzos que cabe resaltar es aquel que busca garantizar el acceso al bachillerato. Para tal fin, se ha legislado para la creación de un marco legal que lo posibilite. Así, en algunos países, se han promulgado leyes de obligatoriedad de la EMS con el único fin de garantizar la incorporación de los jóvenes a los estudios de bachillerato, situación que se traduce en un aumento significativo de la cobertura. Cabe señalar que no en todos los países el bachillerato es considerado obligatorio. Sin embargo, más allá de resaltar la obligatoriedad,

es notoria la tendencia adoptada por diferentes países que apunta hacia la ampliación de la tasa de escolarización.

Se observa que existe una diferenciación en cuanto a la obligatoriedad entre países. En el caso de Latinoamérica, se identifica que algunos países han legislado a favor de la obligatoriedad como el caso de Argentina, Chile, Perú, Uruguay, Brasil y México. En Europa, la obligatoriedad se da de manera parcial, sólo en algunos países. Destaca que, entre estos países, algunos de ellos se colocan por encima de la media de la OECD (83.6) en cuanto a cobertura de bachillerato se refiere, como el caso de Bélgica que cubre el 91.8% (OECD, 2015).

1.2 El contexto nacional

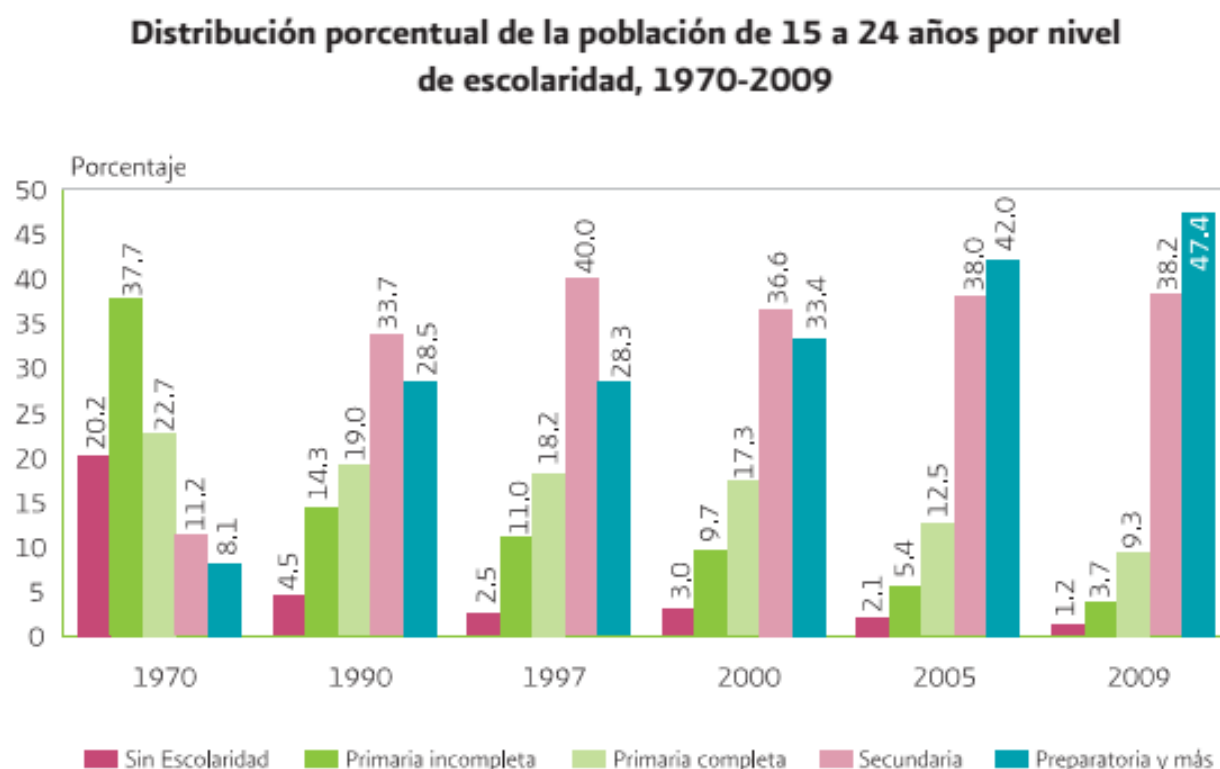
1.2.1 Cobertura y obligatoriedad

El bachillerato en nuestro país es un bien recientemente adquirido. Los argumentos a favor que contribuyeron a la aprobación de la obligatoriedad de la Educación Media Superior en nuestro país incluyen tanto los de índole social, económico, como los de carácter axiológico. A menudo se argumenta que la educación es un instrumento para construir una sociedad con visión de justicia, con valores y cultura y que ésta ayuda a mejorar no sólo nuestro acervo de conocimientos, sino a escalar económica y socialmente en la sociedad, al facilitar a los egresados la obtención de empleos con un valor social más alto y con mejores salarios. Además de lo ya discutido en las líneas anteriores, se espera que la educación cubra una serie de nuevas responsabilidades, educar(se) para la democracia, educar(se) para el respeto al medio ambiente, educar(se) para incorporarse a la sociedad del conocimiento y aprovechar sus beneficios, educar(se) para acceder a la tecnología, educar(se) para superar la desigualdad. Siendo que en el bachillerato el estudiante pasa de ser un adolescente a un ciudadano, ya que en este estadio el joven cumple la mayoría de edad, resulta visible que la incorporación de los jóvenes al sistema escolar es importante.

En lo social, resalta que hay dos tipos de jóvenes con relación a la escuela: aquellos que se encuentran dentro de un aula, y aquellos que no. El Consejo Nacional de Población

(CONAPO) daba la noticia de que en el país existían 750 mil jóvenes que no estudiaban ni trabajaban (CONAPO, 2010), aunado a las cifras que organismos como el ya mencionado, el INEE, y la misma SEP comentaban que había jóvenes que a pesar de tener algún bachillerato cercano no se matriculaban. Dentro de este escenario surge la declaratoria de obligatoriedad en nuestro país en el 2011 (INEE, 2013) con el objetivo de incorporar a los jóvenes entre 15 y 18 años a la Educación Media Superior. Los jóvenes representan el conglomerado que ha ido avanzado a paso lento en su incorporación al sistema educativo. Al revisar la tendencia presentada en las últimas décadas se percibe claramente una disminución del analfabetismo, así como un aumento en las tasas de escolarización. Para el año 2009, los jóvenes que ingresaban al bachillerato representaban seis veces más de aquellos que lo hacían en 1970, al 2015 la cifra pasó del 47.4% en 2009 al 54% en 2015 (OECD, 2015) y que contrasta fuertemente con el 8.1% de 1970 (ver gráfica 1.2).

Gráfica 1.2: Población de 15 a 24 años por nivel de escolaridad



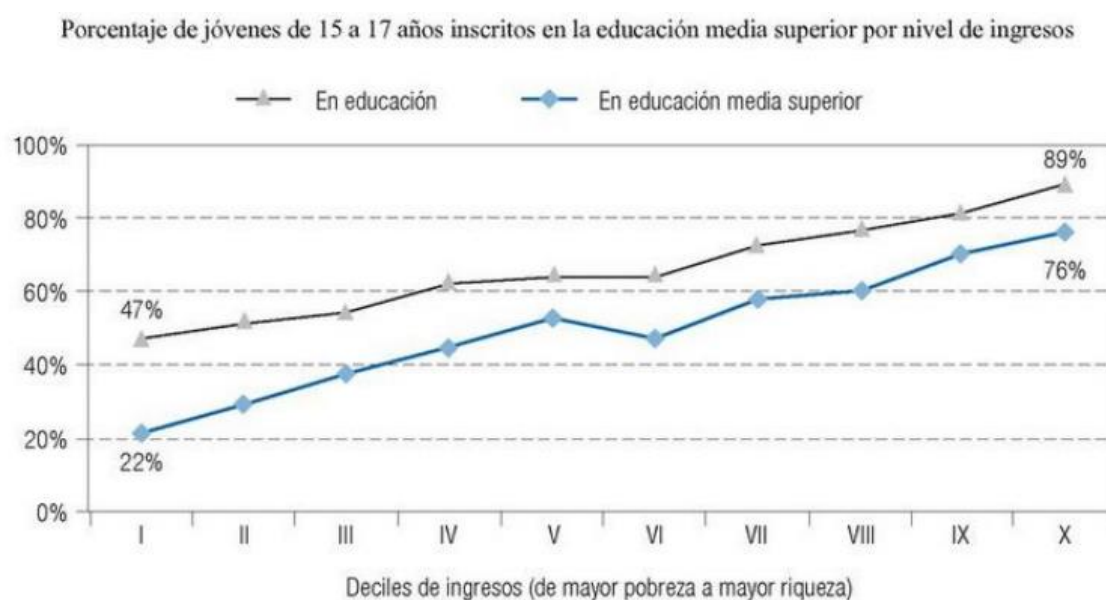
Fuente: CONAPO (2010).

A pesar de que la incorporación de los jóvenes al sistema educativo presenta un avance significativo, ésta aún representa un reto importante para el Estado Mexicano. Recuperando los datos aportados por la OECD (2015), la matriculación de los jóvenes (54%) aún se encuentra por debajo de la media de este Organismo (83.6%) y el reto principal que enfrenta es el enunciado en la declaratoria de obligatoriedad del bachillerato que señala alcanzar la universalización para el ciclo escolar 2021-2022.

1.2.2 Retos que enfrenta la universalización de la EMS en México

Un factor de suma importancia para aumentar la matrícula en nuestro país tiene que ver con la identificación de quiénes son aquellos estudiantes que ingresan al bachillerato. Sin duda, un estudio paradigmático es la obra titulada “Los herederos, los estudiantes y la cultura” que entre otras cosas, señala que el origen social es un factor que ejerce influencia a la hora de elegir alguna disciplina universitaria; además de ser factor para continuar o abandonar los estudios universitarios (Bourdieu & Passeron, 2009). Aunque la obra citada se enfoca más al sistema universitario francés, y rebasa ya el medio siglo desde su primera publicación, resulta interesarse preguntarse tanto por su traslado al bachillerato mexicano, como por su vigencia.

Gráfica 1.3: Jóvenes inscritos en bachilleratos según nivel de ingreso



Fuente: Proyecto educativo S.C. citado en OECD (2013).

Los jóvenes que provienen de familias con ingresos bajos tienen menor posibilidad de incorporarse al nivel Medio Superior en nuestro país (OECD, 2013). Este organismo señala que existe una fuerte correlación entre el nivel de ingresos y la matriculación en el bachillerato. La probabilidad de que los jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos se matriculen en el bachillerato es menor que la de aquellos que pertenecen a familias con mayores recursos; a menores ingresos, menores posibilidades de matriculación y viceversa (ver gráfica 1.3). Este fenómeno tiene diversas lecturas; los jóvenes no se matriculan porque tienen que incorporarse al mercado laboral para ayudar con los ingresos familiares, o por la no existencia de un plantel cercano a su lugar de residencia.

Son diversos los retos principales que enfrenta el Estado Mexicano para asegurar la universalización del bachillerato en nuestro país. De entrada, se debe destinar un presupuesto mucho mayor que permita no sólo mantener los planteles existentes sino la apertura de nuevas instituciones de Educación Media Superior. En este rubro, se debe garantizar la apertura de bachilleratos en zonas rurales de manera que aquellos estudiantes que cuentan con bajos ingresos tengan acceso, y no tengan que gastar en el traslado hacia otros lugares para estudiarlo. En este aspecto, el Gobierno Mexicano ha emprendido un programa de becas que coadyuva a solventar los gastos que estudiar el bachillerato implica, aunado a la existencia de programas de asistencia social y promoción a la permanencia como Prospera y Síguele que tratan de incidir positivamente en el ingreso y la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar.

Otro reto de igual relevancia tiene que ver con la calidad de la educación. Puesto que el Subsistema de Educación Media Superior es muy diverso, los planteles no sólo difieren en los planes de estudios y la finalidad (propedéutica o técnico profesional), sino también en los recursos que reciben, en la infraestructura, y en los docentes. Resalta que los padres inscriben a sus hijos en el bachillerato, en muchas ocasiones, tomando la distancia como único factor de selección. Lo anterior se hace visible en el desempeño, que los estudiantes inscritos en diferentes modalidades tienen en las pruebas estandarizadas. Se sabe que, a menores recursos, menor es el capital cultural que un estudiante puede acumular y viceversa.

1.2.3 El subsistema de Educación Media Superior en México

1.2.3.1 Cobertura

El subsistema de Educación Media Superior en México está conformado por instituciones de distintas características. Por su financiamiento, los bachilleratos se clasifican en públicos y privados, por su control administrativo se dividen en centralizados y descentralizados federales y estatales, y por su finalidad, se dividen en propedéutico y profesional técnico. El subsistema de bachillerato se extiende a lo largo y ancho del país, con una estructura diversificada que busca incorporar a la mayor cantidad de jóvenes posibles al bachillerato.

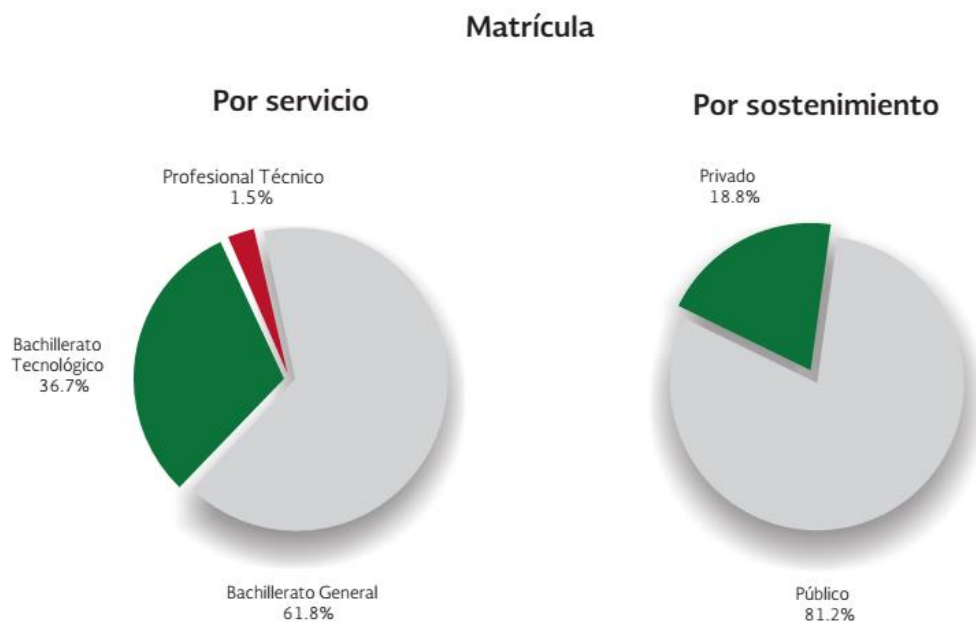
Tabla 1.1: Matrícula del ciclo escolar 2014-2015

Modalidad escolarizada ^{2/}					
Servicio / Sostenimiento	Alumnos			Docentes ^{1/}	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación Media Superior	4,813,165	2,406,239	2,406,926	405,495	19,125
Bachillerato General	2,973,387	1,521,712	1,451,675	204,545	14,531
Bachillerato Tecnológico	1,767,444	841,456	925,988	190,583	3,831
Profesional Técnico	72,334	43,071	29,263	10,367	763
Público	3,906,800	1,939,535	1,967,265	295,558	12,354
Federal	1,083,261	523,337	559,924	103,078	1,443
Estatal	2,230,390	1,107,614	1,122,776	149,946	9,958
Autónomo	593,149	308,584	284,565	42,534	953
Privado	906,365	466,704	439,661	109,937	6,771

Fuente: SEP/DGPyEE, 2016.

Para el ciclo escolar 2014-2015, el Subsistema de Educación Superior en nuestro país atendía 4, 813, 165 alumnos (SEP, 2016). A diferencia de décadas anteriores donde los hombres representaban el mayor porcentaje que ingresaba a la escuela, se observa que ya no existe una disparidad entre hombres y mujeres que ingresan al bachillerato. Un dato de igual relevancia que la SEP (2016) aporta, es que existe una estructura conformada por 19,125 escuelas que sostienen la Educación Media superior en nuestro país. El bachillerato que es financiado por los estados de nuestro país tiene una matrícula que cubre el 46%.

Gráfica 1.4: Matrícula por servicio y sostenimiento



Fuente: SEP (2016).

Los alumnos que se encuentran matriculados en el bachillerato se distribuyen en varias modalidades. 8 de cada 10 lo hace en un bachillerato de financiamiento público, por su finalidad 61.8% lo hace en un bachillerato propedéutico, el 36.7% lo hace en uno de tipo tecnológico, y el 1.5% en uno de tipo profesional técnico. Cabe destacar que los planteles que ofertan estudios de bachillerato general en nuestro país representan una estructura mayor en cuanto a cantidad de planteles se refiere con respecto a los de tipo tecnológico o profesional técnico (ver gráfica 1.4). El caso del subsistema de educación Media Superior se caracteriza por presentar una marcada estratificación, a lo largo y ancho del país podemos encontrar bachilleratos con diferentes características, el propio subsistema se subdivide en varias modalidades.

Un dato de igual relevancia tiene que ver con los estudiantes que realizan sus estudios en la modalidad no escolarizada. La matrícula para el ciclo escolar 2014-2015 es de 204,116 jóvenes. Al igual que la modalidad escolarizada, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre hombre y mujeres que realizan estudios de bachillerato no escolarizado. De manera análoga, alrededor del 80% estudian en instituciones de financiamiento público,

y más del 90% lo hacen en bachilleratos generales que ofertan estudios de carácter propedéutico (ver tabla 1.2).

Tabla 1.2: Matrícula de bachillerato modalidad no escolarizada

Modalidad no escolarizada			
Servicio / Sostenimiento	Alumnos		
	Total	Mujeres	Hombres
Educación Media Superior	204,116	101,912	102,204
Bachillerato General	202,517	101,026	101,491
Baachillerato Tecnológico	1,599	886	713
Público	181,617	90,482	91,135
Privado	22,499	11,430	11,069

Fuente: SEP (2016).

1.2.3.2 Principales indicadores

El subsistema de Educación Media Superior enfrenta varios retos para lograr la universalización planteada como objetivo para el ciclo escolar 2021-2022. Solamente el 57% de jóvenes entre 15 y 17 años asisten a la escuela y de éstos, sólo el 63% tienen posibilidad de terminarlo con éxito (INEE, 2013). Los retos por enfrentar en estos rubros son dos principalmente; primeramente, asegurar la incorporación de ese 43% de jóvenes que no ingresa a la escuela y ya logrado este objetivo, buscar aquellos mecanismos que permitan asegurar la permanencia del estudiante, de manera que transite por el bachillerato de inicio a fin. El ingreso al bachillerato debe acompañarse de aquellos mecanismos que permitan al estudiante permanecer y egresar en tiempo y forma. Fenómenos como la reprobación y el abandono escolar, el no reingreso de estudiantes influyen negativamente en la eficiencia terminal. En este rubro, nuestro país tiene una tasa de terminación de 52% (ver tabla 1.3 en la página 21). Entre los principales indicadores destaca la capacidad de absorción que tiene la modalidad escolarizada del bachillerato en nuestro país. Los principales retos que enfrenta el subsistema de Educación Media Superior son: el abandono escolar, la reprobación, la cobertura y la eficiencia terminal. Así aunado al aumento de la matrícula que garantice la universalidad, se agrega un reto de dimensiones importantes: la permanencia.

Tabla 1.3: Principales cifras

Modalidad escolarizada		
Indicador educativo	2013-2014 %	2014-2015 ^{e/} %
Absorción	105.6	100.7
Abandono escolar ^{1/}	13.4	12.4
Reprobación	14.7	14.5
Eficiencia Terminal	63.2	63.3
Tasa de Terminación ^{2/}	51.0	52.0
Cobertura (15 a 17 años) ^{2/}	69.4	71.5
Tasa Neta de Escolarización(15 a 17 años) ^{2/}	54.8	57.0

Fuente: SEP (2016).

1.2.3.3 El subsistema de Educación Media Superior en México: un reto para la transferencia y la movilidad

Los planteles de bachillerato que conforman el subsistema de educación Media Superior son un entramado que, aunque cada elemento coadyuva a la formación del todo, cada uno posee sus propias singularidades. Se ha mencionado que los bachilleratos se clasifican por su financiamiento, por su control administrativo y por su finalidad. Las principales diferencias que existen entre los bachilleratos tienen que ver con el financiamiento que reciben, con la diversidad del mapa curricular, y con la valorización que reciben por parte de la sociedad. Es tan variada la oferta de bachilleratos que ésta impide la movilidad entre uno y otro, complicando el libre tránsito de los estudiantes entre una modalidad y otra.

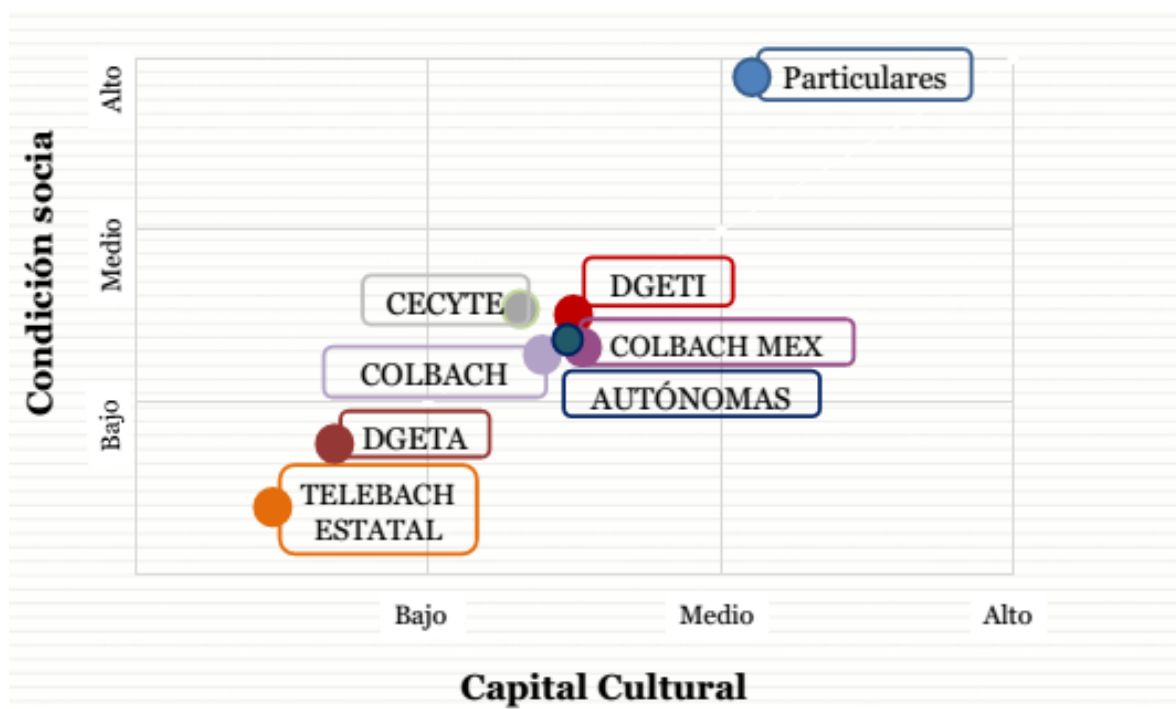
El subsistema de educación Media Superior es tan diverso que existen diferencias estructurales entre un tipo de plantel y otro. Una de las diferencias más acentuadas radica en el tipo de infraestructura con la que cuenta cada uno. *Grosso modo*, se puede decir que los bachilleratos localizados en las zonas urbanas cuentan con mejor y mayor infraestructura, la cual es proporcional a la población que atienden. Por ejemplo, los bachilleratos tecnológicos y técnicos atienden una mayor población que los Bachilleratos Generales Estatales (BGE)

situados en zonas rurales por los que sus necesidades de contar con una infraestructura mayor se incrementan.

Otro de los datos interesante es el que se refiere a los bienes materiales con los que cuentan las escuelas. Se observa una diferencia en cuanto al equipo y materiales de los que disponen cada institución que oferta estudios de bachillerato en nuestro país. En la opinión de los directores, existen insuficiencias en los planteles que dirigen en los rubros de aulas, mobiliario, equipamiento para los docentes, la no existencia de talleres equipados, equipo de laboratorio, acervo bibliográfico, y falta de computadoras. En la opinión de los directores, los Bachilleratos Generales son los que presentan las mayores insuficiencias y los bachilleratos privados los que presentan las menores; el equipamiento para los profesores es un rubro donde se ve las diferencias más marcadas, el 71% de los directores de Bachilleratos Generales opina que éste es insuficiente, sólo un 10% de los directores de bachilleratos opina en el mismo sentido; por su parte, 46% de los directores de Bachillerato Tecnológico y 29% de los de Profesional Técnico valoran que sus docentes no cuentan con el equipamiento necesario (INEE, 2013).

Llama la atención la orientación que los estudiantes tienen hacia el tipo de bachillerato. Los estudiantes con un bajo capital cultural se orientan hacia los Bachilleratos Generales y Agropecuarios (BGE y CBTA), otro porcentaje de este estrato, se orientan hacia Colegio de Bachilleres y CECyTES. Los de condición socioeconómica media que cuentan con un capital cultural medio, se orientan hacia los bachilleratos tecnológicos, profesional técnico, y autónomos; finalmente, los estudiantes que cuentan con un capital cultural alto se orientan hacia los Bachilleratos Particulares (INEE, 2015). La gráfica 1.5 (localizada en la página 23) muestra esta dinámica de distribución de los estudiantes, llama la atención que el grupo de capital cultural bajo son los que muestran mayor dinámica con relación a los demás estratos. De acuerdo con los datos presentados por el INEE, se puede afirmar que existe una correlación entre el capital cultural que se posee y la selección de la modalidad de bachillerato donde se estudia. Este fenómeno en parte es atribuible a la ubicación geográfica de los bachilleratos, en el caso de los subsistemas estatales, los planteles se ubican en zonas rurales, indígenas y semiurbanas.

Gráfica 1.5 Posición de los subsistemas de acuerdo con la condición socioeconómica y capital cultural predominante entre los estudiantes



Fuente: INEE, 2015.

1.2.3.4 La Reforma Integral de la Educación Media Superior

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es un punto coyuntural en la historia reciente de la Educación Media Superior en nuestro país. El Subsistema de Educación Media Superior es tan diverso, con instituciones que pueden agruparse con base en varios criterios. No obstante que este hecho es positivo ya que ha permitido una mayor integración de los jóvenes al bachillerato; también es cierto que no existen criterios que agrupen, que den orden, que articulen y que sistematicen esta diversidad de planteles y modalidades ofertantes de educación Media Superior (DOF, 2008b). A raíz de esta situación, se publica el acuerdo 442 en el Diario Oficial de la Federación en 2008, que propone la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad.

ARTICULO PRIMERO.- *El objeto de este Acuerdo es el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, para lo cual se llevará a cabo el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior. (DOF, 2008b, p. 2)*

La RIEMS está sustentada en una serie de Acuerdos Secretariales que la constituyen. El Acuerdo 444 que establece un Marco Curricular Común del SNB, el 447 que establece las competencias docentes de la EMS, el 449 que establece las competencias que definen el perfil del director, el 480 que establece las reglas de ingreso al SNB, el 484 que aborda el funcionamiento del Comité Directivo del SNB, el 486 que establece las competencias extendidas, el 442 que establece la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, y el 656 que adiciona a los Acuerdos 444 y 486.

A través de su portal, la SEP reporta que la Reforma Integral de la Educación Media Superior propone cuatro ejes con el objetivo de contribuir a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Para la construcción del SNB, la RIEMS propone: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior (EMS), la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB.

1.2.3.4.1 Marco Curricular Común

La RIEMS establece un Marco Curricular Común, transversal a todas las modalidades de bachillerato instalados en el país. Si bien es cierto que el establecimiento de un Sistema Nacional de Bachillerato reconoce la diversidad de modalidades que ofertan Educación Media Superior en nuestro país; también reconoce la necesidad de establecer un punto en común entre éstas. La RIEMS propone organizar el Currículo bajo el enfoque por Competencias, mismo que funciona como el elemento de transversalidad entre modalidades, surgiendo de esta forma el Marco Curricular Común (MCC).

Tabla 1.4: Competencias del Marco Curricular Común

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: DOF, Acuerdo 444, 2008.

El MCC comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y extendidas, y competencias profesionales básicas y extendidas (ver tabla 1.4). La noción de competencia que adaptan en el nivel Medio Superior se conceptualiza como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (DOF, 2008b, p. 2). La organización del currículo a partir de competencias permite establecer estándares que los bachilleratos, sin importar su orientación, comparten, promoviendo la flexibilidad y la pertinencia.

La definición de competencias no atenta contra la esencia de cada bachillerato. A este respecto se concluye que las competencias genéricas contribuyen a una sólida formación del estudiante por lo que éstas deben estar presentes en todos los bachilleratos. A través de la adquisición de las competencias genéricas los estudiantes deben ser capaces de: comprender el mundo e influir en él, aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, participar eficazmente en lo social, profesional y político (DOF, 2008a). Estas competencias constituyen el perfil de egreso de los bachilleratos y deben poseer tres características esenciales, clave, transversales y transferibles.

Se sabe que el nivel Medio Superior en nuestro país es un sistema complejo por las diferentes modalidades que coexisten. Por el tipo de estudios que ofrecen, los bachilleratos pueden clasificarse en escolarizado, no escolarizado y mixto. Las últimas dos modalidades han tenido un crecimiento considerable ya que se valen de las nuevas tecnologías por lo que también se les conoce como virtuales o a distancia. Dada la diversidad de modalidades de bachillerato, la RIEMS define cada uno de ellos con bastante precisión y propone un elemento articulador entre ellos que se cristaliza en el MCC. El Marco Curricular Común es el elemento transversal a todas las modalidades. De esta forma, “todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC” (DOF, 2008b, p. 3). Aunado a esto, la RIEMS establece el logro mínimo de estándares de calidad, lo cual permite fijar un piso mínimo aplicable en todos los planteles existentes en nuestro país que ofertan estudios de bachillerato.

La RIEMS establece algunos mecanismos de gestión para asegurar la incorporación de los bachilleratos al Sistema Nacional de Bachillerato. Estos mecanismos “definen los estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de ofertas específicas en el SNB” (DOF, 2008b, p. 3). Los mecanismos de gestión de los que se habla contemplan:

- la formación y actualización de la planta docente,
- generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos,
- definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento,
- profesionalización de la gestión escolar,
- flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas,
- evaluación para la mejora continua.

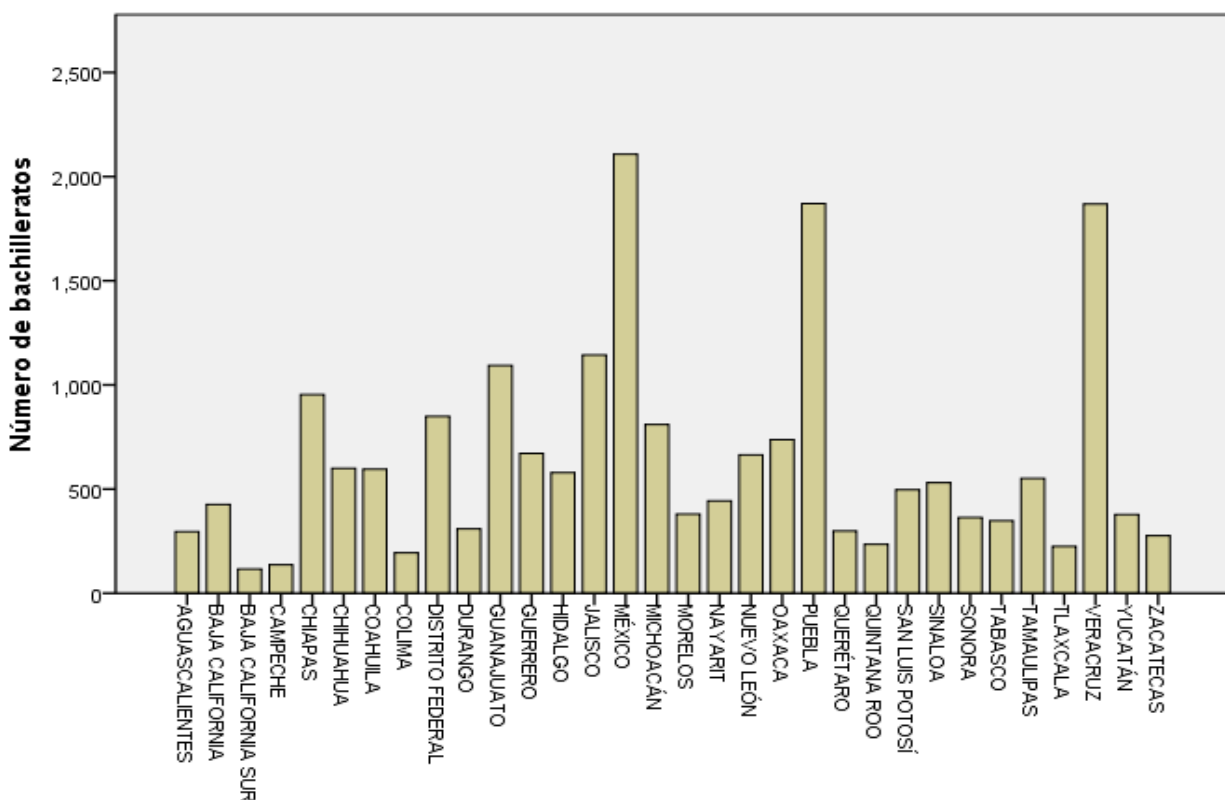
La RIEMS contempla la emisión de un certificado que aporta la evidencia de haber cumplido los tres procesos de la Reforma de manera exitosa (la adopción de MCC, el plantel está regulado y cuenta con los mecanismos de gestión). La obtención de este certificado por parte de los planteles asegura que “sus estudiantes habrán desarrollado los desempeños que

contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del nivel educativo” (DOF, 2008b, p. 4).

1.3 El contexto estatal

En Puebla resaltan dos rubros en comparación con los demás estados: la infraestructura y la cobertura. Sin duda estas dos variables son muy importantes y con una fuerte relación entre ellas, pues difícilmente podría pensarse la una sin la otra. Contar con un mayor número de instituciones que oferten estudios de Educación Media Superior permite alcanzar una mayor cobertura, ya que facilita el ingreso de los jóvenes que se encuentren en edad de realizar estudios de nivel medio superior. El número de bachilleratos localizados en Puebla se distinguen por su diversidad y por su ubicación, lo que ha permitido un crecimiento exponencial en todo el territorio poblano.

Gráfica 1.6: Números de bachilleratos por estado. Ciclo escolar 2014-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP 2016.

El estado de Puebla es de los estados que cuentan con una infraestructura sólida de bachilleratos localizados a lo largo y ancho del estado. Son tres los estados que cuentan con más de 1500 bachilleratos: El estado de México, Veracruz y Puebla (ver gráfica 1.6). La SEP (2016) a través de la Dirección General de Planeación y Estadística Escolar reporta que existen 1728 escuelas ubicadas en el estado de Puebla. El 76.39% son de financiamiento público y el 23.61% de carácter privado; por su ubicación geográfica, el 63% se ubican en zonas urbanas y el 37% restante en zonas rurales (SEP, 2016). Esta infraestructura de bachilleratos ha permitido que el estado de Puebla aumente la cobertura de manera significativa ubicándose ligeramente por encima de la media nacional (71.5%) con el 72.7% (SEP, 2016). Esta cobertura es alcanzada gracias a la diversidad del subsistema de educación media superior en el estado.

1.3.1 El subsistema de bachilleratos en Puebla

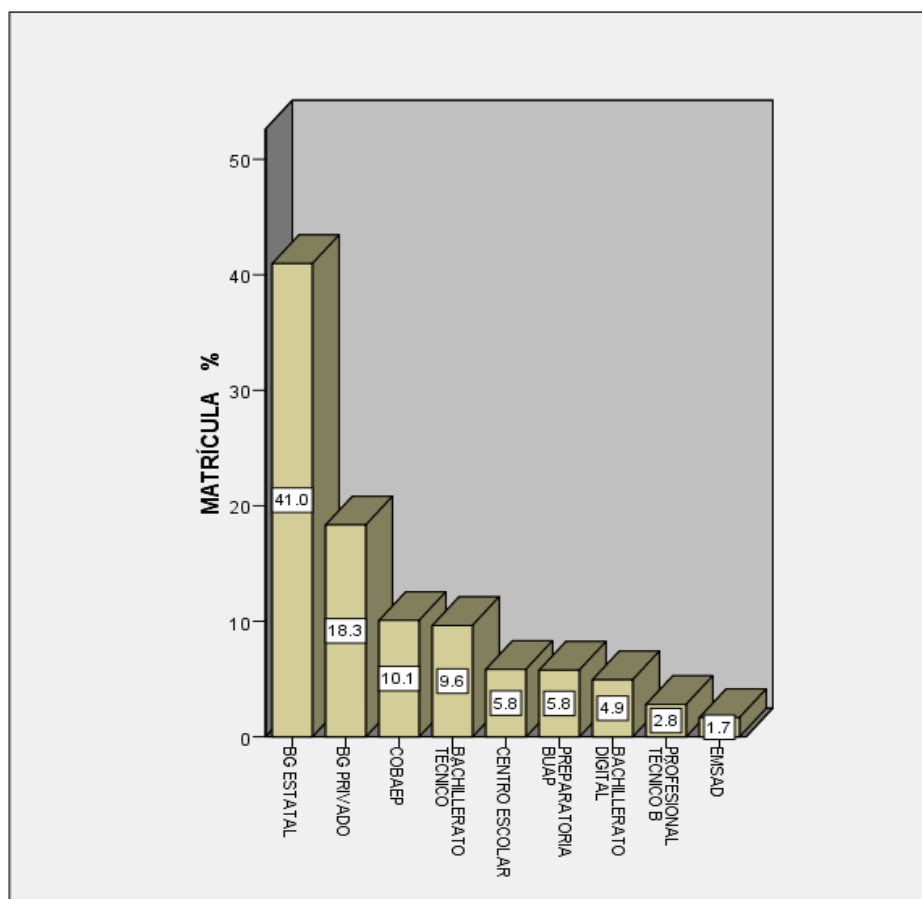
De la misma forma que en el resto del país, en Puebla operan diferentes modalidades de bachilleratos. La estructura de bachilleratos en Puebla está conformada por públicos, privados, federales, estatales, generales, técnico, y profesional técnico. Un dato interesante de mencionar es la cobertura geográfica, prácticamente universal, que Puebla ha logrado. Tomando en cuenta la ubicación geográfica de los distintos bachilleratos y partiendo de “el municipio” como unidad de referencia, destaca que existen 217 municipios que conforman el estado de los cuales 215 de ellos cuentan con al menos un bachillerato, ubicado ya sea en la cabecera municipal o en una de sus localidades (SEP, 2016).

Los bachilleratos distribuidos en territorio poblano permiten proporcionar Educación Media Superior en el estado. Los BGE representan la principal fortaleza del estado; pues representan el 43% de las instituciones ofertantes de bachillerato en Puebla. En segundo lugar, se localizan los bachilleratos privados (23.6%), seguidos de los bachilleratos digitales (19.5%), COBAEP (3.1%), los Centros Escolares (3.0%), el bachillerato técnico (2.5%), el Bachilleratos a distancia (2.4%), las preparatorias BUAP (1.1%), y los CONALEPS (0.9%) de las instituciones que existen en Puebla (SEP, 2016) y que ofrecen estudios de bachillerato.

1.3.2 Matrícula en Puebla

Los jóvenes que estudian el bachillerato lo hacen en los diferentes planteles ubicados en territorio poblano. Para el ciclo escolar 2014-2015, estaban matriculados 266, 491 estudiantes en bachilleratos, 135, 561 mujeres y 130, 930 hombres distribuidos en las diferentes modalidades (SEP, 2016). La modalidad que atiende a la mayor parte de la matrícula son los Bachilleratos Generales Estatales, BGE (a menudo referidos como Bachilleratos Generales Oficiales), de cada 100 alumnos que realizan estudios de bachillerato, 41 de ellos lo hacen en este tipo de plantel, 18 de ellos en bachilleratos privados, 10 en los COBAEPS, 10 en bachilleratos técnicos, 6 de 100 lo hacen en centros escolares y en alguna prepa BUAP, 5 en un bachillerato digital, 3 en los CONALEPS, y 2 en los EMSADS

Gráfica 1. 7: Matrícula atendida en Puebla por modalidad. Ciclo escolar 2014-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SEP/ SNIE, 2016.

La distribución de la matrícula tiene que ver con la ubicación geográfica, con la cantidad de las instituciones, con la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes, entre otros factores. Se observa que existe una correlación entre los BGE y la matrícula que atienden, dado que este tipo de planteles representan el 43% del total de bachilleratos en Puebla y atienden el 41% de la matrícula en Puebla. En segundo lugar, se ubican los bachilleratos privados, llama la atención que los BGE atienden prácticamente el doble de los bachilleratos privados que se ubican en segundo lugar, y cuatro veces más que los COBAEPS y bachilleratos técnicos, 7 veces más que los Centros Escolares y las prepas BUAP, 13 veces más que los CONALEPS y 22 veces más que los EMSADS (ver gráfica 1.7).

Un dato importante tiene que ver con la ubicación geográfica de las diferentes modalidades. *Grosso modo*, se puede decir que los BGE, los bachilleratos digitales, y los EMSADS se ubican en zonas rurales, en localidades pequeñas, y en algunas cabeceras municipales; los COBAEP, CBTIS, CBTAS, CECyTES, Centros Escolares, Prepas BUAP, y CONALEPS se localizan en zonas más urbanizadas como son las cabeceras municipales. Administrativamente hablando, se puede observar que los bachilleratos localizados principalmente en los municipios dependen de direcciones federales como la DGTI, la DGETA, y el CONALEP. Los que se definen como Organismos Públicos descentralizados como el COBAEP y CECyTE dependen parcialmente del estado, la Prepa BUAP y los bachilleratos privados son de carácter autónomo.

1.3.3 El Subsistema de Bachilleratos de financiamiento Estatal en Puebla

El estado de Puebla inició con la ampliación de la cobertura de bachillerato en el estado antes de la declaratoria de obligatoriedad a nivel nacional. Para tal fin, se constituyó un subsistema de educación media superior de carácter público dependiente de la SEP Puebla. Este subsistema comprende los Bachilleratos Generales Estatales, los Bachilleratos Digitales, los Centros Escolares, y los EMSADS. Exceptuando a los centros escolares, la población objetivo del resto de las modalidades está representada por jóvenes que habitan en lugares

rurales, generalmente localidades de los diferentes municipios y municipios con población pequeña.

La principal fortaleza de este subsistema la representan los Bachilleratos Generales Estatales (BGE) y los Bachilleratos digitales (BD). Para el ciclo escolar 2014-2015, había 758 BGE y 337 BD lo cual representan el 63.4% del total de planteles existentes en Puebla (SEP, 2016). En el rubro de la matrícula, destaca que de cada 10 alumnos que estudian el bachillerato en Puebla, al menos 4 de ellos lo hace en un BGE. La trascendencia que tienen los BGE en el estado es de vital importancia puesto que no sólo ha permitido la ampliación significativa de la cobertura, sino que permite que los jóvenes de comunidades rurales tengan acceso a un nivel de estudios que muy probablemente sus padres no tuvieron.

1.3.3.1 El Bachillerato General Estatal en Puebla

Los Bachilleratos Generales de Financiamiento Estatal en Puebla funcionan a través de una relación estatal-municipal. El estado asume el pago de los profesores y personal que ahí labora, por su parte el municipio se hace cargo de la infraestructura. La fundación de estos bachilleratos puede entenderse como una respuesta a una demanda social de ofrecer educación Media Superior a un sector más amplio de la población. Este tipo de bachilleratos iniciaban labores en casas particulares o en instalaciones de otras escuelas. Poco a poco, se gestionaba la donación de un terreno por parte de los profesores y un grupo de personas entusiastas de la comunidad, la obtención del terreno se da por donación por parte de la comunidad ejidal. Al inicio los bachilleratos funcionaban con una clave de tipo municipal y al corto plazo obtenían una clave oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública de Puebla lo cual valida los estudios realizados con un certificado con reconocimiento oficial.

Como ya se ha mencionado, el BGE es la principal fortaleza del subsistema de educación media superior en Puebla. La palabra Bachillerato General Estatal (BGE), no se limita a la modalidad entendida como el bachillerato que oferta estudios de tipo propedéutico. Cuando se dice BGE, nos referimos a una modalidad de bachilleratos que existe en Puebla y que se localizan a lo largo y ancho de Puebla, y que cubren la mayor parte de la matrícula en el estado (41%). Los BGE se localizan mayormente en municipios con poca población y

localidades rurales. Esta ubicación ha permitido aumentar la cantidad de jóvenes que se integran a la educación Media Superior y que por falta de recursos, le era imposible acudir a los bachilleratos más cercanos, localizados en las cabeceras municipales por el desgaste tanto físico como económico que el desplazamiento implica (SEP Puebla, 2012).

El Bachillerato General Estatal responde a una serie de necesidades y demandas sociales. Este tipo de instituciones proporciona tanto formación propedéutica como formación para el trabajo lo que permite a los estudiantes continuar con estudios superiores, o incorporarse al mercado laboral.

El carácter general del Bachillerato posibilita atender a una diversidad de necesidades ya que responde a:

Los requerimientos individuales y de los diversos sectores sociales, porque brinda una formación básica y propedéutica, así como una formación para el trabajo que le permite al educando participar en la sociedad y, de ser necesario, incorporarse al mercado laboral en forma eficiente.

Los diferentes propósitos institucionales, porque ofrece una formación general con variedad de contenidos, que orientan al estudiante y le proporcionan elementos que le permiten un mejor desempeño en cualquier ámbito y una elección profesional más acertada.

La validez nacional de sus estudios, porque son reconocidos en toda la República de forma que los egresados de cualquier plantel de BGE, puedan incorporarse a la Educación Superior. (SEP Puebla, 2012, p. 25)

El modelo educativo del BGE comprende dos ejes fundamentales, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias y el enfoque educativo centrado en el aprendizaje (SEP Puebla, 2012). El BGE adopta el enfoque basado en competencias propuesto por la RIEMS. No obstante de la existencia de diferentes definiciones de competencia, el BGE adopta la propuesta de la RIEMS que a la letra dice “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes aplicados en un contexto específico” (DOF, 2008b, p. 29).

EL BGE parte de la adopción de las competencias propuestas en las RIEMS. Estas competencias se dividen en genéricas, disciplinares y profesionales básicas. Se espera que el alumno que cursa el BGE desarrolle las competencias genéricas, transversales a toda la EMS. Las competencias disciplinares permiten al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes propios de cada disciplina. Finalmente, las competencias profesionales fomentan el conocimiento relevante a la adquisición de los elementos que permitan que el estudiante se inserte en el sector laboral (SEP Puebla, 2012).

El BGE está basado en un enfoque centrado en el aprendizaje. Bajo este enfoque, “la actividad del alumno es quien debe guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante estructuras pedagógicas” (SEP Puebla, 2012, p. 22). Dado que es el alumno el centro de interés, el proceso de aprendizaje tiene mayor relevancia que el de enseñanza. Bajo esta óptica, el alumno construye el conocimiento por lo que el profesor debe “fomentar en los estudiantes el descubrimiento y la construcción de los conocimientos, además de mantener una búsqueda constante para mejorar el proceso de aprendizaje, partiendo de una visión holística, en donde el todo antecede a las partes” (SEP Puebla, 2012, p. 22). Se reconoce de igual manera, que los tiempos de aprendizaje son distintos en los individuos dadas sus características personales y sus marcos de referencia, la importancia de generar un ambiente colaborativo, y el profesor como modelo que progresivamente perderá protagonismo; finalmente, se reconoce la importancia de contar con un modelo de evaluación congruente al enfoque del BGE (SEP Puebla, 2012).

El modelo formativo del BGE se presenta como un modelo crítico-humanista-social. Bajo este modelo, se espera que los jóvenes que acuden al BGE, reflexionen sobre su realidad no sólo para comprenderla sino para, en la medida de lo posible, transformarla en beneficio propio y de su entorno inmediato. “Esto bajo una actitud ética y humanizante del mundo” (SEP Puebla, 2012, p. 26). Se espera que el perfil crítico desarrolle en los jóvenes la capacidad de analizar y reflexionar sobre la realidad. El perfil humanista promueve la formación de un sujeto social, histórico y trascendente que comprende las dimensiones intelectuales, afectivas, morales, sociales y espirituales. Finalmente, el perfil social fomenta el desarrollo de un espíritu de justicia en beneficio colectivo. Así, “el BGE, permite ver la realidad al estudiante, a fin de que pueda sentir, pensar críticamente y transformar las estructuras que producen desigualdad; de tal forma que pueda ir progresivamente creando elementos de equidad y armonía en los seres humanos” (SEP Puebla, 2012, p. 26). Para el logro del perfil crítico-humanista-social se propone la adopción del método trascendental de Lonergan que comprende cuatro niveles de conciencia: atender, entender, juzgar, y valorar.

El mapa curricular del BGE se encuentra organizado en tres áreas. Una formación basada en una triada que comprende una formación básica, una formación propedéutica, y

una formación para el trabajo. El componente de formación básica se alinea a los acuerdos 442 y 656 de la RIEMS y está conformado por 42 asignaturas que el joven estudia durante sus tres años de estancia. Atendiendo a los acuerdos mencionados, este componente considera matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación y humanidades como campos disciplinares.

Dado que el BGE fomenta la formación integral de los estudiantes, cuenta con un componente de formación para el trabajo. El BGE cuenta con quince capacitaciones a modo que los estudiantes adquieran capacidades que le permitan desempeñarse en un entorno laboral. La oferta de capacitaciones comprende “contabilidad y administración, higiene y salud comunitaria, mecánica dental, alimentos, diseño gráfico, electricidad y electrónica, industria del vestido, instalaciones residenciales, mantenimiento de PC y redes, proyectos productivos y sustentables, gastronomía, turismo, agropecuaria de traspatio, mecatrónica y comunicación” (SEP Puebla, 2012, p. 49). Cabe señalar que los planteles cuentan con la opción de elegir la capacitación que ellos consideren pertinente. De igual modo, los egresados de BGE cuentan con un documento que avala haber cursado cierta capacitación. A raíz de lo discutido, la SEP Puebla cuenta con un mapa curricular que aborda los aspectos que han sido mencionados y que forman parte del enfoque, el modelo formativo y los objetivos que el BGE se propone alcanzar.

1.3.3.2 Principales retos de los bachilleratos generales estatales

Los Bachilleratos Generales Estatales en Puebla no están exentos de una serie de retos que deben afrontar en el corto y en el mediano plazo. “La falta de subsidio y financiamiento, la falta de esquemas para la contratación de docentes, la falta de vinculación con los sectores productivos y sociales, los bajos niveles de eficiencia y eficacia de las instituciones educativas, y la falta de normatividad” (Gamboa, 2014, pp. 48–49). Esta serie de retos obliga a ampliar la reflexión sobre los Bachilleratos Generales Estatales más allá de la cobertura.

Los BGE tienen una dependencia de los municipios en cuanto a infraestructura se refiere. Esto representa un reto importante, pues sabemos que los municipios tienen a su cargo diferentes localidades y que además deben cubrir no sólo el rubro educativo, sino una

serie de servicios de la población. Cabe mencionar que este tipo de bachilleratos atienden en promedio 139 estudiantes; sin embargo, existen escuelas con 40 alumnos, localizadas en zonas rurales y, aquellos bachilleratos localizados en zonas urbanas atienden un promedio de 150 estudiantes. Para atender esta población estudiantil, los BGE cuentan en promedio con 4 o 5 aulas, 3 salones de clase y la dirección, y una sala de usos múltiples que se utiliza como biblioteca, o laboratorio de cómputo según sean las necesidades del plantel. En promedio, los BGE atienden a 4 grupos, en las zonas rurales esta cantidad generalmente se reduce a 3. Finalmente, en el rubro de computadoras, en promedio, los BGE cuentan con 12 computadoras de las cuales 5 de ellas cuenta con acceso a internet (ver tabla 1.5).

Tabla 1.5: Indicadores expresados en medias. Ciclo escolar 2014-2015

Modalidad	Aulas	Docentes	Alumnos	Grupos	Laboratorio	Talleres	Computadoras	Computadoras + internet
Bachillerato General Estatal	4.8	7.3	139	4.4	0	0	12	5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SEP, 2016.

1.3.4 Bachilleratos Generales Estatales y RIEMS

Los Bachilleratos Generales Estatales se alinean a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esta reforma gira en torno a cuatro ejes importantes, la construcción e implementación de un Marco Curricular Común basado en competencias, la regulación de las modalidades de Educación Media Superior (EMS), la instrumentación de mecanismos de gestión que permita el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB (OEI, 2008).

El Bachillerato General Estatal en Puebla se alineó a la RIEMS ejecutando una reforma y adecuación de planes de estudios en 2012. La SEP Puebla reconoce que “la sociedad poblana demanda que el Bachillerato General Estatal (BGE) forme a sus futuros ciudadanos como seres humanos conscientes, libres, irremplazables; con identidad, razón y

dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores e ideales” (SEP Puebla, 2012, p. 9). Para lograr tal fin, identifica que es necesario ajustarse las necesidades que plantean el tiempo y la importancia de adecuarse a la RIEMS de manera que se alcance “un proyecto de individuo y sociedad congruente con las necesidades de la entidad y con la RIEMS, que la educación permita al estudiante desenvolverse en el momento histórico que le corresponde vivir en su contexto personal, social y ambiental” (SEP Puebla, 2012, p. 9).

Uno de los principales objetivos de la RIEMS es la articulación de todas las instituciones que ofertan Educación Media Superior en un Sistema conocido como Sistema Nacional de Bachillerato, SNB. Para el ingreso al SNB, los bachilleratos deben contar con una serie de características y ser sometida a un criterio de evaluación ante el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior A. C., COPEEMS. A la fecha el COPEEMS reporta la incorporación de 1926 planteles al SNB en todo el país. En el caso de Puebla, hay 103 bachilleratos que se han incorporado. De estos 103 bachilleratos, 21 de ellos son Bachilleratos Generales Estatales lo que significa que del total de BGE que existen en Puebla, el 2.7% forma parte del Sistema Nacional de Bachilleratos, SNB (COPEEMS, 2015).

1.3.5 Recomendaciones de la OCDE

En 2013, la OECD realizó un estudio del sistema educativo poblano que derivó en una serie de recomendaciones para incidir en su mejora. La OECD dedicó un capítulo completo al análisis de la Educación Media Superior en Puebla poniendo especial énfasis en los BGE, reconociendo tanto el potencial que tienen para ampliar la cobertura; así como, los retos que este tipo de planteles enfrentan. Las recomendaciones que realizó la OCDE giran en torno al tema de mejorar la política educativa, la calidad de la educación, el acceso, la permanencia, y el término de la EMS. Las recomendaciones enunciadas son:

1. Mejorar los mecanismos de gobernanza, para asegurar que todos tengan acceso a una educación media superior coherente, suficiente y de gran calidad,
2. Elevar la calidad de la educación media superior, en particular de los bachilleratos generales, y aumentar la pertinencia de los programas vocacionales,

3. Promover el acceso a la educación media superior y asegurar su terminación, en especial entre estudiantes desfavorecidos (OECD, 2013).

La recomendación emitida por la OECD, “mejorar los mecanismos de gobernanza, para asegurar que todos tengan acceso a una educación media superior coherente, suficiente y de gran calidad”, responde a la complejidad de la Educación Media Superior en Puebla. Ya se ha discutido, que la EMS en Puebla es ofertada por varias instituciones divergentes entre ellas. El obstáculo que surge de esta dinámica es la inoperancia de la movilidad de los estudiantes entre plantel y plantel. Por lo que la OECD, al igual que la RIEMS considera que es importante encontrar un elemento articulador entre modalidades.

Un hecho relevante es la distribución que se da entre los estudiantes de bachillerato. La OECD (2013) identificó que existen mecanismos de selección entre las modalidades pues algunos planteles “tienen políticas de admisión muy selectivas basadas en el rendimiento académico (Prepa BUAP, Centros Escolares, CBTIS y CONALEP)” (OECD, 2013, p. 156). De igual forma, el mismo organismo dice que la calidad difiere entre los diferentes bachilleratos referentes tanto al personal docente como la infraestructura. Se identifican puntos que son necesarios de fortalecer, la no existencia de un programa de formación inicial, la falta de un programa de carrera profesional, y el hecho de que tanto los directores como supervisores de BGE están comisionados sin recibir una retribución económica o un reconocimiento formal.

La recomendación “elevar calidad de la educación media superior, en particular de los Bachilleratos Generales, y aumentar la pertinencia de los programas vocacionales” es de especial relevancia para este estudio (OECD, 2013, p. 168). De acuerdo con la OECD (2013), los BGE operan bajo condiciones difíciles, se identifica que tanto maestros como directores trabajan en situaciones difíciles, la existencia de bachilleratos con muy pocos alumnos, sólo dos o tres maestros por escuela, la falta de instalaciones como biblioteca, laboratorio y/o computadoras, y un déficit de maestros en ciertas asignaturas como el caso de inglés y matemáticas.

Para que los BGE avancen de manera significativa la OECD (2013) propone una serie de estrategias.

- Asegurar la integración en el SNB, en particular de los bachilleratos generales,
- concentrarse en mejorar la calidad de los maestros y los directores de escuelas, en particular de los bachilleratos generales,
- hacer que los programas de educación media superior vocacional sean más pertinentes para los jóvenes y el mercado laboral, crear centros de excelencia y fomentar los periodos de aprendizaje. (p. 176)

La recomendación, promover el acceso a la educación media superior y asegurar su conclusión, en especial entre estudiantes desfavorecidos, es la de mayor interés para este estudio. La OECD (2013) identificó que “los estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos tienen menor probabilidad de ingresar a la Educación Media Superior y concluirla” (p. 176). En México, sólo el 22% de los estudiantes en edad de cursar el bachillerato, provenientes de sectores desfavorecidos realizan estudios de EMS; cifra que contrasta con el 76% de estudiantes mayores recursos que realizan estudios de bachillerato (OECD, 2013).

Aunado al ingreso a la educación media superior, resalta la permanencia pues no todos los jóvenes que ingresan al bachillerato logran concluirlo con éxito. Dentro de los factores que inciden en la permanencia se puede enumerar las brechas de aprendizaje, las reglas para la permanencia aplicadas en algunas instituciones como la acreditación de cierto número de materias, y los costos que estudiar en bachillerato implica. Si bien es cierto que los BGE son de carácter público, la movilización de los estudiantes hacia las instituciones, los costes de alimentación, la adquisición de materiales y útiles escolares entre otros, son dimensiones que generan desgaste económico en la familia de los jóvenes.

Si bien es cierto que las causas que orillan al estudiante a marcharse de la escuela son tan divergentes y contextuales, se han identificado algunas tendencias que activan el fenómeno del abandono escolar. La Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENADEMS) reveló que los jóvenes abandonan el bachillerato por diferentes razones entre las que destacan la economía, el promedio escolar, la poca asistencia, la indisciplina, el embarazo, las drogas, entre otros (SEMS-SEP, 2012). Para combatir el problema de la deserción y fomentar la permanencia se han implementado diferentes

estrategias: un programa de becas, el Sistema de Alerta Temprana (SIAT), un Programa de Tutorías, el programa Construy-T, y el Modelo de Aseguramiento de la Calidad (MACALI). En los BGE se han adoptado estos programas con el propósito de fomentar la permanencia. Destaca que la mayoría de estos programas utilizan instrumentos de tipo cuantitativo, y aún se carece de un mecanismo de identificación de la experiencia vivida de los estudiantes de BGE.

1.3.6 La zona escolar 054

La zona escolar 054 está localizada en la Mixteca Poblana, con sede en Izúcar de Matamoros, está conformada por 14 BGE (tabla 1.6). 12 de ellos son de carácter público y los 2 restantes son de carácter privado. Entre las principales características de la región se encuentran, una alta migración hacia los Estados Unidos de América desencadenando en cambios en la morfología familiar. En muchos casos, los abuelos y/o los tíos son los que asumen el rol de tutores por lo que son ellos quienes representan a los estudiantes en los asuntos escolares. Izúcar de Matamoros es conocido por ser una zona primordialmente agrícola debido al ingenio azucarero localizado en la región. Dado esto, muchas familias a las que pertenecen los jóvenes se dedican a la agricultura, predominando la siembra y cosecha de caña de azúcar.

Tabla 1.6: Bachilleratos de la zona escolar 054

Bachillerato	Localidad	Municipio	Matrícula C. E. 2014-2015
Hermanos Serdán	Cohuecan	Cohuecan	58
Benito Juárez	San Juan Raboso	Izúcar de Matamoros	159
Irineo Vázquez	Tepeojuma	Tepeojuma	234
Aquiles Serdán	Teopantlán	Teopantlán	107
Guadalupe Victoria	San Nicolás	Izúcar de Matamoros	119
Agustín Melgar	Las Minas	Izúcar de Matamoros	49
José María Morelos y Pavón	San Juan Colón	Izúcar de Matamoros	57
Benemérito de las Américas	San Lucas Colucán	Izúcar de Matamoros	76
Cuitlahuac	Tepapayeca	Tlapanalá	34
Telpochcalli	Acteopan	Acteopan	73
Hilario Tejeda Llanos	Tepemaxalco	Tepemaxalco	106
Xicotencatl	San Lucas Tejaluca	Ahuatlán	41
UEP (privado)	Izúcar de Matamoros	Izúcar de Matamoros	50
Instituto Mixteco (privado)	Izúcar de Matamoros	Izúcar de Matamoros	106

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del SNIE ciclo escolar 2014-2015.

La migración es una constante en la región de Izúcar de Matamoros. Los municipios de Puebla con mayor índice de migración son Puebla, Atlixco e Izúcar de Matamoros. En la región de Izúcar de Matamoros, “el 67% de su población vive en pobreza y el 17% en pobreza extrema” (Coneval citado en Almaraz & Ontiveros, 2014, p. 76). Estos datos justifican la alta migración que existe en la región, pues las personas tratan de mejorar su calidad de vida. Pero al marcharse a los Estados Unidos, no sólo cambia la aspiración de mejorar las condiciones de vida, sino que se da un cambio profundo en la morfología familiar y social. A menudo los padres emigran tratando de aportar mejores condiciones para sus hijos. Es muy común que los niños y jóvenes se queden bajo la tutela de un familiar, son los abuelos o los tíos quienes adoptan el nuevo rol de padres. Estos cambios permean en la cultura escolar pues los familiares asumen el rol de tutores tanto en la casa como en la escuela.

La región de Izúcar de Matamoros se caracteriza por tener una actividad laboral basada en la agricultura y el comercio. Esta región es conocida comúnmente como la región cañera, pues dentro de ésta se encuentra el Ingenio de Atencingo que determina en muchos casos la ocupación laboral de las familias. Así, muchos de ellos siembran caña que el Ingenio les compra para la elaboración de azúcar. La ocupación de algunos jóvenes se da en este sector, ya sea empleándose en el cuidado y cultivo de la caña o en la temporada del corte de ésta comúnmente conocida como “la Zafra”.

El comercio es también una actividad encontrada en la región de Izúcar de Matamoros. Algunas familias que viven en la región se dedican a la fabricación de ollas de barro como en San Marcos Acteopan, que después comercian convirtiéndose en el sustento de las familias. Así mismo se observa el trabajo y fabricación de utensilios de palma (Santiago Teopantlán) que de igual forma venden en los mercados locales. Finalmente, una de las actividades preponderantes en la región es la cría de ganado bovino y caprino, mismo que después es comercializado en los mercados locales. Estas actividades no son ajenas a los jóvenes en edad de cursar el bachillerato. A menudo, los jóvenes se integran activamente a las actividades que realiza la familia, ya sea en la agricultura, en el comercio o en la cría de ganado. Otro sector de jóvenes que no realiza ninguna de las actividades antes mencionada, se incorpora a la vida laboral de forma parcial, ya sea en tiendas de abarrotes, o como

empacadores en tiendas departamentales. Un último sector de jóvenes identificados, no realizan una actividad remunerada por lo que se quedan en casa auxiliando en las labores del hogar.

1.4 El estudiante de BGE: un rostro desconocido

En una investigación previa se detectaron rasgos de tipo cuantitativo sobre los estudiantes de la región de Izúcar de Matamoros. En el 2014, a partir de la aplicación de una encuesta a 750 alumnos que cursaban el último semestre se encontraron los siguientes rasgos:

- El 54% de los estudiantes eran hombres, el 46% mujeres, lo cual indica que la participación de las mujeres es activa en zonas rurales pues la encuesta fue aplicada mayormente en BGE.
- El promedio de edad es de 17.6 años y se encontró que el 12% de los estudiantes estaban fuera del rango de edad para realizar estudios de bachillerato (entre 19 y 22 años), situación que se explica a raíz de la apertura de los bachilleratos digitales pues no establecieron una edad típica para el ingreso.
- El 20% de los estudiantes manifestaron trabajar y estudiar y el 80% restante dijo que sólo estudiaba.
- El 90% de los estudiantes esperan asistir a la universidad, el 57% de ellos reconoce que para lograrlo deberán conseguir un empleo y el 33% esperan dedicarse a la universidad de tiempo completo. (Castillo, Gutiérrez, Fortoso, Ramírez, & Quiñones, 2014)

El último dato me parecía una paradoja ya que los jóvenes se identifican a sí mismos como universitarios sin hacer lo necesario en el bachillerato. Como profesor de BGE quedé perplejo, y me motivó a escudriñar más profundo tratando de contestar una pregunta: ¿cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de BGE? A partir de la documentación de las investigaciones hechas que van en el mismo sentido, se puede identificar que los estudiantes de bachillerato juegan con una doble condición: ser estudiante y ser joven, lo cual respondía de manera temporal a mi pregunta, pues había algo más que me causaba duda. Algunas voces de los chicos parecen minimizar la realización de estudios en los BGE, al menos aquellos

que viven cerca de las zonas urbanas que cuentan con gran diversidad de planteles de EMS. Los chicos expresan su deseo de estar en un bachillerato que se caracteriza por contar con gran infraestructura y una matrícula mayor.

Algunos autores han encontrado que en México sigue existiendo una alta valoración por el bachillerato (Weiss, Guerra, Guerrero, Grijalva, & Ávalos, 2008). Debemos tener en cuenta que el fenómeno de masificación escolar recién inicia por lo que se trata de dar seguimiento a su implementación. En el caso de Puebla, el acceso inició previo a la declaratoria de obligatoriedad con la creación de un sistema de financiamiento estatal que permitió llegar a las comunidades del Estado que contempla los bachilleratos generales, los bachilleratos digitales, y recientemente los bachilleratos interculturales. Ante la heterogeneidad de la educación media superior es relevante llevar a cabo investigaciones que se acerquen a las experiencias, ya que se ha develado que “estar en la escuela” y “ser estudiantes” son experiencias construidas de manera diversa dependiendo de los contextos sociales, económicos culturales, y los tipos de planteles a los que los jóvenes tienen acceso (Saucedo, Guzmán, Sandoval, & Galaz, 2013). No se ha encontrado una investigación que dé cuenta de la experiencia vivida de ser estudiante de BGE.

El presente capítulo sostiene que existe una masificación del bachillerato a nivel internacional, nacional y estatal. A nivel nacional, existe un claro esfuerzo por aumentar la cobertura del nivel medio superior que se enmarca en la declaratoria de obligatoriedad en México que persigue universalizar los estudios de bachillerato para el ciclo escolar 2021-2022. A través de presentar cifras en los tres niveles, se destacan los logros que se han dado en el rubro de cobertura. Sin embargo, también se identifica que con la ampliación de la cobertura del bachillerato se dan nuevas dinámicas como la inserción de jóvenes que son los primeros de sus familiares, generacionalmente hablando, en llegar a este nivel de estudios. Finalmente, se señala que el subsistema de Bachilleratos Generales Estatales en Puebla se inserta dentro de esta dinámica.

CAPÍTULO II. SER ESTUDIANTE DE BACHILLERATO

Este capítulo presenta la importancia del preguntarse sobre el significado que tiene para los jóvenes la realización de estudios de bachillerato. Hace un recorrido por los estudios que han indagado sobre el significado que tiene para los jóvenes realizar estudios en este nivel. En este sentido, los estudios encontrados se agruparon en cuatro grupos: prepararse para el futuro, formarse como persona, tener más cultura, y vivir la experiencia. Estos cuatro grupos aparecen con frecuencia en las investigaciones realizadas en este nivel.

2.1 La pregunta por el estudiante de bachillerato

“mi jefa me dice que le eche ganas, que tengo que
terminar el bachiller, pero pues ¿cómo? si ya no me nace”

Estudiante de BGE

¿Qué determina que los estudiantes construyan discursos como el citado? La pregunta es sumamente relevante porque lo narrado hace énfasis en las vivencias que marcan y transforman la vida de los estudiantes (Restrepo, 2014). Evidentemente nos encontramos ante un problema. Aparentemente, el discurso del joven se relaciona con la desgana, con la falta de motivos, con la carencia de una meta que le dé sentido a su estancia en el bachillerato. Los focos rojos se encienden indicándonos que el joven dueño de este discurso es un desertor en potencia, un joven que irremediablemente “fracasará”.

¿Qué es esto de “fracasar”? Una mirada lineal y vertical nos dice que los estudiantes no cumplen con su obligación; que paradójicamente se niegan a ejercer su derecho a recibir educación. Son ellos quienes no le ponen empeño, no les interesa. Otra respuesta generada desde la linealidad y la verticalidad sienta al maestro en la silla de los acusados. Los profesores con su poca habilidad para enseñar, con sus clases de muy mala calidad, no motivan al estudiante; aunado a la poca vinculación de lo enseñado con la cotidianidad de los jóvenes. Sin negar la importancia de estos elementos, es necesario una visión de mayor complejidad, una que considere la “percepción que los jóvenes tienen de sí mismos [como] punto de partida para escuchar y entender las necesidades educativas que viven, su construcción social, sus anhelos y expectativas” (Martínez & Rosado, 2013, p. 103). Una

que no deje fuera elementos importantes como el propio contexto sociocultural en los que se desenvuelven los jóvenes, pues este juega un papel clave en su constitución como sujetos, ya que uno se constituye como tal, no sólo por cuestiones meramente biológicas sino por el desarrollo de las relaciones interpersonales (Elias, 1990) las cuales ocurren en espacios determinados.

Una forma distinta de comprender los fenómenos educativos es a través de la yuxtaposición de una mirada alterna a la causalidad. En el año 2012, la SEP anunciaba que el fracaso escolar en el bachillerato no podía ser reducido a una causa, y que debía reconocerse que este fenómeno es un asunto complejo. ¿Qué frustra los sueños juveniles?, o debemos preguntarnos ¿hay sueños en la juventud? ¿Qué hace que los jóvenes abandonen el bachillerato? ¿Por qué no aprenden?, o debiéramos preguntar ¿quieren realmente aprender? ¿Abandonan o son obligados a abandonar? “Las carencias y rezagos en los aprendizajes con que acceden a la EMS, la desigualdad social, las condiciones de la oferta educativa, el ambiente escolar, el costo beneficio que perciben los estudiantes, sus atributos personales” (SEMS-SEP, 2012, p. 47) son sólo algunos de los múltiples motivos que influyen en la decisión de los jóvenes para inscribirse, para estudiar, para mantenerse o para abandonar las aulas. Asomarse al bachillerato implica el reconocimiento de que se trata de un fenómeno complejo donde se entrecruza lo escolar, lo social y lo subjetivo.

El racismo y la xenofobia, los fundamentalismos, las drogodependencias, la violencia relacional que aflora en los malos tratos, acosos sexuales y morales, violencia escolar... la insolidaridad, la irresponsabilidad... incluso el deterioro ambiental y todas las formas de desconsideración con el propio cuerpo, como los malos hábitos sanitarios, formas deficientes de consumo y de ocio... la hipertensión ocupacional y el aumento del estrés, la distorsión de las tramas emocionales y el padecimiento afectivo... El carácter problemático de estas situaciones es vivido como fracaso educativo, como infortunios educacionales de una sociedad. Es obvio que no se trata de un fracaso escolar, sino de un fracaso cultural; no de un fracaso de enseñanza, sino de un fracaso de comprensión y de acción. (García y García, 2002, p. 20)

Dos cosas son importantes de rescatar de García y García para nuestra investigación; por un lado, el carácter social y subjetivo inherente a la escuela; por otro lado, la necesidad de no reducir el fracaso a lo escolar, sino al fracaso de comprensión. Asumir esta postura nos conduce a pensar lo educativo desde la complejidad. A pensarla no desde su trascendencia, entendida como un conjunto de valores y normas armonizadas entre lo escolar y lo social, donde existe un mutuo entendimiento entre lo que la sociedad necesita y lo que la escuela

produce para satisfacer a la primera. En efecto, en el aire está la sensación de una necesidad de pensar la escuela de otro modo.

2.2 Dos formas de entender la escuela: lo trascendente y lo inmanente

Existen dos formas de pensar la escuela que se yuxtaponen. Por un lado, se puede pensar la escuela desde los sucesos particulares, desde el acoso escolar, desde la reprobación, desde la permanencia, desde el ausentismo, etc. O se le puede pensar en términos de lo que acontece entre las cosas, los estudiantes “no atienden, se dispersan, se pelean, se escapan, se denotan. Los maestros se cansan, se ausentan, se quejan, resisten, insisten. Las gestiones proponen, bajan normativas, diseñan campañas, programas, más programas” (Duschatzky y Aguirre, 2013, p. 27). Las mismas autoras, proponen una tercera vía que intente ir más allá de la anécdota, que transite por los significados y que llegue a una “escucha” de ese malhumor que va contra un modo de estar en el mundo. Aparentemente los estudiantes de bachillerato están “malhumorados”, ¿puede este aparente cambio de humor de los jóvenes de bachillerato decirnos algo?

Los estudiantes de bachillerato se identifican con la escuela en diferentes grados. Los menos, se apegan a lo escolar, y lo más se alejan o le dan la vuelta; en otras palabras, encuentran nuevas formas de habitar el bachillerato. “Los jóvenes no acuden porque quieran aprender. Los jóvenes no relacionan la escolarización con un derecho, sino como obligatoriedad social, las nociones de educación, enseñanza, y aprendizaje se desdibujan en el entrecruce de expectativas entre profesores y alumnos” (Crego, 2014, p. 266). Los chicos están en la escuela porque saben que ese es el lugar asignado para ellos en ese tramo de su vida. Algunos estudiantes de bachillerato no se reconocen como tal, “sus discursos están fuertemente atravesados por sensaciones de falta de sentido y distanciamiento con respecto a sus experiencias vitales” (P. Di Leo, 2008, p. 14). Los jóvenes construyen su experiencia en “espacios surcados de tensiones y contradicciones que se configuran a partir de las condiciones sociales materiales y simbólicas en que se desenvuelven sus vidas y la singularidad de un proceso de escolarización” (Fogolino, Falconi, y López, 2008, p. 240) que

se distingue por ser los primeros dentro de sus familias en llegar, por lo que carecen de un modelo inmediato, al menos no dentro del seno familiar.

Existe la sospecha de que la escuela atraviesa una serie de tensiones que impiden que se legitime en las esferas que tradicionalmente dominaba. En primer lugar, la escuela ha perdido la exclusividad del conocimiento, éste a su vez, ha tenido transformaciones profundas en sus connotaciones. A menudo, el conocimiento se relaciona con movilidad social, estatus, o incluso poder, ¿cuál es la vigencia de estas relaciones? En la modernidad, vivimos en un desaliento sobre nuestra capacidad de conocer ya que el conocimiento es temporal, pues a menudo se reconstruye, y no hay saber permanente, el conocimiento se asociaba con una forma de representación del mundo, el mundo es hoy tan volátil que el conocimiento queda fácilmente desfasado pues habría que estar reinventando lo que sabemos a la velocidad de la transformación del mundo, aunado a que es tan difícil prever el futuro. Como consecuencia, los jóvenes ya no ven con claridad la promesa de un mejor futuro a raíz de estudiar (Bauman, 2008). En segundo lugar, las nuevas Tecnologías de la Información irrumpen fuertemente en el monopolio del conocimiento. Hoy más que nunca, el saber está al alcance de un *click*, no es necesario acudir a una escuela para conocer, sino que basta querer saber algo para inmediatamente tener acceso a la información deseada. Finalmente, la escuela siendo parte de la sociedad, no está blindada a los problemas de ésta. Irremediablemente, la violencia, la desigualdad, la pobreza, la drogadicción, el embarazo temprano hacen acto de presencia en la escuela (Tenti Fanfani, 2008).

Desde este contexto, la escuela puede pensarse desde dos miradas, una que apela a lo trascendente y otra que se ensimisma en lo inmanente. La escuela pensada desde la trascendencia es la escuela de la certidumbre, la que se mueve en el plano de lo previsible. Hay confianza en que, si uno va a la universidad o al bachillerato para obtener un empleo, existen grandes posibilidades de que así ocurra. El discurso del modelo trascendente se materializa en la escuela como una gran esperanza de movilidad social; las generaciones del modelo trascendente reconocen que la escuela es en cierto modo un aliciente para “salir adelante” o “para ser alguien en la vida”.

La escuela pensada desde la inmanencia se envuelve en su propio sentido, es la escuela que ya no puede anticipar el futuro laboral de sus egresados a causa de los cambios en la escala productiva y por la falta de certezas. La escuela “tiene que crear, desde su práctica cotidiana, sentidos que sostengan su hacer” (Martínez, 2013, p. 39). La escuela trascendente se sostiene por la familia que representa el pasado y la promesa de un futuro en lo laboral o la continuación de los estudios. La escuela inmanente por su parte se experimenta en un presente absoluto, está obligada a reinventar su pasado y su futuro. Bajo este panorama surge la pregunta que bien podemos atribuirle el adjetivo de inexorable, ¿cómo viven los jóvenes del Bachillerato General Estatal en Puebla su estadía en el espacio escolar? Dicho de otro modo, “¿qué capacidad de afectación, ya sea disciplinadora o ya sea de otro tipo, produce la escuela en esos cuerpos que pasan por ahí, si esos [jóvenes] que van a la escuela son efectivamente subjetivados?” (Duschatzky, 2005b, p. 3). Esta búsqueda implica transitar por lo trascendente, por lo instituido para llegar al territorio de la escuela que produce algo a partir de la experiencia de los jóvenes, es una pregunta que atraviesa lo trascendente y lo inmanente.

2.3 La pregunta por la experiencia de los jóvenes

La pregunta por la experiencia de los jóvenes, en nuestro tiempo tan cambiante, surge como un recurso ineludible. En este escenario de cambio es necesario identificar con mayor precisión, en el caso de los jóvenes de bachilleratos, qué nuevos sentidos se atribuyen a los estudios de bachillerato, qué nuevas formas de significar en el espacio escolar encuentran los chicos, qué nuevas relaciones, qué nuevos sentidos, qué nuevos significados trae la marea de cambios que ocurren en la sociedad a la escuela.

Todo cambia: la economía, la ciencia y la tecnología, la estructura social y la familia, los modelos de distribución de la riqueza, la morfología de la sociedad, la cultura y la subjetividad, las instituciones y prácticas políticas. Estas transformaciones no pueden no afectar “lo que la escuela hace y produce”. La experiencia escolar de docentes, alumnos y grupos familiares cambia de sentido, aunque las formas de las instituciones “permanezcan” o parezcan conservar su formato tradicional. Todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela, en tiempos de cambio y transformación acelerados como los actuales es necesario comprender mejor para actuar mejor. (Tenti Fanfani, 2008, pp. 14–15)

Siguiendo a Tenti Fanfani, una de las formas para mejorar la educación es a través de la comprensión de lo que “la escuela hace y produce” en tiempos de cambios. Se reconoce que es de suma importancia acercarse a los jóvenes que cursan el bachillerato a partir de “los significados de sus experiencias, y por sobre todo al significado de la experiencia escolar, la forma que construyen su experiencia, la forma que construyen su cultura juvenil y proyectan los cambios de la cultura general en la que estamos todos insertos” (Rojas, 2006, p. 68). Investigar la experiencia desde los sujetos porque son ellos quienes encarnan el hecho educativo (Pérez-Gomar, 2011).

El estudio y análisis de las experiencias escolares permiten una comprensión sobre los estudiantes de modo que se puedan promover intervenciones situadas, ya que rompe con las dicotomías tradicionales en la investigación. La experiencia permite pensar la educación de un modo alternativo a las parejas teoría-práctica, o sujeto-objeto, agregando un valor al considerar las nociones de “sentido y saber como soporte y horizonte de las investigaciones, como vigilantes de la unidad de lo vivido pensado, y de expresar la complejidad de cada situación indagada” (Trujillo, 2014, p. 886). En cierto modo, se busca superar las categorías usadas para pensar la escuela pues es obvio que la escuela, al igual que la sociedad, cambia. “En este sentido se hace necesario, además de conocer de qué manera nuestros alumnos habitan la cultura juvenil, explorar qué alternativas posibilita u obtura la escuela” (Cuevas & Castillo, 2008, p. 9). Penetrar en la comprensión de lo vivido por los jóvenes en el bachillerato para ganar comprensión en la forma en la que habitan la escuela, los retos que encuentran, las ayudas de las que se asen, y en general el significado atribuido al hecho de ser estudiante de bachillerato.

Asomarse a la experiencia como algo vivido requiere considerar no sólo a la escuela o al alumno como sujeto, este ejercicio demanda un diálogo con el contexto. De acuerdo con Duschatzky (2009), la experiencia de los chicos se construye a partir de cinco cuestiones fundamentales, una escuela ya constituida con un conjunto de normas, la analogía de la escuela con otras agencias socializadoras, la linealidad del tiempo, la autoridad instituida, y la filiación. Haciendo una revisión crítica de estas cuestiones, éstas no se mueven armoniosamente en el plano escolar, y se visibilizan ciertas tensiones provocadas por el

carácter social de la escuela y por la actividad misma de los estudiantes que se sostiene en su subjetividad.

Las culturas juveniles caminan en paralelo a la visión armoniosa de la escuela, aparentemente la acompañan, pero no comparten del todo su visión. “Las nuevas culturas juveniles, como las antiguas, no se llevan del todo bien con la escuela, ni con la autoridad pedagógica ni con la autoridad familiar” (Urresti, 2008, p. 10). Aparentemente, los jóvenes de hoy, insertos en la modernidad, no escapan del poder de transformación de ésta no sólo de las instituciones sino de la naturaleza de “la vida social cotidiana que afecta a los aspectos más personales de nuestra experiencia” (Giddens, 1997, p. 9). De modo que no resulta extraño presenciar visiones encontradas sobre un mismo punto, los padres de familia por ejemplo vivieron otras circunstancias no sólo escolares sino sociales, culturales y económicas a las de sus hijos.

En esta serie de cambios, el acceso al bachillerato destaca como uno que aporta beneficios a los jóvenes. Hoy tienen mayor posibilidad de acceso que las generaciones que les antecedieron tal como se muestra en el capítulo anterior. Siguiendo a Giddens (1997) cabe preguntarnos, ¿qué cambios presupone la masificación escolar del bachillerato? Y desplazarnos hacia una interrogante de mayor fineza, ¿qué cambios en la experiencia presupone para los jóvenes tener mayor facilidad para realizar estudios de bachillerato?

Grosso modo, se percibe que los jóvenes tienen mayor acceso al bachillerato. Sin embargo, se identifica cierta distribución marcada aún por el origen sociocultural por lo que es importante reflexionar sobre dos aspectos, ¿qué se puede hacer para:

1] evitar que los alumnos que frecuentan los distintos tipos de modalidad provengan de orígenes socioculturales diferenciados, como ha sucedido hasta ahora; 2] impedir que los distintos planes de estudio —que tienen un grado de heterogeneidad importante aun cuando ahora se proponga la formación de competencias similares en todos— orienten a los jóvenes hacia salidas socialmente diferenciadas y que su futuro laboral quede definido por el tipo de EMS frecuentado? (Villa, 2010, p. 308)

Este estudio retoma la primera reflexión al hacer énfasis en el conocimiento de la experiencia de los estudiantes del Bachillerato General Estatal en Puebla. Al preguntarse ¿qué características asume la experiencia de los jóvenes que estudian en BGE? Se pregunta

también por ¿cómo se construyen esas experiencias en tiempos de incertidumbre? Cuando ya no existe un sentimiento de identidad, en el cual los jóvenes puedan abreviar; cuando ya no se cuenta con el imaginario de que uno estudia para retribuirle a la sociedad o al país que pertenecemos (Maturana, 2005); cuando el estudiante no se deja educar y se mueve en la autonomía y que se rebela a las “influencias de las escuelas sobre los destinos individuales” (Dubet, 2010, p. 15), cuando la escuela está en mutación (Dubet, 2009, 2010, 2004, 2006, 2007, 2010a), cuando la escuela parece estar hecha de “presencias múltiples, diversas, heterogéneas, imposibles de ser filiadas a una comunidad de valores preexistentes. [Cuando] los chicos se acercan a la escuela, pero la acomodan a sus intereses” (Duschatzky, 2005a, p. 2019), cuando se espera que los chicos se acerquen en calidad de estudiantes y no siempre sucede así. De ahí la propuesta de “pensar la escuela a partir de sus modos de expresión, tomar lo real como fuente de pensamiento –y no como simple objeto de reconocimiento” (Duschatzky, 2005a, p. 2013), pensar la escuela a partir del presente, a partir de las experiencias juveniles. De este modo, “apuntar a un pensamiento de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia y la incertidumbre” (Bárcena, Larrosa, & Mèlich, 2006, p. 233) pues estos son rasgos presentes en nuestra cotidianidad que difícilmente un proyecto investigativo puede eludirlos.

Algunos autores consideran que los jóvenes viven la escuela con una gran incertidumbre. Existe un sentimiento de malestar en los chicos porque no consideran que la escuela retribuya algo (Molpeceres, Lucas, y Pons, 2000). En parte intuyen que dentro de este tiempo donde priva la incertidumbre, “su inversión educativa no será lo rentable que debiera ser en el mundo laboral, no saben que esperar de su apuesta educativa” (Miranda, 2012, p. 80).

Estudiar la experiencia de los jóvenes permite un acercamiento desde la mutirreferencialidad, que no invisibiliza el contexto, que no anula lo no escolar, que incorpora los cambios sociales y culturales.

Acceder al relato de la experiencia de uno de sus actores paradigmáticos, favorece una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de la sociabilidad, a la sensibilidad, a los afectos, a los modos de la tradición selectiva, a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes, en un contexto caracterizado por fuertes impugnaciones a la eficacia, y a los procesos y modos de la transmisión de la cultura en sentido

amplio. Permite acceder, desde otra perspectiva, a un relato sobre las instituciones. (Carli, 2006, p. 30)

Desde esta postura, investigar las experiencias de los jóvenes de BGE permite hacerlas visibles, porque al investigar algo que no ha sido investigado es darle una presencia social (Messina, 2013). Investigar la experiencia, además de hacer visibles las singularidades, es aportar a la comprensión de éstas, lo cual es sumamente importante ya que se reconoce que la EMS en México es un subsistema sumamente estratificado (Gluz & Rodríguez, 2014). Son varios los aportes que el análisis de la experiencia de los jóvenes puede aportar a la comprensión acerca del funcionamiento del subsistema de Educación Media Superior, en particular de los Bachilleratos Generales Estatales en Puebla. Velázquez (2007) considera que asomarse a la historia de los estudiantes aporta los siguientes elementos: cómo los estudiantes se han ido formando a través del tiempo, los años formativos de la socialización primaria de los estudiantes, la influencias de los “otros importantes” en la vida de los estudiantes, las decisiones claves tomados por ellos, los incidentes críticos de su vida estudiantil, y la identificación de los grupos de referencia (p. 43).

Investigar la escuela a partir de la experiencia implica investigarla a partir de ciertas premisas. Considerar que la escuela no es sólo espacio de aprendizaje sino espacios de vida (Delalande, 2010). Pensar la escuela sólo como espacio de aprendizaje implica dejar fuera el hecho de que los estudiantes son al mismo tiempo jóvenes. Considerar que “la institución educativa es un complejo cultural atravesado no sólo por expectativas escolares sino también por imperativos morales y posicionamientos sociales sobre las diferentes formas de vivir y relacionarse con otros” (Paulín, 2015, p. 1109). Y pensar la escuela a partir de los sujetos, lo cual implica reconocer que nuestras expectativas como docentes no encajan con lo que encontramos a piso firme (Sztulwark y Duschatzky, 2011). En este sentido, la experiencia ayuda no sólo a comprender mejor, sino a imaginar posibilidades (Brailovsky, 2008).

Finalmente, el estudio de la experiencia permite dar voz a los estudiantes en un mundo cambiante. Un punto importante, es que la noción de experiencia no separa, como las categorías dicotómicas, la doble condición de los estudiantes de bachillerato, pues éstos son estudiantes y son jóvenes. La experiencia, en este sentido, da cuenta no sólo de aquellos

rasgos que definen a un estudiante de bachillerato, sino de qué significa ser-joven-en-el-mundo contemporáneo. Considerar la juventud dentro de la experiencia es relevante puesto que los jóvenes al reconocer que no pueden estar fuera de la escuela, y al no construir sentidos a partir de lo escolar, lo hacen a partir de la condición particular, desde el hecho mismo de ser joven y de la interrelación con los otros (Rayou, 2010). Además de develar las zonas ocultas de la juventud: sentimientos, emociones, sufrimientos, deseos, pasiones, prohibiciones, miedos, estigmas, represiones, y tensiones que padecen (Carbajal, 2011).

2.4 Del quién al cómo son los estudiantes

El bachillerato en México se encuentra en un proceso de profundización. Con una oferta que contempla varios subsistemas que se extienden a lo largo y ancho de nuestro país, los cuales se insertan en un panorama de cambios de tipo económico, político y social. En lo político, la adopción de la política de universalización de la Educación Media Superior ha tenido impacto en las dimensiones económica y social. La apertura de nuevos planteles ha disminuido la barrera económica para que los estudiantes hagan estudios de bachillerato. Y en lo social, la población estudiantil se ha diversificado dando paso a diferentes tipos de estudiantes, con diferentes expectativas, con diferentes grados de capital y con diferentes disposiciones.

¿Qué sabemos acerca de los estudiantes de bachillerato? En la década de los ochenta, el estudiante de bachillerato estaba ausente de los estudios, privaban las investigaciones de corte cuantitativo. Desde esa perspectiva los estudiantes eran parte de la matrícula y población juvenil. Se reportaban cantidad de estudiantes matriculados, número de estudiantes no matriculados, y variables como edad y género. Los estudios realizados a nivel escuela, se centraban en el estudiante como ser psicológico con alta tendencia hacia los análisis de procesos de aprendizaje. Para la década de los noventa, hubo un cambio significativo que radica en la forma de preguntar. Se pasó de realizar la pregunta quiénes son al cómo son los estudiantes (Guzmán y Saucedo, 2005). Empezó una nueva forma no sólo de preguntar, sino de aproximación. Guzmán y Saucedo (2007) propusieron enfocar a los estudiantes como

sujetos y unidad de análisis y no como conglomeración ni población homogénea. Así surgió la necesidad de aproximarse a los estudiantes de una manera empática.

Comprender la manera en la que los estudiantes viven la escuela implica comprender sus vivencias, sus participaciones, sus sentidos, sus significados, y todo lo que gira alrededor del estudiante como sujeto. El paradigma cualitativo se posicionó en el campo educativo, abordando cuestiones como ¿por qué y para qué estudiar?, las trayectorias escolares, los estudios de tipo biográfico, las identidades de los jóvenes bachilleratos, la relación estudiante-estudiante y estudiante-profesor. Así el estudiante empezó a ser visto como sujeto que tiene vivencias en un determinado espacio escolar como el bachillerato. La década de 2002-2012 continuó con la tendencia marcada en la etapa anterior y las investigaciones realizadas develaron que existían nuevas formas de ser estudiantes y nuevos estudiantes. La llegada de estudiantes indígenas, estudiantes de primera generación, estudiantes foráneos, estudiantes trabajadores, estudiantes migrantes así lo corroboran (Saucedo et al., 2013).

Con el advenimiento masivo del bachillerato, los estudiantes se diversificaron. La escuela perdió fuerza para institucionalizar al sujeto, “ya no es aquella máquina que forma individuos a su imagen; hay principios múltiples y a veces confusos que alejan la realidad de las prácticas” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 13). Desde esta perspectiva, la noción de rol pierde fuerza, pues los estudiantes ya no se forman sólo en el aprendizaje de roles sucesivos sino en su capacidad de manejar sus experiencias. El estudiante construye su experiencia desde su propia subjetividad. Los jóvenes “combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas, la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.14). De esta manera, la noción de estudiante como sujeto de la experiencia cobra relevancia puesto que así se considera al estudiante como construido en y a través de las experiencias, de las vivencias que dotan su vida de sentido. Los estudiantes dejan de ser considerados sólo sujetos de opinión, de aprendizaje y de socialización. Desde esta perspectiva, los estudiantes son actores que se construyen a partir de sus propias experiencias (Dubet y Martuccelli, 2000; Guzmán y Saucedo, 2015)

¿Qué sabemos acerca de la experiencia escolar que los jóvenes construyen en el bachillerato? A diferencia de otros países, en México, el acceso al bachillerato de forma masiva es un bien recientemente adquirido. Es relevante preguntarse por las vivencias, por las interpretaciones, por los sentidos, por los significados que construyen alrededor del bachillerato. La experiencia escolar implica situarse en el sujeto. Hay que reconocer que la experiencia es endógena, nace en el sujeto se reconfigura en él y a través de él. Desde este punto de vista, la experiencia escolar implica acercarse a las vivencias de los estudiantes, a sus sentidos, y significaciones que crean del mundo. La experiencia puede ser entendida como “eso que me pasa” construido desde la alteridad, desde la subjetividad y desde la pasión” (Larrosa, 2006), ésta entendida como lo que me acontece. ¿Qué se ha investigado desde esta perspectiva? Un avance significativo nos remite a la experiencia escolar como sentido. Se entiende por sentido como las razones que motivan al estudiante a permanecer en el bachillerato, las razones por las cuales los estudiantes asisten y a su interpretación de su estancia en él. Partiendo de una revisión de los estudios que se han realizado, se pudo identificar que los jóvenes le atribuyen varios sentidos a la experiencia escolar. Cuando se habla de sentido, se entiende que el estudiante comprende su estar en el bachillerato a partir de una serie variables que incluyen lo personal, lo social, lo cultural, lo escolar, etcétera.

2.5 Sentidos para estudiar el bachillerato

A diferencia de otros países, los jóvenes y las familias Mexicanas aún tienen una valoración alta hacia la realización de estudios de bachillerato (Weiss, 2012c). En Francia se habla del declive de la institución entendida como la incapacidad de la escuela para instituir al sujeto, la escuela ha perdido “sus principios sagrados” (bastaba con creer para asistir); consecuentemente, la sociedad ha dejado de creer en ella como el gran motor de movilidad social (Dubet, 2007). Analógicamente, en Argentina se habla de los grandes cambios en la morfología social que trajo el acceso a la educación media superior de aquellos que eran excluidos, resultando en la ausencia de sentido de la experiencia escolar en aquellos que “llegan tarde” a la escuela (jóvenes excluidos) quienes adoptan un sentimiento de estar en una escuela ajena que poco o nada tiene que ver con sus proyectos (Tenti Fanfani, 2000).

Bajo este panorama, la investigación educativa empezó a explorar nuevas posibilidades que permitiera desentrañar los significados que los sujetos le atribuyen a la realización de estudios de bachillerato.

En las últimas décadas se ha notado un cambio en el abordaje tanto teórico como metodológico en el estudio de los jóvenes, en su calidad de estudiantes. Destaca la inclusión del estudio de la vida estudiantil en tanto experiencia escolar (Ávalos, 2007; Dubet y Martuccelli, 2000; Guerrero, 2008; Weiss, 2012), la cual parte de la premisa que lo ocurrido en el espacio escolar se interrelaciona con los significados y sentidos que los estudiantes le otorgan a su quehacer, concretándose en las prácticas emprendidas en el espacio escolar. Esta premisa ha sido el punto de inicio que guio la creación de preguntas de investigación como ¿quiénes son los estudiantes de bachillerato? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Qué piensan de la escuela?; es decir, ¿cuáles son los usos sociales de la institución escolar? Este tipo de preguntas implica la comprensión del mundo simbólico que los estudiantes poseen acerca de la escuela, y las respuestas hasta ahora encontradas convergen y divergen dependiendo de las características sociales y económicas de los estudiantes.

Los sentidos que los estudiantes le otorgan a la realización de estudios de bachillerato pueden articularse en cuatro grupos: prepararse para el futuro, formarse como persona, tener más cultura, y vivir la experiencia (Molina, 2008). La primera hace referencia al valor que adquiere el certificado escolar, formarse como persona resalta la capacidad de socialización que tiene la escuela para instituir a los sujetos, tener más cultura nos refiere a la valoración de lo aprendido, y finalmente, vivir la experiencia brinda la capacidad de ver al estudiante en su faceta subjetiva que remite al rol de joven.

Al bachillerato en México se le atribuye un alto valor en tanto que permite mejorar la vida. El significado que le es atribuido a través de la categoría prepararse para el futuro tiene dos vertientes: la primera que considera que el bachillerato funciona como puente para acceder a estudios universitarios y aquella que apela a la obtención de un trabajo con mejores condiciones laborales. Destaca que la construcción de la experiencia y el apego hacia una u otra vertiente se alinea a la articulación de un proyecto personal. De esta forma, el

bachillerato es medio y fin para los estudiantes. El bachillerato visto como medio adquiere un sentido de temporalidad. Los estudiantes reconocen que el bachillerato es importante ya que les permite acceder a estudios universitarios (de la Cruz, 2013; Llinás, 2008; Reyes, 2011; Weiss, 2012a). Reconocen que es importante estudiar; sin embargo, los estudios de bachillerato presentes están subordinados a una aspiración futura por lo que algunas ocasiones la escuela cobra poca relevancia presente y mucho mayor cuando se proyecta en el futuro (Reyes, 2011). Esta concepción armoniza con el hallazgo que afirma que los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones o los poseedores de mayor capital, no son necesariamente los que permanecen en la escuela, sino aquellos que logran articular un proyecto de vida futuro (Guzmán y Saucedo, 2007).

El origen social tiene peso en cuanto a la construcción de significados atribuidos al bachillerato. Los estudiantes de clases medias y altas le atribuyen un valor mayor a la realización de estudios de bachillerato en comparación con los estudiantes de sectores populares. Para los estudiantes de barrios marginales, el bachillerato no aparece como elección sino como única opción (Kessler, 2002). Es deseo de los estudiantes acudir a instituciones mejor posicionadas socialmente. Sin embargo, la elección queda determinada por la situación económica o por el desempeño académico en el nivel anterior. Los alumnos con notas altas se orientan hacia los bachilleratos etiquetados como buenos y los de mal desempeño hacia los bachilleratos de menor prestigio social que a menudo se localizan en las comunidades rurales o en la periferia de las ciudades. No obstante, que la elección no es determinada totalmente por los estudiantes y que en ocasiones la escuela es vivida como una imposición externa (Tosoni, Natel, y Frecentese, 2009), surge la construcción de expectativas y significados orientados hacia la representación social de prepararse para el futuro con miras hacia la realización de estudios universitarios o hacia un mejor futuro laboral.

El bachillerato visto como fin implica la obtención de habilidades que orienten hacia la obtención de un empleo. En este sentido, existe una alta dirección hacia aquellos planteles que cuentan con capacitación para el trabajo, cursos cortos o carreras técnicas de computación, electricidad, enfermería o secretariado (Guzmán y Saucedo, 2007). Desde esta perspectiva, el bachillerato es visto de una manera pragmática e instrumental. Los estudiantes

acuden a la escuela porque esperan que la obtención del certificado de bachillerato les permita mejorar su condición social y económica al conseguir un empleo con una mayor retribución o al menos obtener uno que no requiera tanto esfuerzo físico.

Las mujeres tienen una valoración positiva hacia la realización de estudios de bachillerato. Tradicionalmente, las mujeres tienen desventaja al acceder a una menor tasa de escolarización en relación con los hombres. En cuanto a la utilidad de los estudios de bachillerato, las mujeres tienen menor probabilidad de obtener empleos de tiempo completo (Andres, 2010). Sin embargo, obtener el certificado de bachillerato les permite obtener empleos socialmente mejor posicionados, les permite superar la condición de ayudante doméstica y aspirar a obtener empleos en tiendas departamentales, que, en palabras de ellas, tienen una mejor posición social.

Existe una valoración alta con relación a los estudios de bachillerato como motor para construir un mejor futuro. En lo escolar, adquirir los conocimientos que les permita transitar hacia el nivel superior sin mayor contratiempo. De esta manera unir un presente provisorio con un futuro universitario. En la relación bachillerato-trabajo, los estudiantes esperan obtener una serie de habilidades que les permita superar su condición social y económica. Una de las expectativas que los jóvenes tienen, radica en que el certificado les permitirá ascender socialmente en el mundo laboral, obtener un mejor salario, realizar menor esfuerzo físico, obtener un empleo de mayor prestigio social. En este sentido, el bachillerato es considerado un eslabón subordinado a un proyecto futuro laboral o universitario que busca afianzarse en las experiencias escolares del bachillerato.

Uno de los significados que se le atribuye al bachillerato nos remite a la función socializadora de la escuela. Desde esta perspectiva, la institución escolar se convierte en el agente que socializa a los estudiantes instruyéndolos con las normas y comportamientos de determinado grupo social haciéndolos ciudadanos, o si se prefiere, integrándolos a determinada cultura. Desde este punto de vista, la experiencia escolar está determinada por procesos de adaptación entre dos dimensiones, la posesión de una cultura propia y el encuentro con una cultura escolar (Duclos, 2010). Esta perspectiva cobra relevancia porque para muchos estudiantes, la institución representa un punto central y casi exclusivo en sus

vidas, pasan mayor tiempo en el espacio escolar que en otro lugar (Wallenhorst, 2010). Desde esta mirada, el encuentro con el bachillerato como espacio socializador y las interrelaciones que el estudiante establece, cobran especial interés.

El ingreso al bachillerato está marcado por un sentido de libertad. A diferencia de la educación secundaria, los bachilleratos ofrecen mayor grado de libertad en cuanto al control y la disciplina de la que fueron sujetos en la secundaria. La organización por sesiones y en muchos casos, la falta de la figura de un prefecto, la persona que se encarga de asegurar que todos los estudiantes entren a clase, otorga a los estudiantes un sentido de elección, entrar o no a determinada clase, la decisión de en qué invertir el tiempo entre sesión y sesión son algunos eventos que ejemplifica algunos casos en los que el estudiante debe tomar una decisión. La escuela no sólo enseña, sino que espera que los estudiantes adopten ciertos comportamientos que se relacionan con la formación de un buen ciudadano. Los padres de familia así lo interpretan y esperan que el bachillerato les brinde a sus hijos la posibilidad de ser autosuficientes, y responsables (de la Cruz, 2013).

La formación del sujeto queda determinada por el tipo de interrelaciones que los estudiantes emprenden con las instituciones y los sujetos. Un punto clave en la formación de la experiencia escolar es la relación que los estudiantes establecen con los profesores. Es tanta la fuerza de esta relación que puede definir el éxito o fracaso de los estudiantes a través de las significaciones que los estudiantes construyen a partir de las prácticas de los docentes, las cuales evocan injusticia social o admiración imprimiendo prácticas de desaliento o ganas de trabajar en los alumnos (Merle, 2004).

Un punto muy interesante nos refiere a las estrategias que los estudiantes adoptan para ser aceptados por los pares. Los jóvenes le atribuyen mayor importancia a la dimensión subjetiva, refiriéndose a ella como “tener el derecho de existir” (Brossard, 2010). Sentirse aceptado como joven es tan importante que sacrifican el proyecto que construyen en lo familiar (cortar con la continuidad de la profesión familiar) o ejercer prácticas de automutilación en el sentido académico. Los resultados escolares brillantes fortalecen la buena relación familiar; sin embargo, deterioran la relación con los compañeros de escuela

por lo cual los jóvenes deciden bajar la nota para ser aceptados. De esta manera la escuela es interpretada como un lugar de aceptación o rechazo.

La asistencia al bachillerato tiene implicaciones importantes para formarse como persona. Lidar con las normas, enfrentarse a situaciones que implican la toma de decisiones, la promoción de la responsabilidad, las interrelaciones con los docentes, las estrategias adoptadas para ser aceptado por los pares son cuestiones relacionadas con la formación de la persona y salen del ámbito académico. Así la escuela prepara, en palabras de los estudiantes “para que seamos más independientes, responsables, te mandan hacer un trabajo y también te están probando si sos responsable en hacerlo, sino, a qué horarios llegas, cómo sos, para tener paciencia, para escuchar a los demás” (Krichesky, Cabado, Greco, Quintero, y Zanelli, 2011, p. 31). La escuela trasciende la visión de instrumento dotador de conocimientos, puesto que las relaciones que se juegan en ella tienen que ver con la formación de una identidad y una subjetividad.

Una representación más del bachillerato se asocia a la adquisición de un mayor capital cultural que habilite a los estudiantes de un prestigio social. Dentro de esta representación social destaca una alta valoración hacia el conocimiento, hacia la adquisición de nueva información, aprender a hablar, a conversar. Se espera que el bachillerato dote a los estudiantes no sólo de conocimiento sino de herramientas que posibiliten un mayor desarrollo social que permita relacionarse con las personas de manera más efectiva. Como consecuencia de esto, los estudiantes esperan ser reconocidos socialmente, como poseedores de un capital que había sido negado a las generaciones anteriores.

La valoración del conocimiento que el bachillerato puede aportar se alinea a las aspiraciones futuras. Aquellos estudiantes que vislumbran un futuro profesional se empeñan en obtener buenas notas para hacer más fácil la transición hacia la universidad o cristalizar los sueños. Las aspiraciones se construyen a partir de lo vivido, en el plano familiar y escolar. Chicos que se interesan en ser determinados profesionistas porque los padres ostentan esa profesión y aquellos que se adhieren a un proyecto por identificación. En la medida en que los estudiantes conversan entre sí, surgen los gustos y las orientaciones profesionales afines, esto refuerza las relaciones construyendo amistades y constituyendo grupos.

El certificado de bachillerato implica obtener cierto reconocimiento social. La frase “ser alguien en la vida” articula el valor atribuido a la escuela. Por parte de los padres “el estudio es la mejor herencia que le puedo dejar a mis hijos” armoniza con la concepción primera. La familia juega sin duda, un papel importante en la configuración de la experiencia, aunque su influencia no es determinante. Pues si bien la investigación muestra que las altas expectativas familiares hacia la escolarización influyen de manera positiva en el desempeño; también ha mostrado que los jóvenes asumen “una actitud desafiante contra la cultura anti-escolar de la familia y se planteen expectativas por mayor educación” (Guerra, 2000, p. 19). La representación tener más cultura valora la adquisición del conocimiento y determina las trayectorias exitosas aun cuando los estudiantes tienen todo en contra.

La representación vivir la experiencia está marcada por un fuerte alejamiento de la vida académica y un profundo sentimiento de vivir el tiempo de la adolescencia-juventud. El estudiante llega al bachillerato en un tiempo de especial relevancia para la formación de un sujeto, entra como menor de edad y muy probablemente se gradúe, ya en calidad de ciudadano habiendo alcanzado la mayoría de edad. Los alumnos reconocen el tiempo del bachillerato como el tiempo último que puede vivirse de manera íntima antes de adquirir responsabilidades de mayor peso: continuar la formación profesional, iniciar la vida laboral, o formar una familia. Muchas personas que pasaron por el bachillerato recuerdan el tiempo en él como una etapa de la vida más añorada por lo ahí vivido. Desde esta mirada, el sentido que adquiere el bachillerato es la de la regla del mínimo esfuerzo, hacer amigos, encontrar novia, preferir estar en la escuela que en casa. El bachillerato adquiere un sentido más allá de lo académico, la experiencia en el bachillerato se caracteriza por una poca valoración de lo académico sin renunciar a la sobrevivencia a través de la nota mínima. Los estudiantes adoptan una postura de pasar con el menor costo posible (Rivas, Leite, Cortés, Márquez, y Padua, 2010), se trata de mantenerse en la escuela cumpliendo con lo mínimo académicamente y seguir viviendo la experiencia juvenil. Aunque no existe un patrón homogéneo del todo pues están los grupos de alumnos que privilegian el trabajo escolar, los que privilegian la diversión, y aquellos que buscan un equilibrio entre ambos.

La meta de los estudiantes privilegia la formación de grupos. Así, el trabajo escolar y la diversión no son sólo objetivos sino fuentes de identificación. Los chicos se reconocen como el grupo que le gusta echar relajo, privan las travesuras y las burlas que dan un “cierto tinte a la experiencia vivida, provocan excitación a quien las lleva a cabo y también cumplen la función de desviar la atención de los aspectos serios o formales de la escuela que demandan ciertas responsabilidades” (Grijalva, 2006, p. 9). Es común que los chicos se identifiquen con frases como “vengo a echar relajo”, “la escuela me gusta porque veo a mis amigos”. Sin embargo, no todo se va en diversión porque los estudiantes están conscientes en el deber de sortear las materias para permanecer en la escuela, por lo cual adoptan ciertas estrategias con el manejo de los tiempos.

El interés por lo académico aparece generalmente en los tiempos de evaluación. Los estudiantes se movilizan y hacen uso de los recursos que tienen a su alcance para sortear las materias. Hacer las tareas rezagadas y solicitarle al profesor las tenga en cuenta, sentarse al lado de los estudiantes etiquetados como “aplicados”, hacer el “acordeón”, participar en las actividades escolares como la ceremonia y hasta el mantenimiento del espacio escolar a cambio de puntos, la oferta de hacer trabajos escolares extra, son a menudo estrategias que aparecen en los tiempos de evaluación. Llama la atención el surgimiento del sentimiento de solidaridad entre familiares, “es mi primo y debo ayudarlo” y el surgimiento de lealtad “le ayudo a mis amigos”, y en la línea contraria la autoevaluación al esfuerzo propio “a mi cuesta trabajo aprender y estudiar, ¿por qué debería ayudar a mis compañeros?”.

La escuela se convierte en un espacio de vida juvenil dado que los estudiantes se afirman dentro del territorio que habitan donde hay vida y deseos (Dafunchio, 2011). Weiss (2012) propone la categoría “la escuela como espacio de vida juvenil” que permita profundizar la doble condición de los estudiantes de bachillerato; por un lado, un estudiante que vive la condición de ser joven en un espacio delimitado como la escuela y por el otro, un joven en la condición de estudiante. La manera en la que sobrellevan esta doble condición se ajusta a la capacidad mimetizadora que adoptan los estudiantes. De esta manera, surgen los estudiantes con capacidades de adaptación, de modo que les permita seguir en el bachillerato

y mantener viva la esperanza de concluir el bachillerato puesto que el privilegiar la diversión no significa necesariamente renunciar a la obtención del certificado.

Las representaciones discutidas de manera singular no pretenden dar la impresión de que son separadas. Los significados se interrelacionan entre sí, por los que los estudiantes se ven inmersos en todas y cada una de ellas. Destaca el apego de los estudiantes a un proyecto de vida ya que determina en algunos casos la experiencia escolar. El bachillerato es visto como puente para aquellos que pretender perseguir estudios universitarios y como fin para aquellos que no ven un futuro escolar más allá concluirlo. Sin embargo, estos esperan que el bachillerato los habilite para la obtención de mejores oportunidades laborales, con aspiraciones de superar la condición social y económica. En palabras de Dubet y Martuccelli (2000), los estudiantes concretizan su experiencia a partir de la lógica de la estrategia con base en los objetivos que se han planteado.

En México sigue existiendo una alta valoración por el bachillerato. Debemos tener en cuenta que el fenómeno de masificación recién inicia por lo que se trata de dar seguimiento a la implementación. En el caso de Puebla, el acceso inició previo a la declaratoria de obligatoriedad con la creación de un sistema de financiamiento estatal que permitió llegar a las comunidades del estado que contempla los Bachilleratos Generales Estatales, los Bachilleratos Digitales, y recientemente los Bachilleratos Interculturales. Por el contexto, esta investigación se alinea más a los estudios emprendidos en Argentina cuyo foco de interés son los bachilleratos localizados en las zonas rurales. Ante la heterogeneidad de la educación media superior, es relevante llevar a cabo investigaciones que se acerquen a las experiencias, ya que se ha develado que “estar en la escuela” y “ser estudiante” son experiencias construidas de manera diversa dependiendo de los contextos sociales, económicos culturales y los tipos de planteles a los que los jóvenes tienen acceso (Saucedo, Guzmán, Sandoval, y Galaz, 2013).

El presente capítulo hace un recorrido sobre los estudios hechos en el nivel de bachillerato. Se destaca que ha habido un cambio de perspectiva en el preguntar pasando del quién al cómo son los estudiantes de bachillerato; así, hay un creciente interés por el cómo los jóvenes que llegan al bachillerato significan este hecho. En los estudios revisados se

identifican que los jóvenes otorgan cuatro significados a la realización de estudios de bachillerato: prepararse para el futuro, formarse como persona, tener más cultura, y vivir la experiencia. Es importante aclarar que estos significados no son auto excluyentes entre sí.

CAPÍTULO III. LA EXPERIENCIA DESDE LA SOCIOLOGÍA

El presente capítulo posiciona la noción de experiencia como un recurso valioso para la investigación educativa en el nivel de bachillerato. Partiendo del proceso de masificación del bachillerato en México, y bajo el marco de una sociedad que se caracteriza cada vez más por su individualización, el texto expone que el individuo es el horizonte al cual se debe acudir en nuestro tiempo, por lo que hay que acceder a él para conocer el hecho educativo. En una sociedad donde el protagonista es el individuo, la noción de experiencia es central para el acceso a éste. En lo que respecta al bachillerato, la experiencia representa una vía importante para acceder al estudiante como individuo el cual está insertado en un mundo de cambios que no deja de singularizarse. Bajo este panorama, el texto describe dos teorías sociológicas que utilizan la noción de experiencia para la investigación educativa: la sociología de la experiencia escolar y el disposicionalismo.

3.1 La vida y la paradoja como punto de partida

Somos seres finitos y como tal estamos terriblemente confrontados con la incertidumbre y la paradoja. Transitamos por la vida con estas dos compañeras que se hacen inseparables a lo largo de nuestro trayecto. Si somos seres finitos, no es porque irremediablemente tenemos que morir, nuestra finitud significa vida y no muerte (Mèlich, 2011). Este es el punto clave dentro de la investigación social, vivimos, vibramos, sentimos, soñamos, nos enojamos, refunfuñamos, nos lamentamos, lloramos y muchos ejemplos más que pueden dar cuenta que vivimos; y nuestro vivir no es neutral, nuestro vivir está marcado por el acontecimiento. Nuestra vida está marcada por la afectación, por la significación y el sentido que es imposible que la investigación social permanezca inmutable ante este hecho.

Hace poco más de dos décadas, en nuestro país se pugnó por recuperar la voz de los estudiantes (Guzmán & Saucedo, 2005, 2007; Saucedo et al., 2013) ya que estaba ausente en la investigación educativa. Esto apunta a recuperar lo vivido, lo significado, lo experimentado por los jóvenes que se integran a la educación. ¿Qué aporta la voz de los estudiantes? Los estudiantes en tanto seres finitos son seres que viven, que vibran, que significan, que le dan

sentido a un modo de habitar el mundo. Y siendo éstos los principales actores de la educación, resulta paradójico que se tenga tan poco conocimiento de ellos (Guzmán & Saucedo, 2007).

Basta con echar un vistazo a las escuelas o recuperar las etnografías que se han hecho de ellas como la de Jackson (1992) o la de McLaren (2005) para darse cuenta que en la escuela hay más que enseñanza y aprendizaje. En “la Vida en las Aulas” y “la Vida en las Escuelas”, tanto Jackson como McLaren respectivamente retratan una escuela que va más allá de lo enseñado y lo aprendido. Lo que salta de las páginas es una escuela donde hay finitud, donde hay vida, estudiantes que viven, que significan, que se rebelan, que padecen, que de momentos no encuentran sentido y a pesar de ello, siguen ahí. Lo que encontramos en las escuelas trasciende la frontera del que diseña, del que planea y programa clases. Pensar la educación desde lo vivido permite recuperar no sólo la voz de los estudiantes de forma aislada, sino que permite tender puentes con el tiempo que vivimos y promover una mejor comprensión.

No es menester subrayar la importancia de ver la educación en tanto vida, pues sin renunciar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin renunciar a los procesos de formación, sin renunciar a los planes y programas, y todo lo relacionado a la escuela, permite pensarla desde la cotidianidad de lo vivido, permite pensarla desde la complejidad que implica que la escuela esté inserta en los constantes cambios de la sociedad. Esto no es nada nuevo, ya hace dos décadas Rockwell (1995) advertía de la importancia de profundizar en el análisis de lo cotidiano para alcanzar una mejor comprensión de la escuela enmarcada en transformaciones que no dejan de acentuarse. Lo que ha cambiado es el hecho de que esta mirada se ha vuelto ineludible, pues si hace poco más de dos décadas, Rockwell la planteaba como “el anticipo real de la sociedad futura” (Rockwell, 1995, p. 57); hoy, ese tiempo nos ha alcanzado.

Pensar la educación desde lo vivido requiere enfrentar la paradoja. Pues resulta absurdo que los jóvenes acudan al bachillerato y no estudien, que se rebelen. Pensar desde la paradoja no nos coloca en un camino sin salida, sino que nos lleva a pensar la educación en tanto vida.

No tener miedo de las paradojas. Dejar de pensar en categorías y hacerlo en escenas, en imágenes, en metáforas, en relatos. Un pensamiento fragmentario, abierto, no sistemático, un pensamiento contrario a la lógica metafísica, una lógica que siempre tiene respuestas para todo y que, por eso mismo nos aleja de la vida. (Mèlich, 2015, p. 11)

Siguiendo a Mèlich, pensar la vida en el bachillerato es aceptar la paradoja como punto de partida hacia la comprensión de lo cotidiano. Así, la paradoja y la vida nos invitan a contemplar al joven que acude al bachillerato y no pone esfuerzo alguno en estudiar, o en aprender. Nos invita a contemplar la vida en su dimensión heterogénea, pues la escuela al igual que un mosaico, está compuesta de distintas formas y colores de vida estudiantil.

¿Cómo acceder a los colores de la vida del bachillerato? Varios autores coinciden que la experiencia es la vía de acceso hacia lo vivido. Pues la experiencia hace significativa la vida, a través de ella, es posible narrarla, pues encierra el significado. La experiencia es “una pasión, un suceso, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable. La experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe. La experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace” (Mèlich, 2011, p. 67). Siguiendo a Mèlich, la vida se vuelve significativa cuando algo nos mueve, cuando tenemos experiencias entendidas como las vivencias significativas que forjan nuestras vidas. En este tenor, la experiencia resulta una vía de acceso a lo vivido en la cotidianidad. El uso de la experiencia como vía de acceso a lo vivido y como una noción para realizar investigación tiene distintos antecedentes de todo tipo. Entre éstos se encuentran los cambios estructurales, algunas condiciones teóricas, y cambios sociales. En las próximas líneas, se hace un pase de lista de aquellas condiciones que posibilitan la utilización de la noción de experiencia como una vía para hacer investigación social. Posteriormente, se discutirá, desde una visión sociológica, su uso para pensar la educación como experiencia y las posibilidades que ofrece para hacer investigación en el campo educativo.

3.2 La insuficiencia del personaje social como modelo de explicación

El personaje social es quien ha representado la noción por excelencia para dar sentido a lo que ocurre en la sociedad. El personaje social es entendido como aquella figura creada a

partir de uno o varios rasgos en común que comparte ciertos grupos de la sociedad. El punto de partida es que este personaje social representa a determinado conjunto; de este modo, se encuentran las explicaciones del comportamiento del grupo a partir de conocerlo. Para tener acceso al personaje social, se utilizan nociones como la de rol en el Estructuralismo-Funcionalismo y clase social en el Marxismo (Martuccelli, 2007). Lo que sabemos de la escuela a partir de esta mirada es que se puede conocer a los estudiantes a partir de su posición en el sistema. El sistema social es concebido como una estructura homogénea que determina las acciones individuales. En este sentido, la educación es entendida como “reproductora del sistema de organización económica y social” (Castillo, 2012, p. 39). Así las tradiciones que parten de la estructura social como un todo homogéneo, explican lo que pasa en la escuela a partir de la producción de seres sociales, a partir de la reproducción social, y/o a partir de la resistencia que ofrecen los sujetos hacia la adquisición de una determinada cultura (Castillo, 2012). El punto común de esta mirada es que se parte de un todo homogéneo.

Volviendo a nuestro punto de inicio, y tomando la cotidianidad de las escuelas como punto de partida. Lo que encontramos en la escuela es vida y paradoja, estudiantes que actúan de forma diferenciada, algunos encontrarán explicación en los modelos homogeneizadores, otros ofrecerán resistencia, y otros tantos parecerán inclasificables. Esto obliga a reconocer que la acción de los estudiantes es diferenciada por lo que los modelos homogeneizadores encuentran oposición y habrá que buscar miradas alternas que den cuenta de “eso que pasa” en la escuela. Para muchos investigadores, el modelo que parte de la estructura social como un todo homogéneo está en crisis. Esta crisis está condicionada por la aparición de ciertas “anomalías” que se resisten a entrar en el patrón de explicación. En la escuela encontramos estudiantes que ya no dejan clasificarse a partir de su origen social, o de nociones como capital cultural. Lo que vivimos es una diferencia de desacuerdos entre las posiciones sociales y las experiencias subjetivas (Martuccelli, 2006b). Con mayor frecuencia encontramos estudiantes de clase social baja que son exitosos en la escuela, y estudiantes de clase media alta que no necesariamente tienen éxito. Lo que resulta mayormente interesante es que ni todos los estudiantes de clase baja tienen éxito en la escuela; ni todos los estudiantes de clase media-alta fracasan.

Recuperando la moción de Mélich (2015) acerca de pensar en metáforas, las instituciones como mediadoras de la estructura social ya no nos dan la partitura, y nos ofrecen la hoja pautada a cambio. La partitura no ofrece margen de acción, pues fielmente debe seguirse para no causar disonancias; la hoja pautada en cambio nos ofrece un marco, pero no determina la melodía, es el individuo el encargado de crearla. Así el interés se vuelca sobre el individuo, pues se cree que este debe ser el punto de partida y no la estructura social. En cierto modo, el conocimiento de la partitura no da cuenta del músico que debe tocarla pues no es creación de éste. En cambio, se debe procurar el conocimiento del autor de la partitura para comprender el tipo melodías que puede crear. Desde esta perspectiva, priorizar el conocimiento individual no significa renunciar al conocimiento de la sociedad. La propuesta para comprender “lo que pasa” en la actualidad es el individuo (Martuccelli, 2007, 2010b).

El surgimiento del individuo choca frontalmente con la noción de personaje social. El personaje social explica la sociedad a partir de la homogeneidad y la posición que ocupan las personas en ella. El individuo por su parte, pugna por la comprensión de la sociedad a partir del conocimiento de las experiencias individuales. Esto representa no sólo un cambio de mirada sino un cambio epistemológico pues aprehender la realidad significa conocerla a partir del conocimiento del individuo y no al revés (Bajoit, 2008) como lo propone la noción del personaje social. Así, la emergencia del individuo puede resumirse en la cantidad creciente de “irregularidades” (estudiantes que no entran dentro del patrón explicativo), en el desfase entre las posiciones sociales y las experiencias subjetivas, en el hecho de que la acción es mucho más compleja y se resiste a ser condicionada, en la diversificación de experiencias sociales, y en el hecho de que la identidad sea cada vez más un resultado del actor sobre sí mismo (Martuccelli, 2006b).

3.2.1 Emergencia del individuo

Aunque el individuo nunca ha estado ausente de los estudios sobre la sociedad, en nuestro tiempo cobra mayor relevancia. Los investigadores sociales reconocen en el individuo el horizonte liminar de nuestro tiempo (Martuccelli, 2007). Bajoit (2008) reconoce 8 aspectos claves que facilitaron la emergencia del individuo como centro de análisis. Estos aspectos se

encuentran enmarcados en los análisis que han hecho diversos autores sobre temas como la crítica de la modernidad, la subjetividad, la sociedad como un entramado complejo, la indeterminación de las conductas sociales desde la estructura social, la construcción social de la realidad, la crisis de la identidad. En las próximas líneas, se ahondará en estos aspectos con el objeto de proporcionar el marco que sujeta la importancia del individuo y por ende la relevancia de la experiencia individual como medio de acceso a éste.

En primer lugar, Bajoit (2008) hace referencia a la modernidad. Existe una crítica generalizada hacia la modernidad desde diferentes posturas. Ésta es un proyecto inacabado (Habermas, 1988), necesita ser reinterpretada a raíz de la fragmentación de la sociedad (Touraine, 1992), tiene en la razón instrumental, en el desencantamiento del mundo, y en el narcisismo contemporáneo sus grandes males (Taylor, 1994), o el hecho de que en realidad nunca hemos sido modernos (Latour, 1997). Lo que se conoce como modernidad habría entrado en una etapa marcada por la subjetividad y consecuentemente, se requiere que las personas asuman una actitud reflexiva (Giddens, 1991, 1997).

En segundo lugar, el tiempo que se vive es caracterizado como incierto y vacío, donde las grandes instituciones sociales y políticas pierden sentido dando lugar a una cultura abierta (Barrel, 1984; Lipovetsky, 1983). El hecho anterior resulta en sociedades cada vez más complejas (Morin, 1994). Las familias típicas ya no son tal o se encuentran en proceso de transformación, la inclusión de las mujeres al campo laboral, la masificación escolar. Fenómenos como la migración que desdibujan las fronteras, y favorecen el surgimiento de las culturas híbridas, donde se entrelaza lo tradicional y lo moderno, lo culto, lo popular y lo masivo (García Canclini, 1997). Los patrones de una cultura homogénea se desdibujan dando crédito a la afirmación que las instituciones sociales pierden fuerza y dejan fisuras por donde se construye nuevas culturas basadas en el principio de heterogeneidad.

En tercer lugar, la estructura social ya no es el gran motor que determina las conductas ni la identidad. El desfase entre estructura social y conducta individual se debe a que la estructura es líquida (Bauman, 2004), gaseosa (Berman, 1988), o incluso parece inexistente (Barrel, 1984; Martuccelli, 2006a). En consecuencia, el individuo se ve obligado a entrar en una búsqueda constante de identidad, la cual, según algunos autores, no debe ser fija sino

maleable. Puesto que el tiempo al estar sujeto a un cambio constante, obliga a los individuos a entrar en procesos constantes de (re)construcción de la identidad. En lo escolar, la escuela como el ente socializador que convierte las normas en conductas tiene un impacto mayor en los primeros años de escolarización, para la adolescencia el modelo entra en crisis, y para los chicos que se encuentran en el bachillerato es claro que ya no es la escuela quien forja la identidad sino que ésta se convierte en un proceso constante de construcción a partir de la experiencia individual (Dubet & Martucelli, 2000).

En cuarto lugar, el hecho de que la realidad es una construcción social (Berger & Luckmann, 2003). Esta tesis se fundamenta principalmente en los aportes de Schutz desde la sociología fenomenológica. El mérito de Schutz radica en poner énfasis en la vida cotidiana, en hurgar aquellos detalles de la vida que hacen significativa la vida de los sujetos. El “mundo de la vida” es un concepto de suma importancia ya que permite poner el foco de atención en lo vivido. El mundo de la vida es “ese ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común. Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable; para nosotros, todo estado de cosas es aproblemático hasta nuevo aviso” (Schutz & Luckmann, 2003, p. 25). El mundo es intersubjetivo pues no sólo “actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él” (Schutz & Luckmann, 2003, p.27) a raíz de la interacción con los otros y en general con el mundo. La actuación del sujeto en el mundo de la vida está condicionada por la experiencia.

cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa, en todo momento, en un acervo de experiencia previa, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes, y sobre todo mis padres, maestros, etc. Todas estas experiencias, comunicadas e inmediatas, están incluidas en una cierta unidad que tiene la forma de mi acervo de conocimiento, el cual me sirve como esquema de referencia para dar el paso concreto de mi explicitación del mundo. (Schutz y Luckmann, 2003, p. 28).

Volviendo a nuestro punto de origen, es obvio que la perspectiva de la fenomenología, de la cual parte Schutz, abona para pensar la educación desde la paradoja y lo vivido. Bien podemos decir que los jóvenes de hoy no encuentran el mismo valor en la escuela que las generaciones anteriores; o bien la experiencia previa heredada de los padres y maestros pasa

de lo presupuesto a lo cuestionado por lo que el estudiante se ve obligado a entrar en un proceso de re-explicitación de su experiencia interrumpiendo la cadena de evidencias. O bien puede entenderse como una disonancia entre el acervo de experiencia y la experiencia concreta. Si los padres encontraron un valor en la escuela y les funcionó como factor de movilidad social, hoy no existe claridad en que esta experiencia sea incuestionable, los jóvenes leen esta experiencia en concreto no sólo como algo incuestionable, sino que le asignan diferentes lecturas.

Es obvio que el estudiante en tanto individuo cobra especial relevancia. Los actores sociales actúan en ese espacio donde transcurren las vivencias, los pensamientos y los actos que parecen surgir de la nada y carentes de reflexividad (Mèlich, 1994). Esto permite decir que el mundo social no es independiente a los actores; son ellos quienes dan sentido y significado a sus experiencias en la vida diaria (Rodríguez, 1996), en perspectiva Heideggeriana, el Dasein no es independiente del mundo y de ningún modo puede pensarse uno sin el otro (Heidegger, 1997). De esta manera, no resulta extraño resaltar la centralidad del individuo, del ser que está-en-el-mundo y afirmar que éste es pieza clave en la comprensión del mundo de sí mismo.

En quinto lugar, los cambios profundos de nuestro tiempo favorecen la emergencia del individuo. Ante un escenario de constantes cambios, nuevos escenarios sociales, y procesos globales que visibilizan no sólo nuevas identidades sino también nuevos conflictos, no es exagerado decir que nos encontramos frente a la era de los individuos (Charry & Rojas, 2013; Renaut, 1989). Un individuo que emerge en una era del ego (Kaufmann, 2001), un individuo que parte de la “erosión del *otro*, que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida y va unida a un excesivo narcisismo de la propia mismidad” (Han, 2014b, p. 9). Basta ver la cultura del *selfie* donde la representación de sí mismo se erige como la gran escultura narcisista de nuestro tiempo.

En sexto lugar, el individuo no se reconoce como un individuo aislado. Es un individuo que siente necesidad de ser reconocido como parte de un tejido social de comunicación (Habermas, 1987) y de información (Castells, 1998) es un ser que no existe por sí solo. Enmarcado en una cultura que escapa de la negatividad, el individuo busca el

reconocimiento de los demás, todo parte del lenguaje de la positividad (Han, 2013), “persigue tus sueños”, “tú puedes lograr lo que te propongas”. Es un individuo que participa en interacciones y que se presenta ante los otros (Goffman, 1981). Mención aparte la contribución de los interaccionistas al poner el énfasis en las interacciones donde develan un nivel micro social de la realidad que había sido descuidado por las macro-sociologías.

En séptimo lugar, el individuo se encuentra en plena crisis de identidad (Dubar, 2010). En cierto modo, es un individuo incierto (Ehrenberg, 1995). Un individuo que cada vez más es plural y contradictorio (Lahire, 2004) y que esta pluralidad lo provee de distintas disposiciones heterogéneas (Lahire, 2008b) que lo aleja de un determinismo ya que está abierto a una infinidad de posibilidades siendo la finitud la única que puede frenar su existencia y con ella sus posibilidades (Heidegger, 1997), de modo que se puede decir que un estudiante de bachillerato encuentra en sus múltiples contextos de acción (escuela, familia, amigos, barrio, etc.) diferentes disposiciones hacia lo escolar, habrá quienes le den importancia y habrá quienes no, el estudiante adquiere estas disposiciones muchas veces contradictorias entre sí y la utiliza a partir de sus intereses para proyectarse en sus posibilidades. El individuo que emerge es un sujeto activo y pensante (Castellanos, 2010) capaz de actuar y elegir de entre las posibilidades, entregado a sus experiencias individuales (Dubet, 2010b), y/o a su proceso de individuación (Martuccelli, 2006b, 2010a).

Finalmente, Bajoit (2008) reconoce que las fronteras entre las disciplinas se desvanecen tanto que parecería presuntuoso elaborar una teoría de carácter general. Es evidente que estamos ante un mundo que parece inclasificable, tan sólo el pensador contemporáneo Han reconoce varios tipos de sociedades. Anuncia el agotamiento de la sociedad disciplinaria y la emergencia de la sociedad del cansancio (Han, 2012), la sociedad positiva, la sociedad de la exposición, la sociedad de la evidencia, la sociedad de la aceleración, la sociedad íntima, la sociedad de la información, la sociedad de la revelación, la sociedad del control (Han, 2013). En cierto modo, Han se alinea a la afirmación de la coexistencia de varios mundos en los cuales el Dasein está (Heidegger, 1997). El individuo actúa en uno y todos a la vez, se trata de un individuo, como ya se ha dicho, plural (Chuca, 2015a; Lahire, 2004), un Dasein abierto a sus posibilidades (Heidegger, 1997).

Agregando un elemento más, la irrupción de las nuevas tecnologías impacta de manera significativa en las experiencias individuales. La democratización de los medios de comunicación, los ciudadanos ya no son meramente receptores sino que las nuevas tecnologías permiten que los ciudadanos se conviertan en productores potenciales de información (Escobar, 2005). Las nuevas tecnologías promueven la representación de los individuos que, aunque pareciera paradójico se aleja de la colectividad y promueve la proyección de sí mismo, no hay un nosotros sino un yo. En palabras de Han (2014a), nos encontramos en un “enjambre digital” formado por individuos que no desarrollan un nosotros y lo único que se percibe es ruido.

Nos enfrentamos a cambios que individualizan la sociedad. Por individualización se entiende no sólo desde su acepción cercana al egoísmo, sino desde aquella que connota cierta libertad de actuar otorgada a los individuos; y este actuar es de modo diverso. De ahí la propuesta de Martucelli que aboga por una sociología de la existencia (Martucelli, 2013) que permita mirar la sociedad no sólo a partir de una lógica descendente (de la sociedad al individuo) sino verla de forma ascendente (del individuo a la sociedad). Empleando otros términos, debe procurarse el conocimiento de lo social, desde una lógica que parta de las experiencias individuales y suba a la estructura social. Esta propuesta se enmarca en lo ya discutido, y que Martucelli (2006) resume en la individualización de la sociedad, en el surgimiento de una nueva consideración de actor, en el hecho de que la interioridad del individuo se vuelve sujeto de análisis, en la intersubjetividad del sujeto, en la pluralidad y contradicción del individuo, en el rompimiento de lo humano (las trazas o “tracking” que a manera de estela vamos dejando en el ciberespacio), en la condición narrativa del sujeto, y en la consideración de que el individuo es un sujeto inacabado, constantemente en construcción.

3.2.2 La escuela en la sociedad de los individuos

La escuela es una institución de la que se esperan cosas distintas. En la actualidad existe un debate que se centra en cuáles deberían ser las finalidades de la escuela. Es un tema donde aún no existe un consenso, pues mientras algunas personas esperan que la educación se

adapte a la producción, otros critican la falta de elementos humanistas, otros critican la inacción de la escuela para combatir los rezagos, y otros tantos proponen que la escuela forme a los alumnos en competencias y capacidades de análisis (Castillo, 2012). Aunado a las finalidades de la educación, los análisis hechos sobre ella confirman o las descartan, además de sugerir que la escuela cumple con distintas funciones sociales dentro de nuestras sociedades. Castillo (2012) destaca dos fines de la educación, los fines primarios que representan los valores humanistas universales; y los fines secundarios que están históricamente determinados. Dentro de éstos, el mismo autor señala tres necesidades esenciales que toda escuela debe cumplir: la formación moral del joven, la instrucción intelectual, y la capacitación para el trabajo. De manera paralela, Dubet (2000) destaca que todo sistema escolar debe cumplir con tres funciones esenciales. La función distributiva, la función educativa, y la función de socialización. Mirar la escuela desde estas tres funciones ayuda a comprender el rol que la escuela tiene en las sociedades.

La escuela cumple con una función distributiva de bienes. Para Dubet (2000) la escuela atribuye calificaciones, jerarquiza y clasifica a través de ellas. Naturalmente, estas calificaciones se convertirán en diplomas que a su vez se convertirán en la distribución de posiciones dentro de la sociedad. Los diplomas tienen un valor propio atribuido que difiere entre ellos. Un certificado de bachillerato difiere tanto del valor de los certificados de los niveles que le anteceden como de aquellos que le suceden. La sociedad los toma como referente para asignar posiciones, es común que en la búsqueda de empleo se requiere cierto diploma emitido por la escuela y uno se encuentra por la calle anuncios del tipo “se solicita empleado con bachillerato terminado” lo cual de entrada abre la puerta sólo a aquellos poseedores de este bien. Una segunda función con la que la escuela cumple se refiere a lo educativo. Esta función trata de separarse de lo externo. La cultura escolar, los valores de la escuela, la autonomía de ésta y de la sociedad participan de la construcción de una doble distancia de la escuela a la estructura social y a la cultura cotidiana (Dubet & Martuccelli, 2000, p. 27).

Finalmente, la socialización es vista como la tercera función esencial que toda escuela debe cumplir. Desde esta función, se espera que la escuela cumpla con la reproducción y

perpetuación de la sociedad a través de la transmisión de la gran cultura en los alumnos. Mirar la educación desde esta función permite ver “que la escuela produce un tipo de individuo adaptado al entorno, a la sociedad en la cual vive” (Dubet & Martucelli, 2000, p. 27). Los mismos autores dicen que desde este punto de vista el actor es considerado un alumno que es obligado a desempeñar los roles que le son asignados, se espera que éste interiorice las normas que le faciliten su “ingreso” a la sociedad. Para el logro de estas funciones, las escuelas en su organización cuentan con un programa institucional, el cual comprende varios elementos de manera tal que se garantice la realización de las funciones esenciales que la escuela debe cumplir en toda sociedad.

Para lograr tal fin, la escuela está estructurada a partir de un programa institucional que se organiza a partir de cuatro principios: valores “sagrados”, vocación de los maestros, santuario escolar, liberación a través de la disciplina (Dubet, 2007). Este programa institucional es el que articula las organizaciones escolares con la sociedad de forma que los sujetos que se forman dentro de las escuelas se incorporen a la sociedad. Así, la escuela promueve la formación de un sujeto social. La escuela vista como institución cumple con ciertas funciones dentro de la sociedad. El significado común de institución hace referencia a aquellos organismos creados para servicio de la sociedad sean gubernamentales, no gubernamentales, públicos o privados. Un significado diferente es entender la institución a partir del verbo “instituir y socializar. La institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden” (Dubet, 2010, p. 16). En este orden de ideas, la escuela cumple con la función de instituir a los alumnos proporcionando los valores y la cultura necesaria para su incorporación a la sociedad.

Para Dubet (2007), la escuela cumple con un programa institucional conformado por varios elementos. El primero de ellos tiene que ver con la promoción de ciertos valores que bien pueden considerarse universales dentro de una sociedad. La escuela debe garantizar la institución de los valores previamente definidos por la sociedad en los estudiantes de forma que puedan insertarse en el sistema sin mayor contratiempo. Un segundo elemento del programa institucional tiene que ver con la función del maestro, cuya vocación los obliga a encarnar los valores de la institución, de este modo el profesor es quien promueve las normas

de la escuela, el alumno al aceptar al maestro acepta de igual forma los valores que éste representa. El tercer elemento parte de la analogía de la escuela con un santuario, desde este punto de vista la escuela debe estar blindada de la sociedad, fuera de los desórdenes, de intereses y pasiones, debe privar el orden. Finalmente, la disciplina es importante porque ésta permite a los alumnos acceder y aceptar los valores promovidos en la escuela, a través del maestro y del aislamiento de la primera, de los desórdenes sociales.

La escuela, vista desde las referencias que anteceden, entra en una dinámica de parcialidad. Y es que analizar la escuela desde esta óptica deja escapar algunos asuntos, tomando en cuenta que la escuela no escapa al sistema social y que la sociedad se encuentra en un estado de indefinición (Bauman, 2004) lleva algunos autores a decir que la escuela ya no funciona como institución, ya que “ya no es aquella máquina que forma individuos a su imagen; hay principios múltiples y a veces confusos que alejan la realidad de las prácticas” (Dubet & Martucelli, 2000, p. 13). Aunque es innegable que el programa institucional aporta ciertas ventajas a la escuela. “La promoción de valores y principios incuestionables, el aislamiento de la escuela análoga a un santuario permite intentar aislar las dificultades del entorno como la desigualdad social, la dimisión de las familias, las políticas del gobierno” (Dubet, 2010a, p. 21). Sin embargo, al ser la escuela parte de la sociedad es prácticamente imposibles que escape de ella, de sus problemas y de sus grandes contradicciones. Por lo que un análisis a partir de encuentro entre una cultura social, un sistema cultural, y una cultura escolar aportaría mayores elementos (Dubet, Cousin, & Guillemet, 1991) para una mayor comprensión.

Existe la necesidad de mirar la educación de forma distinta, una que dé cuenta del funcionamiento que tiene la escuela en el tiempo que vivimos. Tradicionalmente, la escuela había sido estudiada a partir de su aislamiento del todo. Desde este punto de vista, la escuela podía ser estudiada a través del análisis de una de sus partes, llámese reprobación, práctica docente, abandono escolar, entre otros. Una nueva forma de aproximación es aquella que postula que la educación es un fenómeno complejo y como tal debe ser abordado. En las próximas líneas, se describen dos visiones sociológicas que parten del uso de la experiencia como noción de análisis: la sociología de la experiencia escolar, y el disposicionalismo.

3.3 La experiencia social

Asumir que la experiencia connota interioridad, exterioridad y alteridad, obliga a pensar la experiencia en términos sociales, pues la experiencia parte de un sujeto (interioridad) que se relaciona con el medio (exterioridad) y con los demás (intersubjetividad). Dubet (2010) coincide con algunos autores al afirmar que la experiencia es una noción polisémica cercana a las emociones, a la experimentación, a lo vivido y la indefinición (Bárcena et al., 2006; Contreras & Pérez, 2010; Guzmán & Saucedo, 2015; Jay, 2005; Larrosa, 2006, 2010). Dubet (2010) dice que la experiencia es una forma de sentir, un camino mediante el cual el autor descubre su subjetividad a través de un estado emocional; Sin embargo “el estado emocional debe ser lo suficientemente intenso para que el autor no se sienta dueño de sí” (p. 86). Desde esta perspectiva se habla de experiencia estética, amorosa, religiosa, entre otras que implica que el sujeto experimente un sentimiento que escape a su control, a su manipulación.

Pero la experiencia no sólo puede definirse en términos emocionales sino en términos cognitivos. La experiencia es una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y, sobre todo de "verificarlo" de experimentarlo. La experiencia construye los fenómenos a partir de las categorías del entendimiento y de la razón. Evidentemente, para el sociólogo estas categorías son ante todo sociales, son "formas" de construcción de la realidad. Desde ese punto de vista, la experiencia social no es una "esponja", una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y de las sensaciones, sino una manera de construir el mundo. Es una actividad que estructura el carácter fluido de la vida. (Dubet, 2010, p. 86)

Para comprender esta aproximación sobre la experiencia, es necesario identificar que en ella confluyen varios rasgos. Un sujeto no del todo socializado, la necesaria superación de la noción de rol desplazado por la de actor que implica subjetividad, y el reconocimiento de que la experiencia es crítica y socialmente construida (Dubet, 2010).

El afirmar que los seres humanos no están del todo socializados lleva a plantear la relación sujeto-sociedad. Las corrientes funcionalistas (Durkheim, 1997) y los análisis anclados en el Marxismo (Baudelot & Establet, 1976; Bowles & Gintis, 2014) plantean que el sujeto es resultado de la sociedad. Tanto el Funcionalismo, como el Marxismo consideran que las instituciones cumplen con una función social. Desde esta perspectiva, las instituciones sociales están encargadas de situar a los individuos en determinadas posiciones. La principal diferencia entre estas escuelas de pensamiento radica en que los funcionalistas consideran que el proceso de selección es justo y legítimo mientras las corrientes Marxistas

consideran que las instituciones son mecanismos de control y de reproducción de clases. Desde este punto de vista, los sujetos son productos. Por su parte, las teorías de la resistencia (Giroux, 2004; Willis, 1988) reconocen los mecanismos de producción y reproducción de las instituciones, pero plantean que el sujeto no acepta del todo lo que le es impuesto desde la cultura de las instituciones, y es capaz de generar una contracultura o una resistencia cultural.

Sin negar los mecanismos de producción y reproducción, Dubet (2010) dice que los sujetos no están del todo socializados, “no porque el individuo sea capaz de escapar de la sociedad sino porque sus experiencias se inscriben en múltiples registros y no congruentes” (Dubet, 2010, p. 89). Ante este panorama, la noción de rol se desvanece ante la de experiencia. Los sujetos, se reconocen como sujetos con diferentes experiencias ante un mundo que desdibuja los patrones que habían sido impuestos desde una cultura. Por ejemplo, en lo escolar, el rol del profesor está marcado por un decreciente valor social, y un desdibujamiento del patrón clásico de docente.

Los nuevos problemas sociales obligan al profesor a romper con el rol clásico del maestro, una creciente masificación escolar, el aumento de los problemas juveniles como la drogadicción, el alcohol, el embarazo temprano, el aparente desinterés por lo académico y la multiplicidad de contextos son sólo algunos ejemplos de todo lo que está en juego en el contexto de los docentes. De esta manera el rol del docente pensado como aquella persona cuya función era dar clases queda rebasado pues se ve en la necesidad de implementar y adoptar nuevas funciones, de vivir nuevas experiencias como ser profesor, tutor, facilitador, acompañante, consejero, mediador, administrador, entre otros retos que el tiempo y el contexto le demandan. Por eso ya no es suficientemente con mirar al rol, sino a las experiencias que tienen los sujetos, las que surgen y construyen a partir de su contexto y su subjetividad.

La experiencia social sólo puede ser entendida a través del sujeto. Acceder a la subjetividad implica adentrarse en los imaginarios que tienen los sujetos sobre el mundo, adentrarse a las representaciones que tienen de los otros y de sí mismos. Dubet (2010) propone un abordaje que apele a la libertad expresada por las personas. En este contexto, la libertad refiere a la experiencia misma, pues devela la necesidad que tienen los sujetos de

administrar varias lógicas de acción. Ejemplificando lo anterior, en lo escolar, la construcción de un proyecto refiere a varias lógicas de acción para llevarlo a cabo y consolidarlo. La selección del plantel donde el joven debe estudiar es a menudo un punto muy discutido en las familias, detrás de esta experiencia está la libertad que es vivida por los actores “bajo la forma de ansiedad, de incapacidad de elegir, de inquietud con relación a las consecuencias de sus acciones” (Dubet, 2010, p. 91). En cierto modo, se puede decir que el sujeto está obligado a adoptar cierta criticidad.

El afirmar que la experiencia social es crítica, la coloca cercana al principio de reflexividad. La criticidad es abordada a través de un alejamiento del sujeto de él mismo, a partir de una reflexión que hacen sobre su propia experiencia. Adentrarse en “eso que le pasa a alguien” obliga al sujeto a reflexionar sobre sus propias prácticas, sobre sus propias elecciones, sobre sus propios intereses. A pesar de que la experiencia parte de la subjetividad, está no determina su construcción pues la experiencia implica interioridad, exterioridad, y alteridad (Larrosa, 2006). Es necesario que exista “un algo” fuera del sujeto. En este sentido, Dubet (2010) armoniza con las visiones de otros autores que de igual manera consideran que la experiencia es resultado de una interrelación del sujeto y el mundo (Larrosa, 2010; Mèlich, 2011; Schutz, 1993) y que ésta se constituye y se legitima (objetiviza) cuando se construye socialmente (Berger & Luckmann, 2003). En este sentido, los estudiantes no construyen una imagen de sí *per se*, sino que es resultado de la relación con la alteridad.

3.3.1 La experiencia social y sus lógicas de acción

El punto de partida es reconocer que el sujeto es un actor. No es meramente un cambio de términos o un hecho trivial, sino una reflexión acerca de la necesidad de hacer un uso más fino del lenguaje. Por un lado, la palabra sujeto da una idea de sujeción, de atamiento. Desde esta mirada, hablar de sujeto implica abordar la relación sujeto-sociedad como una relación causal, donde el sujeto es resultado de los patrones impuestos por la sociedad a través de la asignación de roles. Por otro lado, hablar de actor nos remite a la acción. Desde esta otra mirada, el actor no queda nulificado y se presenta como alguien que debe de tomar decisiones

ante cierto acontecimiento o circunstancia. Como alguien que debe guiar sus decisiones a través de ciertas lógicas de acción. Así, Dubet (2010) define

La experiencia como una combinación de lógicas de la acción. Lógicas que vinculan al actor con cada una de las dimensiones del sistema. El actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. (p. 96)

Esta definición obliga a explicitar el término acción antes de abordar lo que se denomina lógicas de la acción. Por acción debe entenderse “una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo” (Dubet, 2010, p. 98).

Con relación a la acción, Dubet (2010) parte de algunos elementos esenciales: la acción social no tiene unidad, la acción se define por relaciones sociales. Cuando se habla de que la acción social no tiene unidad, se hace referencia a la diversificación de las acciones sociales. Ya no existe racionalidad total, ni patrones homogéneos en la sociedad, los movimientos sociales son ejemplo del rompimiento de la idea homogénea de la sociedad. Como se ha discutido, la acción no depende totalmente del actor sino de una relación recíproca entre éste y las relaciones en las que está implicado.

Finalmente, analizar la experiencia implica considerar tres operaciones intelectuales: describir y aislar las lógicas de la acción presentes en cada experiencia concreta, comprender la manera en la que el actor combina y articula estas lógicas, y ascender desde la experiencia individual hacia el sistema social que implica comprender cuáles son las diversas lógicas del sistema mirando la formas en la que los actores las sintetizan y las catalizan (Dubet, 2010).

Las lógicas de la acción surgen a partir de la desestructuración de la idea de sistema homogéneo de sociedad. Para Dubet (2010), el debilitamiento de esta idea dio pie al surgimiento de tres sistemas diferentes, un sistema de integración conocido por “comunidad”, un sistema de competición en un mercado o mercado no reducible a la dimensión económica, y finalmente un sistema cultural. Así toda experiencia consta de una “comunidad”, una economía, y una cultura. Las lógicas de acción que corresponden a estos sistemas son integración, estrategia, y subjetivación, las cuales responden a las preguntas:

¿cómo se integra el actor a una comunidad?, ¿qué estrategias utiliza en determinado mercado?, y ¿cómo se constituye como sujeto dentro de una determinada cultura?

La *integración* como lógica de acción comprende la identidad integradora, ellos/nosotros, los valores y las conductas de crisis. La identidad es el medio por el cual el actor se integra a la comunidad. Pensando la identidad desde el verbo identificar, se puede pensar que hay rasgos comunes entre los miembros de una comunidad, en lo cotidiano se suele decir que alguien se identifica con algo o alguien cuando comparten ciertos rasgos. “Ellos y Nosotros designa la naturaleza de las relaciones sociales asociadas a la identidad integradora” (Dubet, 2010, p. 104). La identidad necesita de la alteridad para definirse como tal. Lo idéntico sólo puede definirse apelando a lo diferente. Los valores por su parte encarnan la cultura de una sociedad. Por ejemplo, la escuela encarna los valores de democracia, igualdad, progreso. Desde esta perspectiva, el actor interpreta la cultura como un conjunto de valores que aseguran el orden y su identidad (Dubet, 2010). Finalmente, las conductas de crisis evidencian la lógica de la integración como el caso de los movimientos sociales, o las pandillas juveniles.

La *estrategia* como lógica de acción se constituye por el recurso, la competencia, el poder, y los bloqueos en contra de la apertura (Dubet, 2010). Desde el punto de vista que ve a la sociedad no como algo homogéneo, sino como un campo competitivo, los actores hacen uso del recurso que tienen a la mano con el fin de mantener una identidad. En el caso de aquellos estudiantes que tienen problemas con la integración por ser diferentes, renuncian a ciertos aspectos para integrarse a cierta comunidad. Es común, que los estudiantes considerados de buen desempeño sean rechazados por aquellos que no lo son, el estudiante prioriza su experiencia, le asigna mayor peso a lo académico para incorporarse al grupo “académico”, o renuncia a ello para ser aceptado en el grupo que no valoriza lo académico. La competencia es parte de la lógica de la estrategia y se asemeja a un “mercado”. En lo escolar, ser el mejor en clase, el más popular, ser del agrado del profesor, sentarse al lado del que estudia. Cada estudiante define sus propios intereses, a raíz de eso asume una estrategia, hace uso de los recursos de los que dispone en un campo en competencia con los otros.

La subjetivación como lógica de la acción contempla el compromiso, los obstáculos, la cultura como definición histórica del sujeto, la alienación y la dominación (Dubet, 2010). Desde el punto de vista de la subjetivación, el actor necesita de compromiso para ganar identidad, para pertenecer a una comunidad. Las relaciones sociales son vistas, en muchas ocasiones, como obstáculos para el reconocimiento y la expresión de la subjetivación. La integración y la estrategia no dan cuenta de la constitución de un sujeto ni del cómo éste maneja las tensiones, los conflictos, y las lógicas de la acción. Por eso, es importante mirar a la subjetividad ya que permite develar el proceso del cómo el sujeto toma distancia de sí mismo para constituirse como tal.

3.4 La experiencia escolar

Se puede iniciar diciendo que la experiencia escolar es un tipo de experiencia social que apela a un contexto.

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte es un trabajo de los individuos que constituyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. (Dubet & Martuccelli, 2000, p. 79)

La integración como lógica de acción en el contexto escolar corresponde a la socialización del sistema escolar. Desde esta lógica, se espera que el estudiante asuma el rol que le corresponde. “Ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia, y de los grupos de referencia” (Dubet & Martuccelli, 2000, p. 80)

La lógica de *la estrategia* asume que el estudiante “construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y su posición” (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 81). Mirar el bachillerato desde esta lógica resulta sumamente interesante, partiendo de la heterogeneidad de este nivel. En Puebla, operan los bachilleratos generales, los CONALEPS, CBTIS, CECyTES, CBTAS, bachilleratos digitales, bachilleratos interculturales, bachilleratos universitarios, y Colegio de Bachilleres. Recuperando a Dubet (2010), tan sólo la elección del plantel se asemeja a un mercado puesto que la elección en

muchas ocasiones está condicionada a los objetivos que los estudiantes han logrado articular. Por mencionar un ejemplo, aquellos estudiantes que no consideran hacer una carrera universitaria se orientan hacia aquellos bachilleratos que les brinden, además de educación media superior, la adquisición de habilidades que les permitan desempeñarse en el campo laboral como el caso de los bachilleratos que ofrecen carreras técnicas (CONALEPS, CBTIS, CBTAS, CECYTES).

La lógica de la subjetivación hace alusión a la construcción de la persona. En la escuela, el estudiante no sólo se socializa ante la gran cultura, ni emprende las acciones necesarias para alcanzar los objetivos que se han planteado; sino se forma un yo no estudiante de manera paralela. El estudiante de bachillerato trae a la escuela sus propios intereses, sus propias pasiones, sus entusiasmos, sus frustraciones, sus disgustos y fastidios formando en el día a día una imagen de sí.

En el siglo XXI, los estudiantes de bachillerato en tanto jóvenes enfrentan problemas distintos de aquellos que enfrentamos las generaciones anteriores. Ante fenómenos como la modernización y la globalización, la sociedad transita por diferentes mutaciones: tecnológica, económica, del orden intersocial, del orden político interno, del contrato social, del modo de socialización, lo cual representa una mutación cultural (Bajoit, 2011) resultando en una sociedad caracterizada por el riesgo, la volatilidad y la incertidumbre (Bauman, 2004; Beck, 1998). Ante estos cambios, la ciudadanía se disuelve como elemento cohesionador dando paso a una sociedad individualizada (Bauman, 2001; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Elias, 1990), y obliga a las personas a ser los creadores de su destino bajo los principios de autonomía y responsabilidad.

Este proceso de individualización no es ajeno a los jóvenes mexicanos. “La forma en que los mexicanos se conciben a sí mismos responde a una individualización de corte moderno que se yergue sobre la convicción de que el propio individuo es el responsable de sus conquistas y debilidades” (Zabludovsky, 2012, p. 61). Los jóvenes enfrentan estos tiempos de cambio a través de una continua construcción de sí mismos, dándole sentido a sus experiencias individuales, mismas que, aunque pareciera, no dependen totalmente del actor

sino de las pruebas que impone el sistema (Martuccelli, 2006b). Esto obliga a crear nuevas categorías para comprender la sociedad que se caracteriza por no dejar de singularizarse.

La escuela en paralelo a la sociedad sufre los mismos cambios. Los estudiantes en tanto jóvenes interpretan sus experiencias en el bachillerato de forma distinta. Hay quienes se apegan al proyecto familiar, hay quienes privilegian la vida juvenil dando prioridad a la amistad, a la elección de pareja, a “echar relajo”. La experiencia escolar es fragmentada, aun cuando los chicos provienen del mismo conglomerado de la sociedad (comparten el mismo origen social), la experiencia escolar está marcada entonces por modos distintos de interpretación. Los estudiantes se vuelven constructores de sí mismos. La experiencia escolar ofrece un camino para comprender el tipo de estudiante que se construye en tiempos de incertidumbre.

3.5 El disposicionalismo: la teoría del actor plural

Existen formas distintas de ser estudiante. Se esperaría que los estudiantes en el bachillerato asumieran su rol, cuya actividad traducida hace referencia a echar mano de las disposiciones con las que cuenta para potencializar su desempeño escolar. Nadie esperaría encontrar en las aulas un estudiante que no estudia, pues esto nos coloca en un absurdo. Una mirada a la cotidianidad de las escuelas nos dice que esto no es necesariamente verdadero. En las aulas, sólo algunos estudiantes se apegan a lo académico ¿Cómo llegan a esa valoración? Al asomarse a lo externo, uno encuentra rasgos culturales negativos expresados por la desatención de los padres de familia hacia la educación de sus hijos, por la escasa motivación, y por el poco interés tanto del alumnos como del maestro (Gutiérrez, 2009). Los jóvenes por su parte resienten los problemas sociales, sienten la debilidad del apoyo familiar, el embarazo no deseado, la frustración social y emocional, el consumo de drogas, y la baja ciudadanía (Miranda, 2012). Los chicos de bachillerato son jóvenes y estudiantes, los estudiantes juegan con esta doble condición y rompe con la uniformidad de la identidad diversificándolas (Cuevas & De Ibarrola, 2015).

Lahire (2004) propone la figura del actor plural que da cuenta de las diversas disposiciones, de las diferentes formas de reflexividad en la acción como formas distintas de incorporar lo social a lo individual, y que el sujeto termina movilizándolos según sus propios intereses. Este autor propone un tratamiento más fino de las disposiciones que adquieren los estudiantes a partir de los escenarios en los que actúan, y de las relaciones interpersonales.

No podemos hacer como que los niños de los sectores populares llegan a la escuela con un *habitus* de clase popular. Yo creo que es más complejo que eso. Yo pienso que si queremos comprender mejor lo que pasa en la escuela debemos pensar que tal vez haya en la familia alguien con más recursos escolares que puede ayudar al niño a tener éxito escolar. (Lahire, 2008b, p. 75)

Esta afirmación rompe con la homogeneidad de los patrones con la que los estudiantes llegan a la escuela. La mamá estudió y el papá no, o viceversa. Los hermanos también juegan un rol determinante ya que pueden fungir como modelo, o como motor que impulse a los hermanos menores a seguir estudiando. Se sabe que, en las áreas rurales, cuando los padres se declaran imposibilitados a solventar los gastos que genera la escuela, los hermanos mayores se integran a apoyar a los más pequeños. Pero los estudiantes no sólo se interrelacionan con los parientes de primera línea, sino que trasciende hacia los abuelos, hacia los tíos, hacia los primos, o incluso los mismos amigos. Dada la diversidad de relaciones, no es improbable pensar, como afirma Lahire (2008), que existan personas, alguien que ayude a los estudiantes a tener éxito.

Bajo este panorama, es importante señalar la noción de disposición como algo importante para comprender la acción de los individuos. “Una disposición es definida como el pasado vivido e incorporado que se convierte en modo de vida y produce hábitos, pensamientos, sentimientos particulares en un individuo” (Lahire citado en Chuca, 2015). Es importante considerar que los estudiantes tienen presencia en distintos contextos y se interrelacionan con diferentes personas. Esto provoca que cada espacio donde el estudiante habita tenga influencia en su formación de disposiciones y lo constituyen como es. Si los estudiantes actúan en diferentes escenarios, y con gente distinta es posible formular que las disposiciones que forman no son homogéneas, sino que son diversas entre sí.

Los jóvenes estudiantes pueden ser considerados como actores plurales porque poseen un abanico de disposiciones múltiples. Las tensiones, riesgos, o crisis que podemos enfrentar con el mundo social se enganchan en las consideraciones siguientes:

(i) cada uno de nosotros puede ser portador de una multiplicidad de disposiciones que no siempre encuentran los escenarios de acción (pluralidad interna insatisfecha), (ii) porque podemos carecer de las disposiciones correctas que nos permitan enfrentar ciertas situaciones que son más o menos inevitables en nuestro mundo social que se caracteriza por ser multi-diferenciado (pluralidad externa problemática), (iii) porque la multiplicidad de inversiones sociales que hacemos en la familia, profesión, en la amistad, etc. Pueden ser incompatibles entre ellas mismas (pluralidad de inversiones o compromisos problemáticos) (Lahire, 2003, pp. 353–354)

Sin duda, los aportes de Lahire (2003) arrojan luz teórica cuando se intenta mirar a los estudiantes. Asumiendo que los jóvenes se comportan de forma distinta en el bachillerato, considerarlos como actores plurales y con un repertorio de disposiciones heterogéneas es sumamente valioso para avanzar a la comprensión de los chicos. Tal como señala Lahire (2003), los estudiantes podrían no encontrar los escenarios de acción a su múltiple repertorio de disposiciones, podrían carecer de las disposiciones que les permitan enfrentar lo escolar en el bachillerato, podrían ponderar lo juvenil por encima de lo escolar, o bien podrían enfrentar una crisis cuando las disposiciones con las que cuenta se enfrentan entre sí.

Este capítulo hace un breve recorrido sobre el contexto que posibilitó la emergencia de la noción de experiencia en la sociología: la sociedad contemporánea se caracteriza por su individualización donde privan los intereses particulares. El texto presenta dos corrientes sociológicas que trabajan con la noción de experiencia: la sociología de la experiencia escolar, y la teoría del actor plural. Después de presentar un panorama sobre los estudios de bachillerato desde una visión psicológica (capítulo II), y desde una visión sociológica (capítulo III), el siguiente capítulo presenta los fundamentos teóricos que permiten investigar la experiencia desde una perspectiva fenomenológica.

CAPÍTULO IV. REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos-metodológicos a los que acude la investigación incluyen a Martin Heidegger, Danilo Martuccelli, y Max van Manen. El capítulo reseña brevemente el camino que se siguió para constituir el estudio como fenomenológico hermenéutico. Posteriormente, presenta los referentes filosóficos de Martin Heidegger, especialmente aquellos que pertenecen a la primera sección de su Obra Magna, Ser y tiempo, sección conocida como hermenéutica de la cotidianidad. Enseguida, se describe la noción de soportes existenciales de Danilo Martuccelli, y finaliza exponiendo los principios fenomenológicos-hermenéuticos de carácter metodológico de Max van Manen.

4.1 Mi encuentro con la fenomenología hermenéutica

Cuando cursaba la maestría, la Dra. Bertha Salinas nos dio un texto de Jorge Larrosa que me dejó helado. El texto titulado “algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes” inicia con un párrafo “provocador” que a la letra dice:

Hace algún tiempo que vengo usando la palabra experiencia para tratar de operar con ella en el campo pedagógico, para explorar sus posibilidades en el campo pedagógico. Ustedes saben que la educación ha sido pensada, básicamente, desde dos puntos de vista: desde el par ciencia/tecnología y desde el par teoría/práctica. Para los positivistas, la educación es una ciencia aplicada. Para los así llamados críticos, la educación es una praxis reflexiva. Ustedes sin duda conocen esas discusiones que han monopolizado las últimas décadas. Unas discusiones que, por lo menos para mí, están agotadas (Larrosa, 2004).

Mientras analizábamos el resto del texto, noté que Larrosa trata de reivindicar la experiencia como modo de acceso al conocimiento. Específicamente, el autor propone el binomio experiencia-sentido como alternativa a ciencia-tecnología y teoría-práctica. Al continuar analizando el texto, Larrosa sentencia «la experiencia es “lo que me pasa”». En ese momento, no pude evitar pensar en mis alumnos y preguntarme ¿qué les pasa a mis estudiantes en el bachillerato?

El ingreso al DIIE BUAP me presentaba una oportunidad maravillosa para responder aquello que me había planteado. Al inicio, partí de la pregunta ¿qué significa para los jóvenes estudiar el bachillerato? Esta pregunta permitió descubrir que los jóvenes asisten a la escuela porque esperan: prepararse para el futuro, formarse como persona, tener más cultura, y vivir

la experiencia (tema desarrollado en el capítulo II). Un segundo momento vino de la mano de la sociología de la experiencia escolar del liceísta (el estudiante de bachillerato en México). La experiencia escolar del liceísta está conformada por tres lógicas de acción: la integración, la estrategia y la subjetivación (Dubet & Martuccelli, 2000). Si bien, esta teoría se acerca más a mi pregunta, no da cuenta de “eso que le pasa” al joven en el bachillerato en la cotidianidad.

Mientras discutía los avances de investigación con el Dr. Gabriel Montes Sosa, mi director de tesis, un día me sugirió -mándame los artículos que estás leyendo para que estemos en el mismo canal-. Sin dudarlo, le envíe el artículo de Jorge Larrosa. Durante la siguiente sesión con él, entre sus comentarios salió uno que especialmente llamó mi atención; recuerdo claramente que dijo -ya leí el artículo que me compartiste y mientras lo leía, decía: ¡esto es fenomenología! -. Esa era la última pieza que le faltaba a mi rompecabezas. En la maestría, aprendí que la investigación cualitativa se fundamenta en la fenomenología (Maykut & Morehouse, 2005); sin embargo, no había profundizado más allá de eso.

El siguiente paso, casi natural, era buscar artículos a partir del binomio fenomenología-educación. A partir de esta búsqueda, encontré el trabajo de Max van Manen. El trabajo del Dr. Van Manen me condujo a la obra *Ser y Tiempo* de Martin Heidegger, en la cual el filósofo se pregunta por el sentido del ser. Finalmente, la identificación de nuestra sociedad contemporánea clasificada como líquida y/o del riesgo (Bauman, 2004; Beck, 2013) que singulariza al individuo, me condujo a Danilo Martuccelli. Partiendo de la filosofía de la existencia, este sociólogo contemporáneo plantea que ya no basta con sólo interrogar el sentido de nuestra existencia, también es necesario preguntarse por aquellos soportes que la sostienen (Martuccelli, 2007, 2011).

Los autores Heidegger, van Manen, y Martuccelli representan el marco teórico-metodológico de esta investigación. Heidegger proporciona los elementos analíticos de la fenomenología hermenéutica (FH en lo posterior), especialmente la primera sección de *Ser y tiempo* conocida como “hermenéutica de la cotidianidad”, ésta ayuda a comprender eso “que les pasa a mis estudiantes” desde su estar-en-el-mundo. Van Manen proporciona el método fenomenológico-hermenéutico, y Martuccelli contribuye con la noción de soportes

existenciales para comprender aquellos motivos que sostiene la existencia del estudiante en el bachillerato desde su estar-en-el-mundo. Esta breve narración que podríamos titular: ¿cómo llegamos aquí?, se incluye para mostrar que el camino recorrido fue inverso a la forma en la que se presenta en este capítulo. Aquí, primero presentamos la filosofía de Martin Heidegger, seguido por la noción de soportes existenciales de Danilo Martuccelli, y cierra con la FH de Max van Manen como propuesta metodológica.

4.2 Heidegger y el preguntar ontológico

Martin Heidegger es reconocido como el filósofo más importante del siglo XX. Su filosofía invita a pensarnos como seres humanos desde nuestra condición de estar-en-el-mundo. Para Heidegger (1997), nuestro conocimiento del mundo no puede ser abordado desde un sujeto racional que está separado de él, sino partir del hecho de que ya lo habitamos. Heidegger parte de la pregunta por el ser, y llega a la pregunta por el sentido del ser. Para Heidegger, existen tres principales prejuicios sobre el ser: la universalidad, la indefinibilidad, y la autoevidencia. El filósofo urge a preguntarse por las características ontológicas del ser humano en tanto el ente que se pregunta por el ser.

Heidegger (1997) diferencia entre las palabras óntico y ontológico. Lo óntico se refiere a las categorías y propiedades de las cosas. Cuando se realiza una investigación óntica sobre el ser humano, se utilizan categorías como peso, estatura, percepciones, etc. Heidegger dice que existe un preguntar más originario al que denomina ontológico, este preguntar ilumina la estructura existencial de lo que significa estar-en-el-mundo.

Las investigaciones ónticas privilegian y reducen la indagación filosófica a la epistemología, a la objetivación y a la reducción de la experiencia a “cosas”, a lo cuantitativo y a las propiedades concretas. Adicionalmente, Heidegger afirma que la implacable búsqueda del qué de los objetos y las personas ocultan realidades ontológicas más primordiales, como el significado del ser. (Dewar, 2016, pp. 5–6).

De este modo, Heidegger se desmarca de las ciencias positivas, y privilegia el cómo sobre el qué de las cosas. Cuando Heidegger se pregunta por el sentido del ser, se pregunta por el cómo y no por el qué. Para lograr su objetivo, Heidegger interroga al ser humano al que denomina Dasein.

4.2.1 El Dasein como el ente privilegiado

El trabajo filosófico de Heidegger dio un giro a la filosofía en el siglo XX y sigue impregnando con fuerza en nuestro siglo. En su *Magnum opus*: Ser y tiempo, este filósofo plantea la pregunta por el sentido del ser. Para aproximarse a esta interrogante, desarrolla una hermenéutica de la cotidianidad en la primera sección, y una hermenéutica de sí en la segunda sección de la obra citada. En este tratado filosófico, Heidegger (1997) expone una nueva forma de aproximarnos a nuestro entendimiento de lo que significa ser “ser humano”. Para tal empresa, propone toda una trama de carácter ontológico lleno de neologismos entre el que se encuentra la palabra Dasein como un elemento central. Traducir la palabra Dasein no es nada sencillo debido a su polisemia. Dada esta situación, es mejor enunciar las características del Dasein que tratar de enmarcarlo a través de una definición de tipo conceptual. Entre las principales características del Dasein se encuentran las siguientes: es el ente que se interroga por el ser, es un modo propio de ser de la existencia humana, y es aperturidad.

¿A qué se refiere Heidegger cuando dice que el Dasein es el ente que se pregunta por el ser? Para responder es necesario aclarar ¿qué es ente? “Ente es todo aquello de lo que hablamos, lo que mentamos, aquello con respecto a lo cual nos comportamos de ésta o aquella manera; ente es también lo que nosotros somos, y el modo como lo somos” (Heidegger, 1997, p. 30). Ente es todo aquello que existe, hay entes materiales (un librero), entes lógicos (un axioma), entes físicos (electrones), entes psicológicos (un deseo), entes históricos (un monumento), y entes imaginados (un unicornio) (Escudero, 2016a). De entre todos los entes, el ser humano es ejemplar por ser el único ente que se interroga por el sentido del ser (Heidegger, 1997). A partir de este hecho, el filósofo establece dos tipos de entes: aquellos que tienen el mismo modo de ser del Dasein y aquellos que no tienen el mismo modo de ser del Dasein.

El Dasein es un ente que comparece entre otros entes, pero se distingue de ellos. Lo que caracteriza ónticamente al Dasein es que

a este ente le va en su ser este mismo ser. La constitución de ser del Dasein implica entonces que el Dasein tiene en su ser una relación con su ser. Y esto significa, a su vez que el Dasein se comprende en su ser de alguna manera y con algún grado de explicitud. Es propio de este ente el que con y por su ser éste se encuentre abierto para él mismo. La comprensión del ser

(*) es, ella misma, una determinación del ser del Dasein. La peculiaridad óntica del Dasein consiste en que el Dasein es ontológico (Heidegger, 1997, p. 35).

Una piedra, a diferencia del Dasein, no se pregunta por su propio ser. La distinción ontológica que Heidegger hace del Dasein lo separa de los demás entes. Los entes pueden ser descubiertos ónticamente a través de categorías, su modo de comprensión se da a partir de la pregunta ¿qué? Por ejemplo, la pregunta ¿qué es el Dasein? Nos remite a una respuesta de carácter óntico o categorial, podemos decir que el Dasein es una persona con determinadas categorías como altura, peso, color de ojos, etc. Pero el Dasein no sólo es óntico sino ontológico, este último rasgo se comprende a partir de la pregunta ¿cómo? Una pregunta por el Dasein desde este nivel parte de la existencia como modo de ser del Dasein, “se trata de mostrar sus modalidades de existencia, no de determinar sus cualidades objetivas” (Escudero, 2016a, p. 129) como haría una investigación de carácter óntico.

A la distinción del Dasein de los entes que no comparten su misma forma, Heidegger (1997) la llama la primacía sobre todos los entes. Esta primacía consiste en

una primacía óntica: el Dasein está determinado en su ser por la existencia. En segundo lugar, una primacía ontológica: en virtud de su determinación por la existencia, el Dasein es “ontológico” en sí mismo. Ahora bien, al Dasein le pertenece con igual originariedad -como constitutivo de la comprensión de la existencia- una comprensión del ser de todo ente que no tiene el modo de ser del Dasein. Por consiguiente, el Dasein tiene una tercera primacía: la de ser la condición de posibilidad óntico-ontológica de todas las ontologías (Heidegger, 1997, p. 36)

A partir de esta primacía, el Dasein es señalado como aquel ente que puede develar el sentido del ser.

En la diferenciación con los demás entes, se distinguen dos características esenciales del Dasein: posee existencia, y tiene el carácter de ser-en-cada-caso-mío. Heidegger (1997) dice que existir significa tener-que-ser (Zu-sein), esto implica que el Dasein tiene que realizar su existencia de algún modo, ya sea en la propiedad o la impropiedad. A diferencia de los demás entes que sólo comparecen en el mundo (sólo están presentes), el Dasein tiene que preocuparse por su existencia. En cuanto al ser-en-cada-caso-mío, éste refiere a personas concretas, a diferencia de conceptos más generales como ser humano, persona o individuo. La alegría que experimento porque mi equipo de fútbol obtuvo el campeonato es mío, el

sentimiento de confort que siento con el abrazo de mi esposa es mío. El Dasein remite hacia una singularidad radical (Escudero, 2016b).

Dentro de este tener-que-ser, el Dasein descubre que tiene diferentes posibilidades. A diferencia de los entes que no comparten su misma forma de ser, un libro no puede redefinirse a sí mismo como otro posible, el Dasein puede optar por posibilidades de existencia. En este momento, estoy escribiendo estas líneas, pero bien podría optar por otra posibilidad como ir al supermercado, ver la televisión, tocar la guitarra, etc. En todas ellas se determina una posibilidad de ser (existencia), ya sea como ser estudiante de posgrado que escribe su tesis, ser comprador, ser telespectador, o ser guitarrista. Cuando Heidegger (1997) dice que el Dasein es aperturidad, se refiere precisamente a que estamos expuestos a diferentes posibilidades de existencia, de ahí la tan conocida frase Heideggeriana “antes que realidad somos posibilidad”. Las características del Dasein revisadas hasta el momento no se dan en el vacío, sino a partir del hecho de que está-en-el-mundo.

4.2.2 El estar-en-el-mundo

El Dasein no existe como un ente separado del mundo. Heidegger (1997) se aleja de la visión cartesiana de “la cosa pensante” que separa al mundo del sujeto. Para Heidegger, el Dasein mantiene una relación umbilical con el mundo. El «estar-en» del Dasein no refiere a una espacialidad física como un objeto que está dentro de otro, como los billetes están en la billetera, o las sillas están en la cocina. El «estar-en» del Dasein hace referencia a la espacialidad existencial, es un estar absorbido, involucrado y familiarizado con el mundo (Escudero, 2016a). Por su parte, desde la perspectiva Heideggeriana, la palabra mundo no hace referencia al planeta, o a un conjunto de objetos existentes, “más bien hace referencia al contexto significativo en el cual nos encontramos con las cosas, las personas y las situaciones” (Hodge, 2015, p. 8).

El estar-en-el-mundo constituye fundamentalmente al Dasein. Ya se ha mencionado que una de las características del Dasein es el tener-que-ser (Zu-sein); es decir, tiene que realizar de algún modo su existencia. Esta realización la hace a través del existir propio y

desde el estar-en-el-mundo. Heidegger (1997) subraya que el Dasein accede primariamente al mundo de manera práctico-instrumental y no de forma teórica. Cuando se quiere enseñar a tocar una melodía en la guitarra a alguien ocurre algo interesante, el guitarrista puede tocar la melodía sin menor problema, pero cuando la segmenta con la intención de enseñársela a alguien, empieza a encontrar dificultades para tocar la melodía e incluso llega a olvidar la secuencia melódica. Lo que este ejemplo muestra es que nuestra actividad en el mundo es prereflexiva, enfatiza que las cosas las conocemos a partir del uso que hacemos de ellas. De este modo, el Dasein se encuentra con los entes que hay en el mundo a partir de relacionarse con ellos. A raíz de lo hasta ahora discutido, surge una nueva pregunta ¿qué o quién está en el mundo?

A partir de la pregunta ¿quién está en el mundo? Heidegger (1997) describe tres mundos distintos: el mundo circundante (*Umwelt*), el mundo compartido (*Mitwelt*), y el mundo propio (*Selbwelt*). En el mundo circundante, el Dasein se relaciona con los entes pragmáticos; es decir, los objetos y las herramientas que el Dasein utiliza, a este tipo de entes Heidegger los designa «utensilios». En el mundo compartido, el Dasein se relaciona con los entes que tienen su misma forma de ser, es decir se encuentra con otros Dasein. Finalmente, en el mundo propio, el Dasein se relaciona consigo mismo. Tanto el mundo circundante, el mundo compartido, como el mundo propio, también conocido como estar-en cuanto tal, constituyen la estructura fundamental del estar-en-el-mundo. A partir de la identificación de estos mundos, Heidegger desglosa tres tipos de comportamiento del Dasein o tres tipos de cuidado: “la ocupación (*Besorgen*), la solicitud, (*Fürsorge*), y la preocupación o inquietud (*Bekümmern*) o cuidado de sí (*Selbstsorge*)” (Escudero, 2016a, p. 184).

4.2.3 El Dasein y el mundo: circundante, compartido, y propio

El mundo circundante puede entenderse como el conjunto de los objetos y las cosas que están presentes en nuestro trato diario con el mundo. Puede decirse que este mundo hace referencia a todo aquello que nos rodea, y es variable según la actividad que desempeñemos. Por ejemplo, el mundo circundante de un maestro está conformado por marcadores, pizarrón, butacas, sillas, mesas, etc. El mundo de un carpintero se conforma por madera, serrucho,

sierra, cepillo, etc. ¿Cómo accedemos al mundo circundante? Heidegger (1997) es categórico y dice que no accedemos de forma teórica o categorial. Nuestro acceso a este tipo de mundo es de forma práctica; es decir, a través del uso que hacemos de los entes. El maestro accede al marcador a través de utilizarlo para dar su clase y no a través de describirlo con categorías como la marca, la forma de la punta, el tipo de materiales del que está hecho, etc. A este tipo de acceso al mundo, Heidegger lo denomina ocupación y trato (*Besorgen*).

El acceso al mundo circundante se da a través de la ocupación y el trato. Las cosas que me rodean no son cosas de cognición sino cosas que están listas para ser usadas en situaciones en las que me desenvuelvo sin mayor dificultad. Si observamos un cocinero en acción, observamos que se mueve de manera natural en su mundo circundante (la cocina). Podemos ver como toma entre sus manos la sartén que necesita para preparar su platillo sin que reflexione sobre este utensilio. Lo mismo ocurre con un jugador de fútbol, vemos como se mueve de manera natural en la cancha, vemos como se coloca estratégicamente en el campo de juego según la posición encomendada, vemos que se relaciona de manera práctica con la cancha, y no de forma teórica. En los ejemplos anteriores, nos concentramos en algunos utensilios, la sartén en el caso del cocinero y la cancha en el jugador. Estos utensilios sólo tienen sentido a partir de su relación con una totalidad de utensilios.

Los utensilios están insertados en un determinado mundo circundante y tienen sentido a partir de su relación con la totalidad de utensilios. La presencia de una sartén en la cancha no tiene ningún sentido para el jugador de fútbol que está disputando un partido, de ahí que se hable del mundo como un todo significativo donde los entes están relacionados. Heidegger (1997) distingue dos tipos de entes en el mundo circundante, aquellos que tienen simple presencia, y aquellos que utilizamos de manera regular. Los utensilios que tienen presencia son aquellos que contemplamos sin otorgarles una empleabilidad; por ejemplo, la sartén para el jugador de fútbol, o la montaña que veo al asomarme por mi ventana. En cuanto a su utilidad, queda claro que la cancha para el jugador de fútbol es un ejemplo de utensilio que se usan con regularidad, o la computadora con la que escribo estas líneas, es otro ejemplo.

El trato que tenemos con los entes que están en el mundo se da a través de la ocupación (*Besorgen*). La ocupación (*Besorgen*) y la solicitud (*Fürsorge*) son dos formas de cuidado

(*Sorge*) que tenemos en nuestro trato con el mundo (Heidegger, 1997). La ocupación es un trato de carácter técnico-instrumental que tenemos con los entes que están en el mundo circundante; como se ha dicho, tanto el cocinero como el jugador de fútbol se ocupan de los utensilios de su respectivo mundo, los utilizan. En cambio, la forma en la que el Dasein se relaciona con los entes que comparten su misma forma dista de una relación técnico-instrumental como la que se da en el mundo circundante. La relación que se da con los otros, parte de la coexistencia (*Mitdasein*); es decir, del hecho de estar-en-el-mundo con otros Dasein.

El mundo compartido se caracteriza por el encuentro que tiene el Dasein con otros Dasein. A este encuentro, Heidegger (1997) lo denomina estar-con otros (*Mitsein*). Se ha dicho que el trato que tiene el Dasein con los entes del mundo circundante se conoce como ocupación. Por otro lado, la forma de cuidado que el Dasein establece en su relación con los otros, se denomina solicitud (*Fürsorge*). Esta palabra deriva del latín *sollicitudo* que significa preocupación, inquietud, asistencia, actitud solícita la cual se aplica al trato que tenemos con los demás (Escudero, 2016a). La solicitud tiene dos formas de realización: la realización negativa, y la realización positiva.

La forma negativa de la solicitud se manifiesta en el no interesarse por el otro, en el prescindir de él, en el estar uno con otro, en el pasar el uno al lado del otro; por ejemplo, cuando camino por la calle, me encuentro con los demás, paso a un lado de ellos sin que muestre algún interés. Por su parte, la movilidad positiva de la solicitud se manifiesta de dos formas distintas: como solicitud sustitutivo-dominante y como solicitud anticipativo liberadora. La solicitud sustitutivo-dominante le quita al otro la posibilidad de cuidar de sí mismo (Escudero, 2016a; Heidegger, 1997); por ejemplo, existen instancias cuidadoras o defensoras de causas sociales como el derecho de los inmigrantes o de los menores. Por otro lado, la solicitud anticipativo-liberadora se guía bajo la máxima de que somos seres autónomos e independientes y que podemos hacernos cargo de nuestro propio cuidado.

A partir de la solicitud como parte constitutiva de la estructura del estar-en-el-mundo del *Dasein*, se interroga el estar-en-el-bachillerato de los jóvenes en tanto coestar. Se sustituye mundo por bachillerato con la intención de manifestar que comprendemos el

bachillerato como el mundo significativo del estudiante, dentro del cual actúa y se preocupa de los otros y por los otros, ya sea a partir de la indiferencia o del cuidado del otro. Esta investigación se guía a través de la solicitud entendiéndola como parte esencial del ser (Moran, 2002), y una forma que habilita un interrogar ontológico que permita comprender el coestar de los estudiantes en el bachillerato en tanto experiencia vivida.

El mundo propio constituye el ahí (Da) del Dasein. Cuando se aborda la analítica del mundo circundante, Heidegger (1997) se pregunta ¿qué hay en el mundo? Por su parte, La pregunta que se aborda en la analítica del mundo compartido es ¿quién está en el mundo? Finalmente, Heidegger aborda el mundo propio a través de la pregunta ¿cómo se está en el mundo? Heidegger responde que “desde el punto de vista existencial, hay tres modos fundamentales de estar-en-el-mundo: la disposición afectiva, la comprensión y el discurso” (Escudero, 2016b, p. 231).

Heidegger se aleja del binomio cartesiano, sujeto-mundo. Desde este punto de vista, tenemos acceso al mundo a través de la razón, Heidegger (1997) disiente con esta versión y dice que el Dasein está ya de alguna manera instaurado en el mundo, ya está arrojado, está por decirlo de algún modo, condenado a tener que ser a través de la existencia. Dentro de este tener que ser, el mundo se abre a través de la disposición afectiva (*Beifindlichkeit*), también traducido como afección, temple de ánimo, o estado de ánimo. Heidegger (1997) dice que “el estado de ánimo manifiesta el modo cómo uno está y cómo a uno le va” (p. 159). El mundo no se abre de la misma manera para alguien que se encuentra triste, que para alguien que se siente feliz. La disposición afectiva tiene tres rasgos fundamentales: condición de arrojado, la apertura del mundo en su totalidad, y el ser concernido (afectado).

Cuando se dice que el Dasein está arrojado en el mundo se hace referencia a que habita el mundo como posibilidad. El Dasein es sus posibilidades, si bien es cierto que el Dasein existe en el mundo en calidad de posibilidad arrojada; es decir, algunas condiciones de nuestra existencia están ya marcadas por nuestro nacimiento: la familia a la que pertenecemos, la lengua que vamos a hablar, etc. Dentro de este marco fáctico, el Dasein cobra la habilidad de darse cuenta de que el mundo le ofrece varias posibilidades de existencia. Por ejemplo, en este momento opto por escribir estas líneas, pero también puedo

ver la tele, o ir a dormir, en todo caso, soy yo quien elige estas posibilidades. Decido escribir estas líneas porque la investigación que realizo me interpela. Por eso se dice que estar arrojados a la existencia “significa que las cosas que nos suceden en el mundo nos afectan, nos tocan, nos conmueven, nos afectan” (Escudero, 2016a, p. 259).

Si la disposición afectiva nos abre el mundo de alguna manera, la comprensión abre la posibilidad de actuar a partir de la disposición afectiva. Supongamos que una chica que recién sale del trabajo se encuentra camino a casa y pasa por una calle poco iluminada, de reojo se da cuenta que alguien la sigue de cerca, siente un poco de miedo (disposición afectiva), y considera algunas posibilidades de actuar, puede apresurar el paso, puede aflojar el paso y dejar que la persona que viene detrás de ella la rebase, puede tomar su celular y llamar a la policía, etc. Con este pequeño ejemplo, queda claro que la comprensión no se refiere a una acción cognitiva de entender algo, sino a un proyectar posibilidades, “mediante la comprensión, el Dasein puede ir más allá de su situación presente, interpretarse libremente y, en ultima instancia, hacerse responsable de su propia existencia” (Escudero, 2016a, p. 232). Al final, es el Dasein el que se proyecta en distintas posibilidades de existencia, el comprender lo habilita a pensar más allá de la situación que le abre la disposición afectiva.

Junto a la disposición afectiva y la comprensión, el discurso (*Rede*) es el tercer cooriginario que determina el ahí (Da) del Dasein. “El discurso articula las significaciones y los patrones significativos que nos están dados de antemano. No se limita al uso de palabras, también contempla los modos como usamos el lenguaje para comunicarnos, es decir, encarna un comportamiento expresivo” (Escudero, 2016a, p. 233). El discurso es importante en la constitución del ahí (Da) del Dasein, a diferencia de los entes que no tienen la forma del Dasein, éste último posee discurso, por medio del cual es capaz de expresar la significatividad del mundo.

La constitución existencial del ahí (Da) de Dasein se da a través de estos tres momentos estructurales: la disposición afectiva, la comprensión, y el discurso. Contrario a lo que podría pensarse, estos momentos no son extraños ni lejanos a nuestra vida ya que se manifiestan en el ámbito de la cotidianidad a través de la habladuría, la curiosidad, y la ambigüedad, referidos como modos cotidianos de estar-en-el-mundo. La habladuría permite

comprender cualquier cosa sin una apropiación previa. La habladuría puede entenderse a través de aquello que “se dice”, la habladuría no sólo se escucha, sino que también se ve y se lee. Son los medios de comunicación quienes marcan la pauta de la habladuría, y recientemente las redes sociales. Es muy común escuchar a las personas hablar sobre determinados temas y decir que lo vieron en Facebook. La habladuría no sólo permite comprender aquello de lo que se habla (el tema de moda), también nos afecta (Escudero, 2016a). Por ejemplo, nos indigna y/o nos conmueve el trato que recibe la caravana migrante proveniente de Sudamérica en su paso por nuestro país.

La curiosidad es una forma de comprender cotidiano. Cuando no realizamos alguna actividad inherente a nuestras ocupaciones habituales, buscamos “saber más” sobre lo que ocurre en el mundo, estamos ávidos de novedades, de estar al día. La curiosidad nos aleja de nuestro estar-en-el-mundo, cuando consultamos los periódicos, cuando entramos a Facebook, nos preocupamos por la superficialidad del mundo, y al mismo tiempo, nos alejamos de nosotros mismos. La curiosidad se moviliza a través de: la incapacidad de permanecer (avidez de novedades), la dispersión (distracción), y la carencia de morada (incapacidad de echar raíces). Por su parte, la ambigüedad nos impide diferenciar lo que es genuino de aquello que no lo es. Las cosas y los otros “quedan desfigurados por las opiniones públicas, la habladuría, y la avidez de novedades” (Escudero, 2016a, p. 297). Por ejemplo, no sabemos distinguir si verdaderamente una persona realmente es como se dice que es.

El Dasein cae en la vida impropia dictada por el uno (Dasman) a través de la habladuría, la curiosidad y la ambigüedad. El uno anónimo dicta las normas y formas de comportamiento al Dasein, hablo de este tema porque es de lo que en este momento se habla, porque es lo que está de moda. Escucho este tipo de música porque es la música que la mayoría (Dasman) escucha, es lo que se escucha en la radio. El uno se caracteriza por ser anónimo. Este abandonarse al mundo anónimo (Dasman) y alejarse de sí mismo es conocido como la caída (Heidegger, 1997). En el uno, el Dasein se siente seguro porque no hay nada de que preocuparse, se siente totalmente protegido por sentirse parte de ese gran grupo, esto se mantiene hasta que la angustia interpela al Dasein y lo pone frente a sí mismo.

La angustia como disposición afectiva pone al Dasein frente a sí mismo. Esta disposición afectiva abre una ruptura con la normalidad del mundo, y nos coloca ante la posibilidad de autodeterminación; es decir, nos coloca ante la posibilidad de elegir nuestras propias posibilidades de existencia. ¿Debo escuchar el mismo tipo de música que escucha el resto del uno? A través de la angustia, el Dasein dirá no necesariamente. Heidegger (1997) cierra la primera sección de *Ser y tiempo*, afirmando que el cuidado y su intrínseca naturaleza temporal representa la totalidad estructural del Dasein, el Dasein que ha vuelto sobre sí a través de la angustia es interpelado a responder a sí mismo a través del cuidado.

El Dasein tiene una estrecha relación con el tiempo. En sus modos de ser posible, el Dasein se anticipa a sí, se ve a futuro. Este volcarse hacia el futuro se da desde ciertas configuraciones ya dadas (pasado), y desde un estar ya en el mundo (presente). A esta relación del Dasein con la dimensión temporal, Heidegger (1997) la denomina cuidado (*Sorge*), y lo define como “un anticiparse a-sí-estando-ya-en-el-(mundo) en-medio-de (el ente que comparece dentro del mundo) (p. 214). La filosofía de Heidegger es una invitación a realizar un viaje para “reflexionar sobre uno mismo a fin de conocerse en los propios límites, en sus relaciones con los demás, en su trato con el mundo y, en definitiva, en sus posibilidades para diseñar la propia vida según criterios elegidos libre y autónomamente” (Escudero, 2016a, p. 28).

A raíz de lo hasta ahora revisado, se trata de comprender la experiencia vivida del estudiante de bachillerato desde su estar-en-el-mundo, desde sus propias relaciones, sus propios límites, y desde sus propias posibilidades de existencia. En el capítulo anterior se hace énfasis en la sociedad en la que vivimos. Dentro de una sociedad que se ha vuelto impredecible, ya no basta con preguntarse por el sentido del ser, es necesario comprender cuales son los soportes existenciales que sostienen nuestra existencia (Martuccelli, 2013), si bien me proyecto como doctorante la cual es una posibilidad de existencia, también es cierto que la aspiración por darle una mejor vida a mi familia me sostiene en la carrera por la obtención de este grado. Hay una proyección de una posibilidad de existencia (ser profesor investigador); de igual modo, también hay un soporte existencial (mi familia).

4.3 Las vías del individuo sociológico: la individuación

Martucelli (2007) propone un cambio de rumbo para comprender la realidad social. Lo interesante de su propuesta reside en centrar el foco de atención en el individuo. Hablar de individuo y no de sujeto permite invertir la pirámide de estudio que implica hablar de sujeto. Cuando se habla de sujeto, se asume que es la estructura social la que socializa e instituye a las personas a través de las agencias de socialización. Por lo tanto, la forma de estudio que permite comprender la manera en la que la sociedad se conforma es través de la estructura social. Este punto de vista abreva principalmente en el pensamiento de Durkheim y Parsons. Por otro lado, cuando se habla de individuo, la idea que hay detrás es que no existe una estructura social homogénea, y lo que se tiene son experiencias a nivel individual. Por lo tanto, para conocer y profundizar el estudio de la sociedad no podría hacerse más que accediendo a las experiencias, a los significados ya los sentidos de los individuos (Araujo & Martuccelli, 2010) en un trayecto que va de lo micro a lo macro.

De acuerdo a algunos autores, la homogeneidad de la sociedad está en crisis y se fragmenta en diferentes representaciones o grupos que buscan la identificación entre ellos (Araujo & Martuccelli, 2010; Corcuff, 1998; Martucelli, 2002). Asumiendo esta tesis, surge la siguiente interrogante: si la estructura social a través de las instituciones no es la única capaz de producir a los sujetos, ¿cómo se llega a ser quien se es? Ubicando esto en el plano escolar, ¿Qué tipo de individuo se construye en la escuela?

Para Martuccelli (2006), esta pregunta puede responderse a partir de tres vías, la socialización, la subjetivación y la individuación. Existen dos miradas de la socialización: aquella que afirma que el sujeto se construye a partir de la interiorización de normas y valores, y aquella que considera que la socialización es la introyección de un programa (*habitus*) que sustenta una visión ideológica dominante, así el individuo se convierte en un soporte de las estructuras. La subjetivación por su parte trata de responder la pregunta “¿cómo en una sociedad moderna racionalizada, y altamente administrada, existen aún posibilidades de emancipación?” (Martuccelli, 2006, p. 75). Pero es la individuación en la que Martuccelli se interesa y desarrolla a mayor profundidad.

En el caso de la individuación la interrogante fundamental consiste en estudiar las consecuencias del despliegue de la modernidad sobre las trayectorias individuales, tratando para ello de poner en relación la historia y las experiencias personales. Es la articulación entre la historia de la sociedad y las biografías individuales lo que mejor la caracteriza. La pregunta fundamental es pues ¿qué tipo de individuo se fabrica estructuralmente en una sociedad? Para responder a esta inquietud, la individuación cruza un eje diacrónico con un eje sincrónico. Es decir, las grandes transformaciones diacrónicas (históricas) tienen que ser percibidas a partir de las experiencias sincrónicas de los actores sociales en un momento dado (Martuccelli, 2006, P. 79).

En este sentido, “la individuación hace un esfuerzo en comprender las consecuencias que los cambios estructurales inducen en los individuos” (Martuccelli, 2006, p. 82). Para implicarse en este proceso de comprensión, Martuccelli invita a adentrarse en las dimensiones del sujeto: los soportes, los roles, la identidad, y la subjetivación, además de guiar el análisis a partir de la noción de prueba entendida como aquellos desafíos históricos que la sociedad produce, y la cultura representa, y que todo individuo inexorablemente debe enfrentar como parte de un proceso de individuación (Martuccelli, 2006). De este modo, la individuación al apelar a los cambios históricos, pugna por la comprensión de la escuela a partir de la dinámica cambiante de ésta.

4.3.1 Los soportes existenciales y las pruebas estructurales

Los soportes son una dimensión importante que permite acceder al análisis de los individuos. Cuando se habla de soporte, se hace referencia a aquellas circunstancias, personas o sentimientos que nos sostienen en la vida, no a modo de dependencia, sino como representaciones que nos infunden el deseo de accionar. De este modo se puede hablar de soportes existenciales que de cierto modo alimentan nuestras prácticas en la vida. Los individuos para sujetarse a la existencia tienen que encontrar o darse soportes en el mundo social (Martuccelli, 2006; 2007). A menudo, encontramos soportes en la pareja, en los hijos, en los padres, en los amigos, en las actividades que nos gustan, en el trabajo, y en una lista que se antoja interminable. El punto central es que no hay un solo individuo que no se sostenga en soportes, ya sean afectivos, materiales, o simbólicos (Martuccelli, 2006), éstos se despliegan en la experiencia biográfica de los sujetos a través de un entramado de vínculos sociales e institucionales (Di Leo, Camarotti, Güelman, & Touris, 2013).

Los soportes contienen cinco elementos importantes. En primer lugar, “el soporte transmite al actor un sentimiento eficaz de suspensión social” (Martuccelli, 2006, p. 37), la cual se desestabiliza cuando un soporte se nos mueve o es trastocado; por ejemplo, cuando un ser querido muere. En segundo lugar, los soportes existen en un claro oscuro, lo cual transmite al individuo un sentimiento de “sostenerse desde el interior”, en esta visión el talento cobra especial relevancia, aunque éste descansa en los soportes que están en ese claro-oscuro. En tercer lugar, los soportes actúan de forma oblicua, como cuando enfrentamos ciertas dificultades en la vida y nos ocupamos en otras cosas esperando que tengan un efecto colateral sobre lo que nos angustia. En cuarto lugar, los soportes son elementos relacionales pues descansan en una relación con el otro, lo cual impide que se posean una vez y para siempre como los recursos o los capitales. Finalmente, los soportes poseen una legitimidad diferente; así se puede hablar de buenos soportes (legítimos), y malos soportes (ilegítimos) como la lectura y la televisión respectivamente.

En este sentido, los soportes permiten acceder al individuo de forma analítica. Poniendo esto en el plano educativo, ¿qué soportes hacen que los estudiantes se mantengan en la escuela? Sin duda, los soportes se diversifican, algunos encontrarán soportes en lo académico; otros en las relaciones de sociabilidad como la pareja y las amistades; otros tantos en los soportes pensados a partir del sentimiento de dar(se): regalar a los padres la satisfacción de obtener un diploma; el anhelo de obtener un empleo, una casa, o un auto. Y ¿qué soportes los estigmatizan? La pérdida de papá o mamá, la separación de éstos, los cambios de configuración en las familias. La lista es interminable pero no deja de fascinar, para quien escribe esto, la pregunta por ¿cuáles son los soportes que un estudiante de BGE encuentra en su vida?

Martuccelli (2006) propone la noción de prueba para dar cuenta de cómo se produce un individuo en nuestros tiempos. Para este autor, la noción de prueba significa un tipo específico de experiencia subjetiva (Martuccelli, 2010), lo cual la convierte en una noción pertinente debido a los desafíos de la modernidad. La prueba se compone de cuatro facetas. Primero, la prueba es una situación difícil o dolorosa, en este sentido es susceptible de ser percibida por el actor. En segundo lugar, no basta que el actor perciba la prueba, sino que

tiene que enfrentarla bajo la idea de que tiene capacidad de darle respuesta. En tercer lugar, la noción de prueba supone un proceso de selección, para elegir los actores pasan por un proceso de pruebas. Finalmente, la noción de prueba es inseparable de un conjunto de desafíos estructurales.

En el marco de las pruebas y los soportes, el individuo es un actor con tres principales características. Primero, los individuos son capaces de actuar de forma diferente, lo que nos recuerda al Dasein Heideggeriano proyectándose y eligiendo sus propias posibilidades de existencia; es cierto que los individuos no pueden hacer lo que quieran deliberadamente, pero también es cierto que no están del todo restringidos a la estructura social (facticidad en Heidegger), los actores cuentan con márgenes de acción. Segundo, en las sociedades de hoy, el individuo se ve confrontado a sí mismo a una serie de pruebas. Tercero, un individuo experimenta la prueba a través de una serie de esfuerzos cuando la enfrenta (Martuccelli, 2010). Una prueba permite articular tres elementos que tradicionalmente han sido enfocados de manera aislada, la estructura social, la agencia, y el individuo (Pezé, 2011).

Estudiar el bachillerato es susceptible de ser percibido como una prueba por los estudiantes de BGE. Recordando que los BGE se ubican mayoritariamente en las zonas rurales, lo cual implica que muchos de los estudiantes inscritos forman parte de la primera generación de sus familiares que tienen acceso a la realización de Estudios de Educación Media Superior. “Las pruebas suponen un mecanismo de percepción desde el cual los actores experimentan y entienden sus vidas como sometidas a un conjunto de problemas específicos, a un sinnúmero de experiencias en los que son puestos a prueba” (Araujo & Martuccelli, 2010, p. 84). En el contexto escolar, el estudiante debe enfrentar situaciones como elegir determinado plantel, afrontar una nueva forma de escolarización que difiere de la secundaria, enfrentar la permanencia y garantizar el egreso. Bajo estos términos, sin duda, realizar estudios de bachillerato se convierte en una auténtica prueba para los jóvenes.

Aceptar que el individuo debe afrontar ciertos desafíos es coincidir con la idea de que la vida social está llena de desafíos escolares, laborales, entre otros. Los estudiantes que llegan al bachillerato deben afrontar la incertidumbre y la ausencia de un proyecto. Esto por sí mismo, representa un desafío, puesto que de esto depende la experiencia que el estudiante

desea construir en el bachillerato. Asumir que el estudiante de BGE percibe realizar estudios de bachillerato como una prueba, implica reconocer que también tiene ciertos soportes que le permitan enfrentarla.

Aceptar que la prueba está vinculada a un proceso de evaluación implica reconocer el carácter plural del actor que conlleva a experiencias diversificadas. “Las pruebas implican la existencia de un sistema de selección de personas que sin invalidar el peso de las posiciones sociales y de los diferenciales de oportunidades que les son asociadas, deja abierto el resultado final del proceso” (Araujo & Martuccelli, 2010, p. 84); Heidegger (1997) diría, es el Dasein puesto frente a sí mismo, interpelado por sus posibilidades de existencia. Se ha mencionado que algunos estudiantes tienen éxito aun teniendo todo en contra, la noción de prueba no busca dar fe de aquellas situaciones o capitales (desde una perspectiva cuantificable) que el estudiante utiliza para lograrlo. Más bien, busca “estudiar *in situ* y en acto, en función de pruebas enfrentadas y los diferenciales de respuestas de unos y otros, las modalidades específicas de movilización de estos recursos” (Araujo & Martuccelli, 2010, p. 84).

Pensar que el estudiante de BGE se enfrenta a un sistema de selección implica el reconocimiento de estudiantes diversificados, pues los estudiantes harán sus elecciones y privilegiarán cierto aspecto sobre otro. Es el Dasein Heideggeriano eligiendo sus propias posibilidades de existencia a través del cuidado. Esto que se narra, es de especial interés tomando en cuenta que en los BGE nada está escrito, pues mucho se ha mencionado que, a pesar de compartir el mismo origen social, sus experiencias en la escuela son diversificadas, unos construyéndose paralelamente a la escuela, otros en contra de ella y otros tantos, a pesar de ella.

La prueba está relacionada a conjunto de desafíos estructurales, formales o no formales. El joven al enfrentarse a la realización de estudios en un BGE, no sólo se enfrenta a la modalidad vista de forma aislada; sino que se enfrenta a un sistema de EMS sumamente estratificado. La prueba no sólo da cuenta de una visión micro, sino que implica un análisis también macro pues propone una articulación entre los procesos sociales y las experiencias

individuales (Araujo & Martuccelli, 2010; Martuccelli, 2010). Es un esfuerzo por comprender el impacto de los cambios estructurales a nivel de la experiencia vivida.

Las pruebas dan cuenta de dos niveles. Primero, un nivel que da cuenta de la percepción de las pruebas por parte del joven (nivel 1). Este nivel hace referencia a cómo el actor percibe las pruebas, cómo las vive y cómo las puede relatar. Un segundo nivel caracteriza como el estudio de las pruebas da cuenta de los cambios estructurales (Martuccelli, 2007). La noción de prueba, en este sentido, no sólo puede dar cuenta de las experiencias de los jóvenes de BGE, sino cómo se producen a raíz de los cambios estructurales propios de la modernidad. Por un lado, ser joven y estudiante a nivel de las experiencias vividas; por otro lado, el papel que tienen los BGE en un sistema estratificado aunado a los cambios estructurales en la Educación Media Superior, como las implicaciones de la obligatoriedad del bachillerato, y la masificación escolar.

4.4 La Fenomenología Hermenéutica

Este estudio parte de la pregunta ¿cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de Bachillerato General Estatal en Puebla? *Grosso modo*, se puede decir que esta investigación se interesa por develar lo vivido en la cotidianidad por los estudiantes de BGE junto con su significados. Partiendo de esta premisa, se pueden identificar dos niveles. En primer lugar, cuando se interroga ¿cómo es la experiencia vivida?, la pregunta nos remite a un nivel descriptivo. En segundo lugar, cuando se interroga por el significado de la experiencia vivida, la pregunta remite a un nivel interpretativo que obliga a pensar en el estudiante, pero también en el mundo en el que éste actúa. Se puede decir entonces que hay un interés por el estudiante de bachillerato en tanto ser que vive y actúa en el mundo, o si se prefiere, un *Dasein* traducido como ser-ahí (Heidegger, 1997).

La pregunta por la experiencia vivida de ser estudiante de BGE nos remite a la FH. En términos generales, la FH “contribuye, de modo privilegiado, al conocimiento de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 52). De acuerdo a la FH, “los seres humanos

están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (Álvarez-Gayou, 2009, p. 86). Desde esta perspectiva, ni el sujeto ni el mundo son entes independientes pues son resultado de su co-constitución (Maykut & Morehouse, 2005).

La FH es un enfoque de investigación apegado a los principios filosóficos de la fenomenología de Martin Heidegger. Como algunos enfoques, también es un método de investigación. Para abordarlo como método, es preciso distinguir sus raíces tanto fenomenológicas como hermenéuticas.

Comprender la fenomenología hermenéutica como método de investigación requiere la definición y discusión de los términos que inicialmente pueden parecer desalentadores iniciando con la frase “fenomenología hermenéutica” en sí misma. Fenomenología es el estudio de la experiencia, particularmente como es vivida y estructurada a través de la conciencia. “Experiencia” en este contexto se refiere no tanto a la evidencia acumulada o conocimiento de algo que “ya pasamos”. Es algo que nos sucede, y no algo acumulado y manejado por nosotros. La fenomenología pide que estemos abiertos a la experiencia en este sentido. Por su parte, la hermenéutica es el arte y la ciencia de la interpretación y por lo tanto del significado. En este contexto, el significado no es un producto final ni estático, pero algo que está continuamente abierto a una nueva interpretación y comprensión. La fenomenología hermenéutica es consecuentemente el estudio de la experiencia junto con sus significados. (Friesen, Henriksson, & Saevi, 2012, p. 1).

El desarrollo de la FH es atribuida a Heidegger (Brauer, 2014) en un paso que va de la descripción a la interpretación (Finlay, 2009), a menudo referido como el Giro Hermenéutico de la Fenomenología. Heidegger está de acuerdo con Husserl acerca de la necesidad de ir “a las cosas mismas”; sin embargo, está en desacuerdo con él en la finalidad. Para Husserl, el propósito final debe ser la descripción de la experiencia en su esencialidad. Heidegger por su parte, aboga por la inclusión de la hermenéutica que dote a la fenomenología de un sentido ontológico, y que permita ver la experiencia vivida como un proceso interpretativo (Dowling, 2007). Para Heidegger, la *epoché* Husserliana (poner entre paréntesis nuestro conocimiento) no es viable ya que es imposible negar nuestra experiencia (conocimiento) acerca del fenómeno puesto que la conciencia personal es intrínseca a la investigación fenomenológica (Reiners, 2012). De este modo, la FH puede ser vista como una extensión a las ideas Husserlianas sobre la fenomenología (Goble & Yin, 2014) que aboga por una descripción y una interpretación con un énfasis ontológico en lo que Heidegger llama el Dasein.

El trabajo de Heidegger giró en torno al ser humano. Mientras Husserl se enfoca en el entendimiento de los fenómenos a partir de su esencialidad, Heidegger se interesa en el *Dasein* (Lavery, 2003) entendido como “el modo de ser humano”, o “ser ahí. Heidegger se interesa en comprender el modo de ser y estar-en-el-mundo. Para él la conciencia no es algo separado del mundo sino producto de una formación histórica de la experiencia vivida (Lavery, 2003). El papel que juega la comprensión es que ésta no sólo revela la manera en la que aprendemos y aprehendemos el mundo, sino la forma en la que somos y la forma en la que estamos en él. Para acceder al modo de estar-en-el-mundo del *Dasein* se usa la noción de experiencia vivida.

4.4.1 Fenomenología hermenéutica y experiencia vivida

La experiencia vivida deriva de la palabra germana *Erlebnis*, ésta a su vez contiene la palabra *Leben* que significa vida o vivir (van Manen, 2014). “La experiencia vivida nombra los momentos ordinarios y extraordinarios, lo cotidiano y lo exótico, lo rutinario y lo sorprendente, lo aburrido y lo estático de la experiencia mientras vivimos a través de ella en nuestra existencia humana” (van Manen, 2014). Cuando hablamos de la experiencia vivida de ser estudiante de BGE nos referimos al modo en el que los estudiantes de bachillerato viven y significan el bachillerato. Dado que la experiencia vivida desde la fenomenología es lo que nos acontece (Friesen et al., 2012), se busca comprender lo que le pasa a los estudiantes durante el bachillerato (Larrosa, 2006); en otras palabras, nos interesa el cómo es concretamente vivido el bachillerato por los jóvenes desde su estar-en-el-mundo.

La noción de experiencia vivida es central para la FH, pues se trata de regresar a la experiencia vivida tal y como es concretamente vivida. Si bien, la FH es un método filosófico, existen autores que logran aplicarlo a las ciencias humanas. Max van Manen ha logrado consolidar un método fenomenológico-hermenéutico para las ciencias humanas. El método de van Manen está fuertemente anclado a la tradición filosófica continental, área donde predomina la fenomenología. La fenomenología en las ciencias humanas no intenta hacer trabajos interpretativos de filósofos, eso es trabajo de la fenomenología en tanto filosofía; en

cambio se trata de reflexionar a partir de los escritos fenomenológicos que ayuden a comprender el significado de determinada experiencia vivida (van Manen, 2017a).

La experiencia vivida no debe confundirse con opiniones, críticas, o un grupo de adjetivos. Por ejemplo, la experiencia vivida de alguien que aprende a tocar la guitarra por la puede describir como difícil. La experiencia vivida busca concreción, vivencia, y descripción a detalle. Es decir; el objetivo es mostrar a través de un texto fenomenológico el significado de “difícil” desde la forma en que esta persona que aprende a tocar la guitarra lo vive. Desde este ejemplo, la pregunta fenomenológica central sería: ¿cómo es la experiencia vivida de aprender a tocar la guitarra? Esta pregunta difiere de ¿cómo se percibe el aprendizaje de tocar la guitarra? En todo caso, el adjetivo difícil contestaría la pregunta de la percepción, pero no la de la experiencia vivida.

La experiencia vivida no debe confundirse con alguna experiencia de carácter extraordinario. Contrario a lo que puede pensarse, la experiencia vivida se refiere a experiencias cotidianas como tocar la guitarra, tomar un café, estudiar el bachillerato, etc. Este tipo de experiencias son de carácter cotidiano, “no hay nada inusualmente “suntuoso”, “profundo”, “escondido” o “misterioso” cuando vivimos estas experiencias vividas – hasta que las cuestionamos fenomenológicamente -hasta que preguntamos, ¿cómo es la experiencia vivida de este fenómeno” (van Manen, 2017c, p. 811). Hasta que nos preguntamos por la fenomenalidad de determinada experiencia vivida, caemos en cuenta que damos por entendidas (*taken for granted*) nuestras experiencias cotidianas. Esto se debe a que aprehendemos el mundo de manera práctica y relacional (Heidegger, 1997); por esta razón, se insiste en señalar que la experiencia vivida es prereflexiva, prepredicativa, no reflexiva, y/o atórica.

El estudio de la experiencia vivida tiene por objetivo regresar a la experiencia vivida como es concretamente vivida. Esta experiencia es de carácter ontológico, no responde a dimensiones teóricas o categoriales. Heidegger (1997) hace énfasis en que el fenómeno se muestra siempre a sí mismo y no busca categorizarlo o teorizarlo ya que estos procedimientos objetivan lo objetivan. La experiencia vivida es central para la fenomenología ya que ésta se puede definir como

“el análisis de la experiencia vivida, o de la forma en la que las cosas se muestran o se dan en la experiencia o en la conciencia. Los textos son usados para regresar a la experiencia como es vivida. El esfuerzo central de toda fenomenología es regresar de algún modo al mundo como originalmente se experimenta – regresar a lo que es dado en la experiencia prereflexiva, antes de que la conceptualicemos, antes de nombrarla, no es el significado de las palabras o los conceptos pero la experiencia en sí misma” (van Manen, 2017b, p. 9).

4.5 Max van Manen y la Fenomenología Hermenéutica

El educador Max van Manen es reconocido como uno de los líderes en la aplicación de la fenomenología a las ciencias humanas. Van Manen (2014) recupera a los grandes fenomenólogos como Edmund Husserl, Martin Heidegger, Maurice Merleau Ponty, Jean-Luc Marion, Jean-Luc Nancy, Michel-Serres, entre otros, para construir su particular forma de investigación. El método fenomenológico hermenéutico que este autor propone, no se refiere a una serie de pasos, sino a una actitud que permita romper aquello que damos por supuesto (taken for granted) en nuestras experiencias vividas en la cotidianidad. Este tipo de actitud es reconocida como actitud fenomenológica. Es claro que la propuesta de van Manen está fuertemente enraizada en la tradición fenomenológica hermenéutica ya que busca indagar en la experiencia vivida cotidiana, también conocida como experiencia prereflexiva.

Con una fuerte formación en la fenomenología, van Manen (2003, 2014) propone un método (actitud) al que denomina fenomenología de la práctica que reflexiona en la práctica, sobre la práctica, y prepara para la práctica. “Una fenomenología de la práctica no tiene por objetivo tecnicismos ni instrumentalismos –más bien, sirve para fomentar y reforzar una ontología, una epistemología, y una axiología basada en la acción sensible y reflexiva” (van Manen, 2014, p. 15). Si bien van Manen utiliza el término fenomenología de la práctica para referirse a su peculiar forma de investigación, reconoce que se trata de la FH:

La fenomenología hermenéutica es un método de reflexión abstemia sobre las estructuras básicas de la experiencia vivida de la existencia humana. El término método se refiere a la forma o actitud de aproximarse al fenómeno. La reflexión abstemia tiene por objetivo abstenerse de cualquier intoxicación ya sea teórica, polémica, basada en supuestos, y emotiva. Hermenéutica significa que la reflexión sobre la experiencia debe perseguir un lenguaje discursivo y dispositivos interpretativos que hagan posible e inteligible el análisis fenomenológico, la explicación, y la descripción. Experiencia vivida hace referencia a que la fenomenología reflexiona sobre la vida prereflexiva o prepredicativa de la existencia humana. (van Manen, 2014, p. 26).

Debido a que van Manen recupera a varios fenomenólogos, es posible hablar del método vanmaniano como un método de métodos compuesto por los métodos de las ciencias humanas, los métodos existenciales, los métodos filosóficos, y los métodos filológicos o vocativos cuyo fin último es la creación de un texto fenomenológico que nos ponga en contacto con la experiencia vivida. Si miramos de cerca estos métodos podemos reconocer rasgos filosóficos-metodológicos de fenomenólogos como Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Maurice Merleau Ponty, Michel Serres, Jean Luc Nancy, Jean Luc Marion, y Jean Hendrick van den Berg, sólo por mencionar a aquellos autores que han tenido mayor influencia en el pensamiento del Dr. van Manen.

4.5.1 Métodos de las ciencias humanas: actividades empíricas y reflexivas

Los métodos de las ciencias humanas incluyen actividades empíricas y reflexivas. Las actividades empíricas se refieren a la recolección, sistematización y análisis de datos provenientes de instrumentos como entrevistas, observación, y protocolos. Las actividades reflexivas incluyen el uso de fuentes literarias y fenomenológicas que permitan reflexionar y representar la experiencia bajo estudio. Para ambas actividades, van Manen (2003, 2014) propone la identificación de temas a través de un análisis temático lo cual nos lleva a preguntarnos ¿qué es un tema? ¿Cómo se lleva a cabo un análisis temático? En las siguientes líneas se abordarán estas cuestiones.

El proceso de análisis cualitativo elegido no debe ser una decisión en el vacío sino que tiene que responder a una congruencia teórico-metodológica (González y Cano, 2010). En la fenomenología se habla de análisis temático, en la etnografía de descripción densa, y en la teoría fundamentada de codificación abierta, axial, y selectiva; y comparación constante como estrategias de análisis (González y Cano, 2010). Así como con González y Cano, varios autores convergen en que el análisis temático es una forma de entrada para revelar la experiencia vivida desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica (Barrera, Dilia, Tonon, Salgado, & Victoria, 2012; Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013; Finlay, 2011, 2014; Seidman, 2006; van Manen, 2003, 2014).

El análisis temático es un tipo de análisis que se reporta con mucha frecuencia en los estudios fenomenológicos hermenéuticos. Pero ¿qué es el análisis temático? “el análisis temático es una técnica de análisis para identificar, analizar, y reportar patrones (temas) dentro de los datos. Éste organiza y describe los datos con gran detalle” (Braun & Clarke, 2006, p. 83). Si bien el análisis temático parte de la identificación de los aspectos relevantes de una experiencia vivida que aparece con frecuencia, éste no se trata de un ejercicio de conteo de frecuencias. Más bien, éste se dirige hacia la interpretación de los aspectos que componen cierta experiencia vivida (Braun & Clarke, 2006; van Manen, 2014). Así, el análisis temático es una estrategia para capturar y sintetizar los significados de un fenómeno bajo estudio (van Manen, 2014).

Se reconoce que los temas son las estructuras de la experiencia, de modo que cuando se analiza un fenómeno, se determina los temas (significados), los cuales son las estructuras que constituyen esa experiencia vivida (van Manen, 2003). El mismo autor dice que el tema nos devela lo significativo o importante; por lo tanto, es una manera de adentrarnos en la comprensión del fenómeno que se intenta entender, un acto de capturar algo importante en los datos y que se relaciona con la pregunta de investigación. Un tema captura lo significativo de una experiencia, “la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender” (van Manen, 2003, p. 105). El análisis temático ayuda al investigador a reflexionar y a revelar el significado de la experiencia vivida que generalmente damos por hecho (Ho, Chiang, & Leung, 2017). Un tema representa un patrón común en un conjunto de datos, y se organiza (se agrupa) a partir de un concepto central (Braun & Clarke, 2006). El concepto central de un tema muestra las diferentes facetas de éste. Generalmente, los códigos entendidos como las particularidades que muestran una faceta de una experiencia vivida se agrupan para formar un tema, como ya se ha dicho, alrededor de un concepto central.

No obstante que la forma de proceder del análisis temático es similar al análisis de contenido, existen diferencias separadas por una línea muy delgada pero que es evidentemente significativa. En primer lugar, el análisis temático difiere del análisis de contenido por su fin, el análisis de contenido se trata de un ejercicio de frecuencias. Por su parte, el análisis temático se dirige más hacia las cualidades de cierta experiencia vivida, como Vaismoradi, Turunen, & Bondas (2013) muestran.

Ilustración 4.1: Características del análisis temático y de contenido

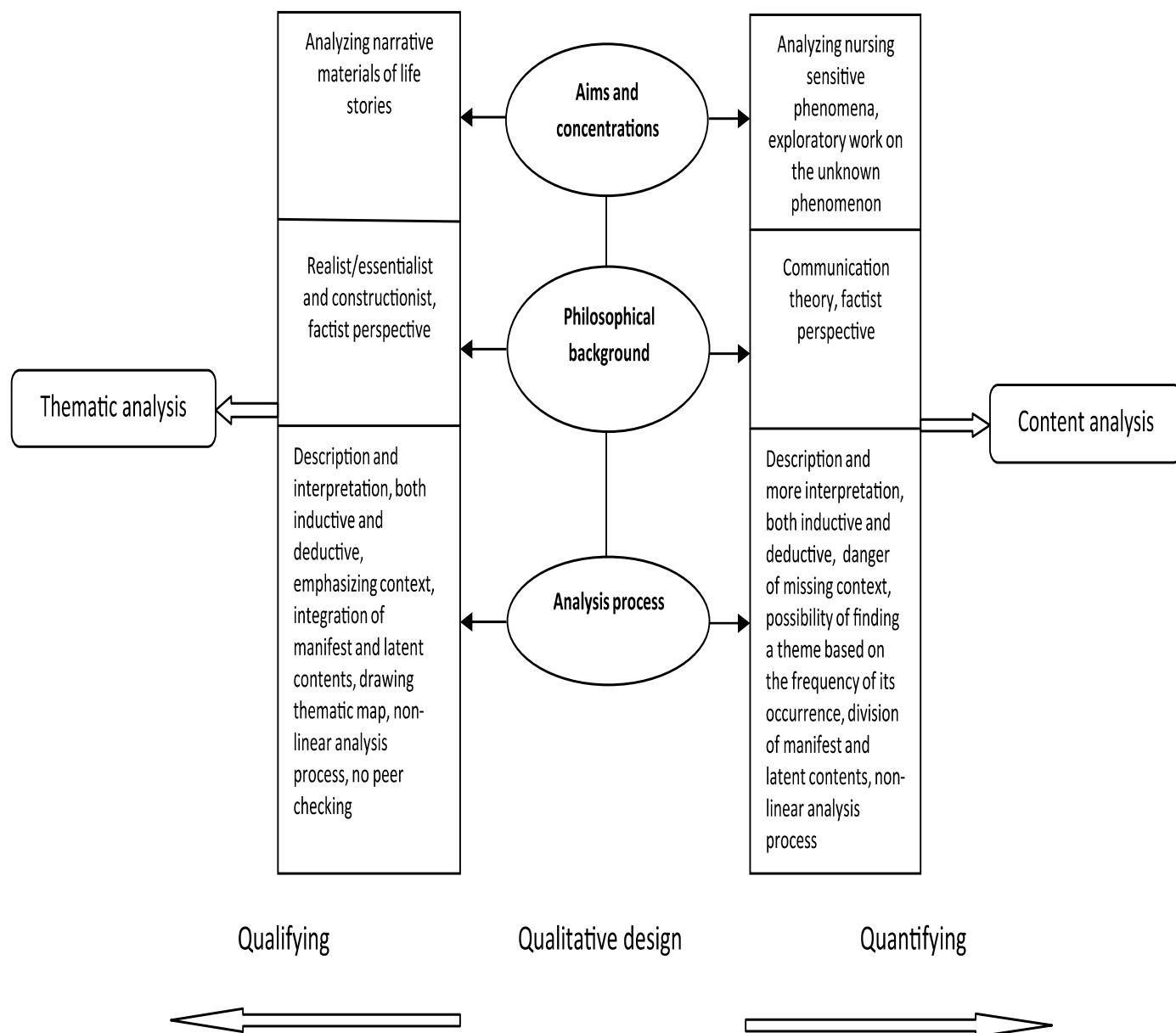


Figure 1. Main characteristics of thematic analysis and qualitative content analysis in the continuum of the qualitative methodology.

El análisis de contenido es un método aceptado para investigar textos, “el análisis de contenido derivan en descripciones numéricas de las características de un determinado texto, series o imágenes, el análisis temático es similar al análisis de contenido, pero pone especial atención a los aspectos cualitativos del material analizado” (Joffe & Yardley, 2004, p. 56).

El análisis temático permite dirigir la mirada al contenido manifiesto de los textos, pero también habilita un nivel interpretativo o también llamado nivel latente, entendido como el significado que no se manifiesta por sí mismo (Joffe & Yardley, 2004).

Tomando en cuenta que en la FH, los temas no sólo se refieren a revelar los patrones, sino a que éstos ayudan a recuperar las estructuras de significado de una experiencia vivida localizadas en un texto (van Manen, 2014), el análisis temático resulta adecuado para nuestra investigación que se pregunta por los significados que los estudiantes hacen acerca de estudiar el bachillerato. Esta característica de enfatizar la cualidad, hace que el análisis temático se centre en los temas que capten algo importante de la experiencia vivida, no tanto desde alguna medida cuantificable, sino desde una lógica holística que permite que los temas en conjunto capturen un elemento importante de una experiencia vivida.

Otro elemento importante del análisis temático es que éste permite develar las realidades, significados y experiencia como efectos de los discursos de la sociedad (Barrera et al., 2012), razón fundamental de la FH pues el ser no es un ser aislado del mundo, sino que se encuentra arrojado en él (Heidegger, 1997). El análisis temático es útil para la interpretación fenomenológica hermenéutica siempre y cuando “los investigadores sean capaces de preservar las posibilidades ontológicas al mostrar las interpretaciones no dichas, escondidas en el lenguaje” (Ho et al., 2017). El análisis temático permite reflexionar acerca de la experiencia vivida en el bachillerato, permite ver a los estudiantes en tanto sujetos de experiencia que asignan significados a su existencia.

El análisis temático permite identificar temas desde dos niveles: desde un nivel semántico o explícito, y desde un nivel latente o interpretativo. Braun & Clark (2006) usan la metáfora de una gelatina, “el enfoque semántico buscaría describir la superficie de la gelatina, su forma y significado mientras el enfoque latente buscaría identificar las características que le dieron esa particular forma y significado” (p. 90). Partiendo de la premisa que nuestro estudio busca describir el significado de la experiencia vivida de los jóvenes que estudian en un bachillerato, y buscar elucidar la lógica de construcción de esos significados de esa determinada experiencia, es claro que se debe adoptar un enfoque que va de lo semántico a lo latente. Esta toma de postura es congruente con el enfoque

fenomenológico hermenéutico que busca describir la experiencia (fenomenología), e interpretar los significados de esa experiencia (hermenéutica).

4.5.2 Métodos existenciales: temporalidad, espacialidad, relacionalidad, corporeidad, materialidad

Los métodos existenciales que propone van Manen pueden rastrearse e identificarse en varios fenomenólogos. Por ejemplo, Martin Heidegger le otorga importancia al tiempo y al espacio, Immanuel Lévinas al otro, Maurice Merleau Ponty al cuerpo, y Michel Henry a las cosas. Los existenciales que propone van Manen (2014) son: el tiempo vivido (temporalidad), el espacio vivido (espacialidad), el otro vivido (relacionalidad), el cuerpo vivido (corporeidad), y las cosas vividas (materialidad). Es importante acudir a estos existenciales para reflexionar y comprender la forma en la que el tiempo, el espacio, el otro, el cuerpo, y las cosas se viven. En las próximas líneas se hace un breve recorrido sobre estos existenciales.

Al reconocer que la experiencia está íntimamente relacionada con el tiempo remite a un pasado que continua en un presente no delimitado por frontera alguna. Esto la dota de una connotación de construcción y reconstrucción constante. Lo sentido, lo conocido, lo presenciado, lo practicado, lo aprendido, lo vivido, y lo experimentado tienen un impacto en la (re)configuración de la experiencia presente, en nuestro sentir, en nuestro saber, en nuestras prácticas, y en nuestras vidas. Esto nos lleva a realizar un primer apunte: la experiencia propia está íntimamente ligada a nuestra historia personal, en palabras de algunos autores, la experiencia es un constructo social que el sujeto constituye a partir de su relación con el mundo

El sujeto que vive en el mundo social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata. Lo primero alude a que cada sujeto se sitúa de una forma particular y específica en el mundo; su experiencia es única e irrepetible. Es desde esta experiencia personal desde donde el sujeto capta y aprehende la realidad, la significa y, desde ese lugar, se significa a sí mismo. Creando un repositorio de conocimientos disponible, generado desde la biografía y posición de cada individuo en el espacio y el tiempo. Este repositorio es una especie de almacenamiento pasivo de experiencias, mismas que pueden ser recuperadas en el *aquí* y el *ahora* para constituir una nueva experiencia personal inmediata. (Schutz, 1993, p. 107)

Los sujetos se construyen, se configuran a partir de lo vivido. Desde una perspectiva de un saber acumulativo, el ser humano está sujeto a un pasado del cual no puede desmarcarse; dicho de otro modo, las personas son seres de dos fases, “un ser que resulta de la complicada dialéctica entre una parte no (todavía) individuada y vivida, y otra parte ya marcada por la suerte y por la experiencia individual” (Agamben, 2005, p. 10). Así pues, la experiencia es sincrónica y diacrónica, no puede comprenderse en un presente sino acudimos a un pasado significativo en la vida de las personas. Comprender al estudiante de bachillerato en su justa dimensión, no puede ser abordado sólo a través de un acercamiento al presente provisorio, se requiere de acudir al pasado, desentramar aquellas vivencias que han marcado su presente y que proyectan su futuro, pues éste no queda excluido del recorrido que hacemos como seres humanos. En este sentido, vale la pena rescatar las palabras de Mèlich cuando afirma que “en toda experiencia hay un recuerdo del pasado y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única. Pero en toda experiencia de finitud hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación” (Mèlich, 2011, p. 76).

Además de tiempo, la experiencia denota espacio. La experiencia vivida en tanto vida (*Erlebnis*) implican al sujeto en un espacio, algo que pasa dentro o fuera de él. El sujeto que vive es aquel que siente, conoce, presencia, practica, y vive; así, el hecho nace y pasa en el sujeto. El hecho de la experiencia escapa a la transitividad e intransitividad del verbo. Así surge un segundo apunte, la experiencia es reflexiva, eso que el sujeto siente, conoce, presencia, practica, y vive no puede ser entendido desde otra mirada que no implique reflexividad e interioridad, desde un “eso que le pasa al sujeto” (Larrosa, 2004), pues todo eso le sucede a alguien, no está desarticulado, no carece de subjetividad. Sin embargo, la experiencia, también connota exterioridad, pues el sujeto no está solo en el mundo, se interrelaciona con los otros y habita cierto espacio, cierto contexto. La experiencia connota interioridad, exterioridad y alteridad (Bárcena et al., 2006). Esto puede ser visible al mirar a un sujeto que le pasa algo, una vivencia que está determinada a partir de la interrelación con el contexto y con los demás.

Si bien es cierto, creo, como ya he dicho, que siempre somos en un tiempo y en un espacio, en una tradición cultural y simbólica, no es menos cierto que podemos cambiar, podemos desear que el mundo sea diferente, podemos imaginar mundos alternativos. Hacemos o padecemos experiencias, aprendemos de las experiencias que padecemos, pero podemos establecer

relaciones con las experiencias que en cada momento de nuestras vidas nos hacen ver diferentes de quiénes éramos antes. Nunca hay experiencias idénticas, así como también hay identidad invariable (Mèlich, 2002, pp. 76-77).

El espacio fenomenológico difiere del espacio físico. El espacio físico es el espacio geográfico aprehensible en metros, kilómetros, hectáreas, etc. Por su parte, el espacio vivido es el espacio sentido (van Manen, 2003), nos sentimos tremendamente desprotegidos ante el cruce de un boulevard, nos sentimos pequeños o quizás cómodos en un elevador o en un autobús, nos sentimos libres, o desprotegidos en una espacio abierto, etc. El espacio vivido puede ser guía para el análisis de lo vivido. ¿Cómo experimentan el espacio escolar los estudiantes de bachillerato? ¿Cómo se experimentan las aulas? ¿Cómo se experimentan los escondites? ¿Hay algún espacio significativo para los estudiantes? El espacio vivido ayuda a reflexionar acerca del modo en el que los estudiantes viven de forma concreta (prereflexiva) el bachillerato.

En nuestro existir cotidiano establecemos relaciones con los demás. Preguntarse por el otro vivido es preguntarse por el modo en el que el otro es sentido, es preguntarse por el modo en el que vivimos la presencia del otro. En el otro se experimenta la búsqueda de lo común (van Manen, 2003) en el otro se puede experimentar seguridad o cercanía, cuando se llega a una fiesta, el espacio se siente abrumador por la búsqueda de un lugar donde sentarse. Esta búsqueda es guiada por el otro vivido, se busca con la esperanza de encontrar a aquel otro que nos brinde seguridad por tener una relación ya establecida, se busca alguna cara conocida. Del mismo modo, los otros se experimentan como ajenos, como extraños que tienen un efecto en mi persona. A partir del otro vivido se puede reflexionar sobre las relaciones que establecen los jóvenes bachilleratos, ¿cómo viven la relación con los profesores, con los compañeros, con los amigos, etc.?

La experiencia parte de la exterioridad, fuera del estudiante, pero el lugar de la experiencia es el cuerpo del joven. Por eso no hay experiencia sin sujeto, la experiencia es en cada caso mío (Heidegger, 1997), “la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa, 2006, p. 90). El cuerpo revela el modo de estar-en-el-mundo, muchas veces a pesar de

nosotros mismos. El cuerpo se sonroja ante un hecho bochornoso, se esconde ante la mirada amenazante, o se crispa ante este hecho. Dado que nuestro existir es corpóreo, nuestra experiencia con el mundo es de este tipo.

La experiencia pasa por los estudiantes y deja huella. Por eso la experiencia es acontecimiento, le acontece al sujeto, lo conmociona, bien podemos decir que la experiencia se padece o se interioriza. Realizar estudios de bachillerato sólo es relevante cuando hay un estudiante que le asigna un valor, una etiqueta, un significado que lo hace especial, esta significatividad nace a partir de los intereses del estudiante. Por eso la experiencia en el bachillerato, puede ser abordada a través de la relación simbólica que los estudiantes establecen con éste, a partir de sus intereses y el significado atribuido. Siguiendo a Larrosa (2006), primero la experiencia es una relación con algo que no es el sujeto, la relación entre el estudiante con los estudios de bachillerato. Segundo, la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en el estudiante, los significados que el bachillerato le despierta y las transformaciones que le provocan.

Hasta ahora se ha discutido que la experiencia connota temporalidad, espacialidad, interioridad, exterioridad e intersubjetividad. ¿Cómo ubicar y contextualizar esto en el ámbito educativo? Para empezar se puede decir que la experiencia es “eso que me pasa”(Larrosa, 2006, p. 88). La experiencia en el ámbito educativo puede aproximarse a través de “eso que les pasa a los estudiantes”, “eso” escapa a la voluntad de los estudiantes, está fuera de su interioridad, pero es sumamente importante que haya algo fuera de ellos, para que una experiencia pueda ser llamada como tal. “No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mí mismo” (Larrosa, 2006, p. 89). La experiencia de los estudiantes necesita de la exterioridad y de la alteridad, los jóvenes construyen su experiencia a través de la relación que establecen con las instituciones, y a partir de la interrelación con los demás. Así, la escuela, la familia, el barrio, los amigos, los compañeros de clase, los profesores y todo aquello sea algo o alguien con lo que el joven se relaciona cobra relevancia desde esta mirada.

La experiencia es acontecimiento, trasciende el hecho. El hecho se interpreta como algo que sucede en un determinado espacio. La ceremonia de cada lunes celebrada en las escuelas del país es a la vez hecho y acontecimiento. Existen los estudiantes que participan, físicamente se reúnen en el patio escolar para celebrar la ceremonia cívica; sin embargo, están presentes físicamente, pero ausentes emocionalmente. No participan activamente y traducen su presencia en un “saben que tienen que estar, aunque no necesariamente por qué”. Por otro lado, los chicos encargados de dirigir la ceremonia la preparan con antelación, ensayan, preparan todo para que salga como esperado; y sin embargo siempre está la incertidumbre, los nervios, la expectativa a los buenos resultados. Para estos estudiantes, la ceremonia rebasa el pobre significado atribuido como algo que pasa y lo convierten en algo que les pasa, se le asigna un valor, un significado, un sentido. La experiencia evoca reflexividad, subjetividad, y transformación (Larrosa, 2006).

4.5.3 Métodos filosóficos: la reducción-epoché

La reducción-*epoché* es sin duda lo que distingue a un estudio fenomenológico de otros tipos de investigación. “Mucha gente confunde el análisis fenomenológico con la formulación de temas o la construcción de un conjunto de “hallazgos” que lucen como una lista de temas, de conclusiones, de recapitulaciones. La formulación temática es sólo una parte del análisis” (van Manen, 2014, p. 375); no olvidemos que el objetivo final de la fenomenología es construir un texto que nos permita tener contacto con la experiencia vivida. Si bien la identificación de temas es un buen punto de inicio, es necesario regresar a la experiencia vivida tal y como es concretamente vivida, el método de la reducción-*epoché* permite entablar un diálogo crítico con nuestras presuposiciones y conocimiento teórico (*epoché*), y regresar a la experiencia tal y como es vivida (reducción). Existen varias reducciones desarrolladas por fenomenólogos como Husserl, Heidegger, Marion, y otros. Van Manen (2014) recupera varias de estas reducciones: heurística, hermenéutica, fenomenológica, eidética, metodológica, y ontológica (ver tabla 4.1 en la siguiente página).

Tabla 4.1: Modalidades de reducción según van Manen

Modalidad	Actitud esencial	¿Qué se reduce?	¿Para qué se reduce?	¿De qué forma se reduce?
Heurística	Asombro ante el mundo	Actitud humana natural de lo dado por supuesto	Abrir el “camino” para la comprensión y el conocimiento. Provocar cuestionamiento profundo del significado de un aspecto de la experiencia vivida.	Convertir en “extraño” lo que nos es familiar. Percepción clara, de forma novedosa y única, de las cuestiones ordinarias e ignoradas.
Hermenéutica	Apertura constante y radical hacia el fenómeno	Todas las interpretaciones: pre-comprensiones, esquemas y prejuicios y motivaciones del investigador (psicológicas, políticas e ideológicas).	Superar los sentimientos privados o subjetivos, inclinaciones o expectativas que pueden desviarnos hacia comprensiones prematuras, ilusas, unilaterales acerca de un fenómeno y evitar que lo entendamos tal como es vivido.	Conciencia autocrítica desarrollada como escritura: detección de los intereses personales y pre-comprensiones, análisis crítico, examinar diferentes fuentes y estratos de significado del fenómeno.
Fenomenológica (experiencial)	Orientarse hacia la experiencia tal como es vivida	Todo conocimiento, teoría, significado teórico, creencia en lo real/irreal.	Evocar concreción o significado vivido.	Revisión de teorías: desvelar las concepciones y tematizaciones teóricas o científicas que recubren el fenómeno de una forma abstracta, examinar posibles intuiciones fenomenológicas.
Eidética	Recobrar el mundo tal como aparece antes de cualquier construcción cognitiva	Todo significado incidental, la particularidad de la experiencia vivida.	Detectar los posibles aspectos esenciales de la experiencia (experiencias humanas posibles) Surgimiento de patrones de significado o temas.	Comparar el fenómeno con otro/s relacionado/s pero diferente/s (variación imaginativa). Imaginar el fenómeno con la supresión y/o variación de los elementos esenciales fruto del análisis temático.
Metodológica	Fusionar la vida reflexiva y pre-reflexiva de la conciencia	Todo método o técnica de investigación.	Buscar o inventar el enfoque más apropiado para el fenómeno objeto de estudio.	Inventar una racionalidad narrativa flexible/crear un texto y un método para investigar u representar el fenómeno en cuestión. Texto fenomenológico.
Ontológica³	Comprender el modo de ser del Dasein.	Todo significado óntico que no pertenezca al significado profundo del ser.	Determinar los modos en los que el Dasein se encuentra en el mundo.	Regresar a la experiencia vivida del Dasein a través de la comprensión de los modos en los que existe en el mundo.

Fuente: Ayala Carabajo (2017, secs. 1075–1114).

³ Este tipo de reducción fue agregada por el autor de esta tesis.

4.5.4 Métodos filológicos: el vocativo

Se ha mencionado que el objetivo final de una investigación fenomenológica es la creación de un texto fenomenológico que nos permita regresar a la experiencia vivida tal y como es vivida. Es indudable que van Manen (2003, 2014) considera el proceso de escritura como parte fundamental de la investigación fenomenológica. En la parte de la escritura, la dimensión vocativa se vuelve esencial.

La dimensión vocativa del método fenomenológico se vuelve especialmente activa en el proceso de escritura fenomenológica. En el proceso reflexivo de la escritura, el investigador no sólo se embarca en el análisis, también busca expresar lo no-cognitivo, lo inefable, y los aspectos páticos del significado que pertenecen al fenómeno. El proyecto de la fenomenología no sólo descansa en la reducción, también requiere del vocativo como método expresivo, el cual es el aspecto más desafiante en el proceso de investigación fenomenológica. Irónicamente, es la dimensión más negada e ignorada en la literatura fenomenológica (van Manen, 2014, p. 240).

El vocativo hace referencia al uso del lenguaje escrito que nos pone en contacto con la experiencia vivida de manera pática. La forma más simple de comprender lo pático es a través de la palabra empático, se dice que alguien es empático cuando “se pone en los zapatos del otro”. ¿Podemos ganar una comprensión empática a través de un texto fenomenológico? La respuesta es afirmativa, siempre y cuando el lenguaje utilizado en el texto incluya algunas dimensiones o rasgos de la escritura como: revocativo (mediación vivida), evocativo (proximidad), invocativo (intensificación), convocativo (llamamiento), y provocativo (responsabilidad).

La dimensión revocativa busca acercarnos a la experiencia a través de un lenguaje cotidiano, su objetivo es ponernos en contacto con la experiencia vivida a través de anécdotas experienciales. La dimensión evocativa busca que el lector se reconozca en la experiencia fenomenológicamente descrita. La dimensión invocativa busca cierta calidad poética no para embellecer el texto, sino para acercar al lector a la experiencia vivida, y para que el lector emprenda su propia reflexión. La dimensión convocativa hace uso de dispositivos literarios como metáforas, cuentos, mitos, poemas, canciones, etc. Esta dimensión tiene por objetivo ponernos en contacto con la experiencia vivida de manera (em)pática. Por ejemplo, es común que identifiquemos ciertos momentos de nuestras vidas con canciones o con poemas.

Finalmente, el método provocativo promueve una acción desafiante en el texto, con el objetivo de llevar al lector a comprensiones intuitivas del fenómeno estudiado.

Este capítulo presenta los referentes teóricos de la investigación. Entre los principales elementos teóricos destacan la hermenéutica de la cotidianidad de Martin Heidegger, la noción de soportes existenciales de Danilo Martuccelli, y la propuesta de carácter teórico-metodológico de Max van Manen. El próximo capítulo presenta la metodología que se siguió para realizar la presente investigación.

CAPÍTULO V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En el capítulo anterior se abordaron los referentes teóricos. Este capítulo presenta el método fenomenológico cuyo diseño comprende seis actividades esenciales: a) centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida, b) investigar la experiencia tal como la vivimos, c) la reflexión fenomenológica hermenéutica, d) la escritura fenomenológica hermenéutica, e) mantener una relación firme y orientada, y f) equilibrar el contexto investigacional a partir de las partes y el todo.

5.1 El método fenomenológico hermenéutico

La FH es identificada como una metodología de investigación cualitativa (Goble & Yin, 2014) o teoría y método (Heinonen, 2015) que se interesa por la experiencia vivida a nivel descriptivo e interpretativo. Para van Manen (2003), la FH es una metodología descriptiva (fenomenológica) ya que se centra en el estado en el que aparecen las cosas, y una ciencia interpretativa o hermenéutica puesto que asume que no hay fenómeno carente de interpretación. La FH tiene por objetivo elucidar la experiencia vivida y develar el significado de ésta a través de un proceso de comprensión e interpretación (Wilcke, 2002). Es precisamente en la capacidad de descripción e interpretación donde reside la relevancia de la FH como algunos autores han señalado: “el valor fundamental de la investigación FH radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares” (Ayala Carabajo, 2008, p. 410). En el campo de la educación, la FH permite determinar el sentido y la relevancia pedagógica de lo que los jóvenes viven en la cotidianidad (Ayala Carabajo, 2008).

El camino que sigue una investigación FH no difiere en mucho de aquellas perspectivas que cobija el paradigma cualitativo. Este tipo de investigación se puede enmarcar en una metodología, un método, procedimientos y técnicas vistos como un proceso sistemático y riguroso que permite aprehender la realidad. Para van Manen (2003) la palabra metodología se refiere al marco filosófico que incluye “la orientación general hacia la vida, la visión de conocimiento de la idea de lo que significa ser humano, que se asocia a un

determinado método de investigación o se sobrentiende” (p. 46). La FH tiene sus raíces en Heidegger; se considera que la experiencia vivida por los estudiantes de bachillerato se da desde su estar-en-el-mundo, y son ellos quienes dan significado y sentido a su habitar en la escuela. Partiendo de este panorama, conocer para este investigador es adentrarse en el estar-en-el-mundo de los jóvenes que habitan el espacio escolar.

El método es visto como el camino que nos lleva al conocimiento. Entonces, seguir un método implica la construcción de un camino a partir de un corpus de técnicas, instrumentos, marcos filosóficos y referenciales. En todo momento, el proceso de investigación va acompañado por procedimientos entendidos como algo que permite avanzar; por ejemplo, la construcción de un determinado instrumento que permita la recogida de datos de la forma en la que éstos son requeridos (van Manen, 2003). Aunque no existe un método estandarizado para hacer investigación FH, existen ciertas premisas que ayudan a iluminar el camino. Entre estas premisas destacan las siguientes: hacer énfasis en el significado de la esencia de la experiencia, explicitar los juicios sobre el fenómeno, lograr una comprensión crítica del discurso, mejorar la comprensión, y la creación e interpretación de textos (Lindseth & Norberg, 2004).

5.2 Diseño de la investigación

El diseño de investigación adoptado pertenece al paradigma interpretativo, con un enfoque y método fenomenológico hermenéutico. Partiendo de que nuestra pregunta de investigación es de carácter fenomenológico, cabe recordar que el método FH nos permite adentrarnos en lo vivido por los estudiantes, más allá de sus creencias, percepciones, representaciones sociales (capítulo II), y del impacto que la estructura social tiene en las experiencias individuales (capítulo III). Es importante recordar, que la FH no se guía por el descubrimiento de los fenómenos a partir de categorías o conceptos teóricos, el Dasein se relaciona con el mundo circundante a partir del trato con los entes, y con el mundo compartido a partir de las relaciones de cuidado que establece con los entes que comparten su misma forma (Heidegger, 1997). A modo de trazar una ruta, se presenta la siguiente tabla que resume la perspectiva metodológica adoptada.

Tabla 5.1: Ruta metodológica

Pregunta de investigación	Metodología	Diseño de la investigación	Actividades
¿Cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de Bachillerato General Estatal?	Paradigma Interpretativo Hay un interés por lo vivido por los jóvenes de un BGE. La experiencia es construida desde la interrelación de los estudiantes (Ricoy, 2006) Enfoque fenomenológico hermenéutico La pregunta de investigación demanda un nivel descriptivo (fenomenología) sobre cómo es la experiencia vivida, y un nivel interpretativo (hermenéutica) que dé luz acerca del significado esencial de este tipo de experiencia vivida.	Emergente Contexto: Un BGE de la zona 054. Los participantes: estudiantes de un BGE. Método fenomenológico hermenéutico (van Manen, 2003, 2014). I. Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida.	• Seleccionar una muestra intencional.
		II. Investigar la experiencia tal como la vivimos. (recolección de las descripciones experienciales).	• Describir la naturaleza de la experiencia vivida. • Orientarse hacia el fenómeno. • Declarar presuposiciones y conocimientos previos.
		III. La reflexión fenomenológica hermenéutica. (análisis de la información).	• Obtener descripciones de experiencia vivida a partir de la entrevista fenomenológica en profundidad y observación de cerca.
		IV. La escritura fenomenológica hermenéutica.	• Métodos empíricos • Métodos existenciales • Métodos filosóficos (Epoché-reducción) • Métodos filológicos
		V. Mantener una relación firme con el fenómeno.	Elaboración de escrito fenomenológico • Escritura heurística • Escritura experiencial
		VI. Equilibrar el contexto de investigación considerando las partes y el todo.	• Escritura temática • Escritura del entendimiento (insight) • Escrito vocativo • Escrito interpretativo

Fuente: elaboración propia a partir de van Manen (2003, 2014).

5.2.1 Describiendo el contexto

El Bachillerato General Estatal Benito Juárez forma parte de la Zona Escolar 054, ésta con sede en Izúcar de Matamoros. Este bachillerato inició actividades en el año 2000, tiene 5 salones que atienden una matrícula de 150 estudiantes distribuidos en cinco grupos distintos, 2 grupos de primer año, 2 grupos de segundo año y un grupo de tercer año. Por la cantidad de alumnos, el bachillerato ocupa el segundo lugar de la zona escolar 054. Este bachillerato forma parte del subsistema de Bachillerato General Estatal. El principal atributo de este tipo de bachilleratos es que se encuentran localizados mayoritariamente en zonas rurales e indígenas. El Bachillerato General Estatal Benito Juárez se encuentra localizado en la junta auxiliar de San Juan Raboso, a escasos 5 kilómetros de distancia de Izúcar de Matamoros.

Los estudiantes que acuden al bachillerato Benito Juárez provienen en su mayoría de San Juan Raboso, egresados de la Secundaria Técnica de la misma localidad. Sin embargo, también recibe alumnos de localidades cercanas como Colonia Agua Escondida, San Isidro, Abelardo Rodríguez, y de Izúcar de Matamoros. Los alumnos provienen en su mayoría de familias campesinas u obreras, ya que las actividades preponderantes en San Juan Raboso son la agricultura, la ganadería y la minería. Un hecho importante es que los jóvenes que estudian el bachillerato en este plantel, son considerados dentro de las llamadas “nuevas figuras estudiantiles” (Guzmán & Saucedo, 2015) haciendo referencia a que forman parte de la primera generación de sus familias en hacer estudios de bachillerato. Un hecho de igual relevancia es que este bachillerato se ubica en uno de los municipios de Puebla que presenta mayor migración hacia los Estados Unidos de América.

5.2.2 Los informantes clave

Los estudios cualitativos se caracterizan por utilizar muestras no estadísticas. Esto se debe a que el interés parte de la subjetividad, por lo que se asume que cada experiencia vivida es única y no generalizable. “Por tal motivo, los estudios se dirigen a analizar un reducido número de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios” (Mendizabal, 2006, p. 87). Las muestras basadas en criterios deben estar cuidadosamente seleccionadas, ya que es conveniente que

todos los casos típicos de alumnos estén representados considerando categorías como sexo, edad, nivel socioeconómico, profesión, etcétera (Martínez, 2004). En esta investigación se optó por elegir a los informantes clave a partir de ciertos criterios de variabilidad que se encuentran en el bachillerato Benito Juárez, por lo que se trata de la conformación de una muestra intencional conocida como de máxima variación (Martínez, 2004).

Los informantes clave fueron elegidos considerando las siguientes características: ser estudiante de BGE, sexo, edad, grado, lugar de origen, desempeño escolar, ocupación (estudia o trabaja y estudia), lugar que ocupa generacionalmente en la realización de estudio de bachillerato. Bajo estos criterios se logró conformar una muestra intencional como muestra la siguiente tabla. Destaca el caso de una alumna que se integró al segundo año, el primer año lo cursó en un bachillerato tecnológico, se decidió incluirla porque existen casos de estudiantes con las mismas características; es decir, inician sus estudios en otro bachillerato, y piden su traslado al BGE.

Tabla 5.2: Perfil de los participantes

Seudónimo	Sexo	Edad	Lugar de origen	Contexto académico
Rebeca	M	18	San Juan Raboso	3
Esteban	H	18	Agua Escondida	3
Graciela	M	19	Raboso	3 cambió de escuela
Ricardo	H	18	Abelardo	3
Viviana	M	17	San Isidro	2
Ramón	H	18	San Juan Raboso	2
Xóchitl	M	16	Agua Escondida	2
Elías	H	16	San Juan Raboso	2
Pablo	H	15	Abelardo	1
Diana	M	15	Izúcar de Matamoros	1

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5.2 presenta los informantes clave que participaron en este estudio. En total se seleccionaron 10 estudiantes bajo los criterios ya descritos. De los estudiantes seleccionados, cinco son mujeres y cinco son hombres. 4 sobre el total son estudiantes de

tercer año, 4 de segundo año y dos de segundo año. Se seleccionaron de esta manera ya que la experiencia vivida al ser acumulativa, tanto como los estudiantes de tercero y de segundo han pasado más tiempo en el bachillerato que aquellos inscritos en primer año. El bachillerato recibe a estudiantes de varios lugares geográficos: tres estudiantes son de San Juan Raboso y el resto de las comunidades cercanas. Las localidades alrededor de San Juan Raboso que alimentan al bachiller son: Agua Escondida, Abelardo, San Isidro y en menor medida Izúcar de Matamoros que es la cabecera municipal. Estas localidades se encuentran representadas en la selección de los informantes clave. En cuanto al rango de edad, los informantes clave tienen una edad que oscila entre los 15 y 19 años.

5.3 El método fenomenológico hermenéutico de van Manen

Más que una guía del tipo *how to*, la investigación fenomenológica demanda el desarrollo de una sensibilidad fenomenológica (van Manen, 2014). El pedagogo holandés, van Manen (2003) identifica seis actividades investigadoras que conforman una estructura metódica elemental:

1. Centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo,
2. investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos,
3. reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno,
4. describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir,
5. mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él,
6. equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.

En este estudio adoptamos el enfoque de van Manen, ya que su énfasis en la educación y en las ciencias humanas lo hace de gran valía para el tema de investigación que nos compete. Adicionalmente, nuestra pregunta de investigación demanda una descripción (fenomenología) y una interpretación (hermenéutica) de la experiencia vivida por los jóvenes de Bachillerato General Estatal.

5.3.1 Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida

Una experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y prereflexiva (Dilthey, 1985, van Manen, 2014). Esto quiere decir que nos interesa lo que vive el estudiante de BGE en su cotidianidad, su experiencia vivida sin reflexionar, sin conceptualizar. El estudiante experimenta lo escolar de forma inmediata y natural, esto cambia cuando se encuentra leyendo frente al grupo, expone, o dirige la ceremonia, se siente mirado, intimidado y su actuar ya no es inmediato ni natural. Pronto se acostumbrará y la inmediatez y la naturalidad lo absorberá. Nuestro interés es la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato tal y como es vivida en la cotidianidad. Cabe recordar la insistencia de Heidegger (1997) al determinar que nuestra relación con el mundo es de manera práctica y no teórica. Nos interesa develar la forma en la que el estudiante se encuentra con las cosas y los otros desde su peculiar forma de estar-en-el-mundo.

5.3.1.1 Orientación hacia el fenómeno

¿Cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de BGE? Esta pregunta es susceptible y de total interés de la FH que se interesa por el estudio de las esencias. Esencia no se refiere a un tipo de descubrimiento misterioso que se devela. “El término «esencia» puede entenderse, más bien, como una construcción lingüística o como la descripción de un fenómeno” (van Manen, 2003, p. 59). La investigación fenomenológica implica cuestionar la naturaleza esencial de estudiar en un Bachillerato General Estatal, lo que se traduce en una determinada manera de estar-en-el-mundo. El interés que se tiene por los jóvenes que acuden al BGE exige una cierta orientación. Los padres de familia se orientan como padres hacia el interés que tengan sus hijos hacia la escuela, los amigos tienen una determinada orientación hacia lo que viven los chicos en la escuela. Orientarse significa tener una preocupación, un interés en particular. Nuestra orientación hacia la experiencia vivida de los jóvenes que acuden al Bachillerato General Estatal es como educadores, una orientación que nos obliga siempre a reflexionar acerca de lo vivido por ellos, y puede considerarse “esencia” de ese tipo de experiencia vivida.

5.3.1.2 Creencias y presuposiciones del investigador

Como ya se discutió, en la FH es importante dilucidar la subjetividad del propio investigador. Encerrar nuestros conocimientos bajo la *epoché Husserliana* (encerrar entre paréntesis) (Husserl, 1964), o aceptar la imposibilidad de encerrar todo nuestros presupuestos y conocimientos sobre el fenómeno de estudio (Heidegger, 1997) son las dos propuestas para mantener a raya lo que conocemos sobre el fenómeno estudiado. Esto es realmente un reto, puesto que la falta de conocimiento sobre lo que se estudia no es el problema, sino el exceso de éste (van Manen, 2003). Todas nuestras concepciones que tenemos pueden predisponernos a ver y oír exactamente lo que queremos ver y oír. Actitud que nos privará de la oportunidad de abrírnos al fenómeno, y asumir actitud de inquisidor con lista de cotejo en mano, palomeando y vanagloriándonos de haber descubierto la experiencia mucho antes de darnos la oportunidad de ver y oír al otro. En este sentido, coincidimos más con la perspectiva Heideggeriana, puesto que tanto los alumnos como el investigador habitan el mismo espacio, este investigador ha encarnado (*embodiment*) el mismo trayecto que los jóvenes que nos interesa en tanto *Dasein*. Se considera mejor explicitar lo sabido, no para eliminarlo sino para promover una escucha atenta y abierta. Estamos de acuerdo con Maturana (1997) cuando desde el pensamiento analógico coloca a la ciencia cerca del amor, y como tal requiere moverse sin prejuicios, sin ataduras teóricas, sin expectativas o exigencias, ser claro y expresivo en nuestro pensar y decir. Por lo cual es importante manifestar nuestro propio *Dasein* que nos lleve a una curiosidad y deseo genuino por aprender del otro y con el otro.

Aún recuerdo el día en que llegué a mi actual centro de trabajo. Octubre de 2011 marcó un motivo de felicidad para mi familia y para mí por el hecho de ya no tener que invertir 5 horas de viaje para realizar mi trabajo ubicado en San Vicente Boquerón en el municipio de Acatlán de Osorio. También marcó el advenimiento de un sentimiento de perplejidad e incredulidad en mi vida profesional. A diferencia de lo vivido en Acatlán, mi nuevo centro de trabajo me recibía con caras juveniles llenas de enfado, en momentos amenazantes. Resumiéndolo, los jóvenes me recibían con actitudes que difícilmente encajaban en mis preconcepciones formadas acerca de lo que es un estudiante de bachillerato.

“Ya se acostumbrará” me decían los compañeros y la familia. Los compañeros maestros muchas veces han compartido el mismo sentimiento de sentirse en una encrucijada. Un sistema que empuja a los jóvenes a estudiar y unos jóvenes que tal parece, se niegan a ejercer su derecho a la educación. Algunas concepciones y explicaciones que se han escuchado en la junta de profesores son: -los jóvenes de hoy ya no quieren estudiar, -los jóvenes vienen obligados por familiares, entre otras. Por mi parte, una negativa a aceptar la simplificación, y me repetía una y otra vez -y si les preguntáramos a ellos, y ¿si tan sólo nos sentáramos a escucharlos habría oportunidad de que la situación fuera distinta?

Ya en el Doctorado tuve la oportunidad de enfrentar esta gran pregunta que me compromete como profesor y como ser humano, pues creo que uno estudia y buscar comprender porque hay un interés de mejorar(se). En el proceso de esta investigación, descubrí que los jóvenes de bachillerato tienen una dualidad, pues son estudiantes pero también jóvenes que llegan con toda esa carga juvenil al espacio escolar (Weiss, 2012a) por lo que le atribuyen distintos significados a estudiar. Toda una línea de investigación engendrada en el CINVESTAV que dice que los estudiantes de bachillerato hacen de la escuela un “espacio de vida juvenil” (Weiss, 2012a), no es de extrañar entonces que los jóvenes se acerquen al bachillerato desde una dimensión juvenil que no necesariamente privilegia lo académico. Por primera vez me sentí reconfortado, -claro los estudiantes son también jóvenes, pero después vino una gran pregunta ¿al parecer no todos se apegan al proyecto juvenil pues hay quienes se apegan a lo académico?, si todos son jóvenes ¿cómo es que viven el bachillerato de forma distinta?

Un segundo momento llegó de la mano de la afirmación que dice que hoy más que nunca, los sujetos se ven obligados a asumir una actitud reflexiva (Giddens, 1991) que les permita aprender y enfrentar lo desconocido. Dado que la sociedad se individualiza (Bauman, 2001; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Charry & Rojas, 2013; Renaut, 1989); y que existe un desfase entre estructura social y conducta individual debido a que la estructura es líquida (Bauman, 2004), o incluso gaseosa (Berman, 1988). Consecuentemente, el individuo se vuelve el horizonte liminar de nuestro tiempo para el conocimiento de lo social (Martuccelli, 2006b, 2010b, 2010a), el individuo surge en una era del ego (Kaufmann, 2001) envuelto en

un excesivo narcisismo (Han, 2014b). A pesar de tener un sentimiento de actuación autónoma, las personas construyen la realidad socialmente (Berger & Luckmann, 2003) a partir de su condición plural (Lahire, 2004) y las disposiciones heterogéneas que adquieren en los múltiples escenarios en los que actúan (Lahire, 2008b).

El individuo es un sujeto activo y pensante (Castellanos, 2010), capaz de elegir de entre sus posibilidades e intereses, entregado a su experiencia individual (Dubet, 2010b), a su proceso de individuación (Araujo & Martuccelli, 2010; Martuccelli, 2007, 2010a), y/o a su proceso de biografización (Delory-Momberger, 2009) que cobra sentido dada la condición narrativa de los sujetos (Martuccelli, 2006b). Podemos pensar entonces que los chicos de bachillerato enfrentan su vida a partir de la construcción singular de ella. Para Dubet y Martuccelli (2000), los chicos de bachillerato se fabrican a partir de su experiencia escolar que está determinada por tres lógicas de acción: la integración, la estrategia, y la subjetivación, la experiencia escolar es entonces un tipo de experiencia social (Dubet, 2010b), determinada en una relación dialógica entre sociedad y experiencia individual.

Finalmente, conozco el sistema de Bachillerato General Estatal en Puebla, yo mismo egresé de uno de ellos. Llevo más de diez trabajando en este subsistema, y mi interés primordial es mejorar la educación de este tipo de bachilleratos. Esta cercanía implica una ventaja y una desventaja al mismo tiempo; por un lado, entrar al bachillerato, ser aceptado por los estudiantes y pasar desapercibido no es un reto ya que formo parte del entorno. Por otro lado, esta cercanía representa un gran reto ya que debo aprender a desaprender lo ya visto, aprender a mirar lo ya mirado, aprender a escuchar lo ya escuchado, asumir una actitud de tabula rasa, donde no sea yo quien escriba, sino que las voces juveniles sean quien lleven el dictado. Estas actividades corresponden al movimiento de la reducción-epoché, considerados los métodos principales de la fenomenología. Debo guiarme por la actitud fenomenológica abierta (Finlay, 2009; van Manen, 2003). Dejar que las cosas hablen por sí mismas. Para lograrlo, debo promover una actitud de escucha atenta y adaptarme a mis creencias, presuposiciones, teorías, explicaciones acerca del fenómeno bajo estudio (van Manen, 2003), y emprender un diálogo hermenéutico entre lo ya sabido y lo revelado, movimiento conocido como círculo hermenéutico.

5.3.2 Investigar la experiencia tal como la vivimos

Nuestro punto de interés y de partida es la experiencia vivida que tienen los chicos en la escuela. Partiendo desde una actitud fenomenológica; esto es, recuperar la experiencia directa de los jóvenes del Bachillerato General, tal como la viven. Dejar que esta experiencia hable, eliminarla de etiquetas, de explicaciones causales, o de generalizaciones interpretativas (Merleau-Ponty, 1997). Hay dos aspectos a destacar sobre la experiencia vivida en el bachillerato; primero, las experiencias vividas constituyen datos sobre el cual trabajar; segundo, las experiencias vividas también son experiencias de otros, ya que son de carácter universal en el sentido intersubjetivo (van Manen, 2003).

5.3.2.1 Obtener las descripciones experienciales: la entrevista fenomenológica y la observación de cerca

Para obtener las descripciones experienciales de los demás se requiere acceder a sus relatos. Existen varias técnicas compartidas por los distintos enfoques de investigación cualitativa con un gran énfasis en el lenguaje o en los relatos. Los protocolos, las historias de vida, la entrevista, la observación, la biografía, las agendas, los diarios, el arte, y la consulta de documentación fenomenológica representan ricas fuentes de acceso a lo vivido (van Manen, 2003). Aunque estas técnicas aparecen con frecuencia en la investigación cualitativa, en la investigación fenomenológica hermenéutica tienen una orientación especial hacia la experiencia vivida. Bajo esta premisa se optó por utilizar la entrevista fenomenológica en profundidad y la observación de cerca con énfasis en la anécdota experiencial. Estas técnicas permiten acercarse de un modo fenomenológico a la experiencia.

Al igual que en otros estudios de corte cualitativo, la entrevista aparece en las investigaciones fenomenológicas hermenéuticas. El objetivo principal que tiene el uso de la entrevista es, según reportan algunos estudios, es recuperar lo vivido desde la voz de los implicados en el fenómeno. Lo que aporta la entrevista fenomenológica es un encuentro existencial con el otro, con su singularidad y su subjetividad que permita recuperar lo vivido (van Manen, 2014). Es natural que nos sea más fácil narrar, contar lo que vivimos en la cotidianidad que escribirlo, esta es una de las fortalezas que aporta la entrevista a la

investigación FH. A diferencia de la entrevista desde otros enfoques, la entrevista fenomenológica requiere del desarrollo de cierto tacto y sensibilidad.

En primer lugar, solicitar que describan la experiencia tal como la vive o la ha vivido evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas. En segundo lugar, describir la experiencia desde dentro, dando un lugar especial a los sentimientos y a las emociones, etc. En tercer lugar, describir un hecho o suceso particular, un acontecimiento o una experiencia concreta. En cuarto lugar, centrarse en un ejemplo de la experiencia que sobresalga por su intensidad, volverla a vivir a través de la narración. En quinto lugar, poner atención en las reacciones del cuerpo, describir cómo el cuerpo percibía ciertas cosas al momento de vivir la experiencia, cómo olían, cómo se oían ciertas cosas. Finalmente, apegarse a un lenguaje cotidiano, el lenguaje que se usa todos los días evitando metáforas, frases hermosas, o terminología rimbombante (van Manen, 2003).

La entrevista fenomenológica en profundidad (*in-depth, phenomenologically based interviewing*) combina las historias de vida y la entrevista en profundidad en todo momento guiada por la fenomenología (Seidman, 2006; van Manen, 2014). Básicamente, este tipo de entrevista está basada en preguntas abiertas y se compone por tres entrevistas separadas con cada participante. La primera entrevista se centra en la historia de vida, la segunda entrevista permite que el entrevistado reconstruya los detalles de su experiencia dentro del contexto donde ocurrió, y la tercera, anima al participante a reflexionar sobre el significado que la experiencia tiene para él.

La primera entrevista tiene por objetivo reconstruir la historia de vida de la persona a entrevistar. Esta entrevista debe girar en torno a recuperar la historia vivida. En nuestro caso, se preguntó a los jóvenes acerca de lo que han vivido antes de su llegada al bachillerato y la forma que lo experimentaron. Las dimensiones por explorar no son limitativas a lo escolar por lo que se retomaron aspectos ocurridos en contextos tan variados como la escuela, la familia, los amigos, el vecindario, el trabajo, etc. Se evitó hacer preguntas del tipo por qué, y se privilegiaron las de tipo cómo, con el objetivo de develar los eventos constitutivos que llevaron a los jóvenes a estudiar el bachillerato, y específicamente en la modalidad de BGE.

“El propósito de la segunda entrevista es concentrarse en los detalles de la experiencia vivida de los participantes en el tema bajo investigación” (Seidman, 2006, p. 18). Al estar interesados en la experiencia vivida no se pidieron opiniones, sino detalles de la experiencia en tanto vivida (van Manen, 2003, 2014). Se solicitó a los jóvenes que hablaran sobre sus relaciones con los profesores, con los compañeros, con la familia, con la comunidad y con todo con lo que el estudiante se interrelacione pues hay que tener presente que la experiencia es relacional o si se prefiere, nuestra condición de *Dasein* no escapa de nuestra cualidad de arrojado en el mundo. En esta entrevista, se solicitó a los estudiantes que reconstruyeran un día vivido en la escuela.

Finalmente, la tercera entrevista se concentra en la reflexión del significado. A partir de lo que se recuperó de las entrevistas anteriores, se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre el significado de lo vivido. Se les dijo a los jóvenes -con base en lo que me has descrito que has vivido en el bachillerato, ¿qué significa estudiar el bachillerato para ti?, y bajo eso que has vivido, ¿te hace algún sentido estudiar el bachillerato? - Aunque la tercera entrevista se centra en el significado, no significa que las dos anteriores carezcan de él. Es importante recordar que el *Dasein* ya comprende su mundo desde la significatividad de habitarlo (Heidegger, 1997). Adicionalmente, “cuando les solicitamos a los participantes contarnos historias sobre su experiencia, ellos construyen sus relatos con un inicio, un desarrollo y un fin, y por lo tanto lo vuelven significativo” (Seidman, 2006, p. 19). Sin embargo, la tercera entrevista se centra en el contexto de las dos previas que permite poner el significado como centro de atención.

Para la recolección de la información se utilizó una guía de entrevista. Es conveniente aclarar que esta guía no representa un protocolo estándar de la entrevista debido a que los informantes clave son únicos, las preguntas pueden ser preparadas para que armonicen con la experiencia de cada participante (deMarrais, 2004). Para el proceso de construcción de la guía de entrevista se recurrió a una estrategia que considera las premisas de la fenomenología, ya que los marcos teóricos informan cómo se concibe, diseña e implementa el estudio (van Manen, 2003, 2014). Así, la guía de entrevista se orienta hacia el modo en la que los estudiantes han vivido y viven el hecho de estudiar en un Bachillerato General Estatal.

Tabla 5.3: Estrategia de construcción de guía de entrevista

Pregunta de investigación	Foco de interés	Área de interés
¿Cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de BGE?	La experiencia vivida de ser estudiante de BGE. “Existe cierta unidad en esta experiencia que la convierte en algo único” (van Manen, 2003, p. 58). Esta experiencia específica a la que definimos permite reflexionar sobre ella, sobre el estudiante de bachillerato en tanto <i>Dasein</i> estar-en-el-mundo (Heidegger, 1997), permite develar lo que al joven le pasa (Larrosa, 2004) para comprenderlo, a él y a su sentido en el mundo.	• Caracterizar el mundo de la vida de los jóvenes. • La llegada al bachillerato. • La experiencia vivida en el bachillerato. • La significación de la experiencia.

Fuente: elaboración propia.

Aunado a la entrevista fenomenológica en profundidad, se considera sumamente importante adoptar una postura de ser y estar ahí. La palabra anglosajona *indwell* literalmente significa vivir dentro de, implica asumir una actitud reflexiva, y vivir dentro de la experiencia vivida como observador, como entrevistador, como líder de grupo focal, como alguien que se remueve de él mismo para repensar el significado de la experiencia (Maykut & Morehouse, 2005). Es esta postura, la que mejor define la técnica conocida como observación de cerca, una variante de la observación participante, la cual implica adentrarse en el mundo de la vida (Dowling, 2007; van Manen, 2003), en nuestro caso, en el mundo de los jóvenes que estudian en un Bachillerato General Estatal. El observador de cerca evita la mirada unidireccional y el uso de listas de cotejo y se convierte en un contador de anécdotas.

El observador de cerca no llega con una lista de cotejo con indicadores predefinidos. Éste debe manejarse en una relación que se encuentra cerca, y dentro del mundo significativo de los estudiantes, pero al mismo tiempo, mantiene un estado de alerta hermenéutico (van Manen, 2003). La anécdota es un tipo de relato que ofrece una riqueza *in situ* acerca de una

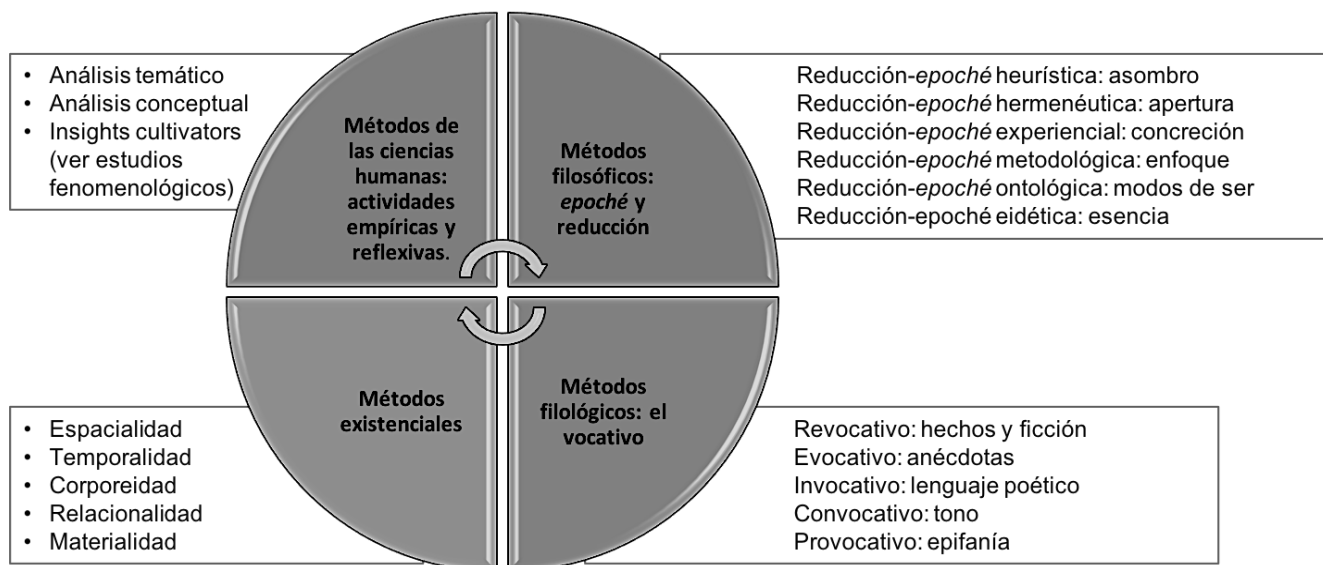
determinada experiencia vivida. Las situaciones que viven los estudiantes en la escuela son fuente de gran riqueza, la anécdota constituye una de las formas que el investigador tiene para recuperar lo vivido, lo dicho por los jóvenes. Una anécdota, en este sentido, se refiere a un determinado tipo de narración (van Manen, 2003) que el investigador realiza para recuperar lo presenciado y que contribuye a la comprensión del fenómeno estudiado. El investigador pasó un periodo de un semestre recogiendo las anécdotas en un diario de campo.

5.3.3 La reflexión fenomenológica hermenéutica: procedimiento y análisis de datos

El análisis de datos en la fenomenología se caracteriza por adoptar una posición reflexiva sobre la experiencia vivida bajo estudio. La reflexión fenomenológica no sólo descansa en la deducción y la inducción, sino que involucra principalmente la reducción fenomenológica (la reducción en lo consecutivo). Es importante recordar que el principal objetivo de la FH es regresar a cierta experiencia vivida junto a sus significados (Friesen et al., 2012; van Manen, 2003, 2014), esto permite develar la forma en la que determinada experiencia vivida es concretamente vivida. Debido a esto, la reducción es sumamente importante en el proceso de análisis y reflexión fenomenológica. La palabra reducción deriva de *re-ducere* que significa regresar (van Manen, 2014); en nuestro caso, regresar a la experiencia de ser estudiante de BGE tal y como es concretamente vivida.

La mejor manera en la que se puede develar una experiencia vivida es a través de la creación de un texto fenomenológico que nos ponga en contacto de manera evocativa con ésta. Van Manen (2014) apunta que “la reflexión fenomenológica no puede ser separada de la escritura fenomenológica, o mejor, la reflexión fenomenológica es la escritura” (van Manen, 2014, p. 365). Para poder construir dicho texto se requiere de métodos empíricos, existenciales, filosóficos y filológicos. No está por demás mencionar que estos métodos ya han sido expuestos en el capítulo de referentes teóricos. Con la intención de retomarlos, se presenta una ilustración que condensa lo ya expuesto en el capítulo anterior (ver ilustración 5.1 en la página siguiente).

Ilustración 5.1: La reflexión fenomenológica



Fuente: elaboración propia a partir de van Manen (2014).

La ilustración anterior muestra el proceso que se siguió para la reflexión fenomenológica (análisis de datos). Dentro del círculo se encuentran los métodos utilizados, al centro se encuentra la dirección circular en la que giran; es decir no se sigue un método de paso a paso, sino que giran en torno al círculo hermenéutico. Esto permitió contrastar lo ya sabido del fenómeno con lo revelado a partir de la reducción-epoché (Spier, 2018; van Manen, 2014). En las próximas líneas, se explicitan las actividades llevadas a cabo; es importante aclarar que éstas no siguieron un proceso lineal, sino que se trató de un proceso guiado en todo momento por la reducción-epoché. Estos métodos permitieron regresar a la experiencia vivida del estudiante de BGE en tanto concretamente vivida.

5.3.3.1 Métodos de las ciencias humanas: identificando temas

Existen en la literatura varias formas de realizar un análisis temático entre las que se encuentra la de Moustakas, la de van Manen (Creswell, 2013), y la de Braun y Clark (2006). La propuesta de van Manen se compone de la identificación de los aspectos temáticos desde tres niveles: holístico (a nivel del texto general), selectivo (aquellos fragmentos que son esencialmente significativos), y línea a línea (a nivel de considerar todas las líneas contenidas

en el texto) (van Manen, 2003, 2014). Por su parte, Moustakas, y Braun y Clark ofrecen una aproximación más sistemática que comprende seis fases. Como punto de partida este estudio partió de la propuesta de van Manen lo cual permitió la familiarización con aquellos aspectos temáticos que aparecían en las transcripciones de la entrevista y posteriormente se adoptó el enfoque de Braun y Clark (2006). En la siguiente sección se narra brevemente el análisis realizado, si el lector desea una descripción más detallada sobre el proceso que se siguió, se le recomienda consultar el anexo 3 de este documento.

Fase 1. Familiarización con los datos

En esta fase, se transcribieron las entrevistas y anécdotas levantadas en la etapa observacional. Posteriormente, se pasó a leer cuidadosamente las transcripciones, este proceso es referido por algunos autores como habitar (indwell) en los datos (Finlay, 2011). A la par de la lectura se fueron tomando notas de aquellos temas que surgían de los datos y que se relacionan con los núcleos temáticos: significados de estudiar el bachillerato, y la experiencia entendida como la experiencia vivida en el espacio escolar. Adicionalmente, y como parte de la familiarización con los datos se siguió la estrategia holística propuesta por van Manen lo cual permitió capturar los temas que aparecían con cierta frecuencia en los datos, entre éstos destacan los siguientes:

- Las relaciones establecidas en el bachillerato con los pares y los maestros.
- La experiencia de llegar a bachillerato se experimenta como una fractura experiencial entre la secundaria y el bachillerato.
- La percepción hacia el bachillerato
- Los acontecimientos vividos en el bachillerato
- Los obstáculos encontrados en su camino hacia el bachillerato
- Los motivos de ingreso al bachillerato

Fase 2. Generar códigos iniciales

En un intento de tejer más fino, se identificaron los códigos con la ayuda del software atlas ti 7, esto permitió agrupar los patrones desde la especificidad. Por citar un ejemplo, las relaciones que los jóvenes entablan en el bachillerato se desglosaron en: buenas relaciones,

malas relaciones, relaciones con los compañeros, relaciones con los profesores, etc. A partir de la búsqueda de patrones desde una perspectiva semántica se construyeron 25 códigos (ver tabla 5.4) aquí enlistados sin un orden jerárquico particular.

Tabla 7: Tabla de códigos

1. Antecedentes académicos	2. Motivos para estudiar el bachillerato	3. Relaciones de amistad
4. Así me siento en la escuela	5. No importa al bachillerato que vayas	6. Relaciones de identificación
7. Buenas relaciones con los demás	8. No quería estudiar aquí	9. Ser reconocido
10. Entorno familiar	11. Obstáculos	12. Tener más aprendizaje
13. La familia como soporte de alteridad	14. Percepción negativa del BGE	15. Tener un trabajo
16. La vida juvenil	17. Percepción positiva del BGE	18. Tener una carrera
19. Llegar a un mundo nuevo	20. Relación con los profes	21. Tener una mejor vida
22. Malas relaciones con los demás	23. Relación con el tiempo	24. Tienes que cambiar
25. Verse en los espejos		

Fuente: Elaboración propia.

Fase 3. Búsqueda de temas

En esta etapa se agruparon los códigos en temas potenciales sobre el significado asignado a la realización de estudios de bachillerato. Este proceso fue auxiliado con el software atlas-ti 7, a través del uso de la herramienta “crear familias”, la agrupación de los códigos estuvo guiado por un enfoque latente, y la búsqueda de un concepto clave que agrupara los códigos en temas. Los conceptos clave elegidos en esta etapa y que permitieron agrupar los códigos en temas potenciales son: autodeterminación, esperanza, juventud, y alteridad. En la búsqueda de los primeros temas, no se incluyeron los códigos que no se relacionaban directamente con la experiencia vivida. De esta forma, la lista de código original pasó de 25 a 19. Esta nueva lista de códigos fue agrupada para formar los temas potenciales. Como ya se mencionó, la búsqueda de temas fue guiada por conceptos clave, los cuales fueron definidos lo que permitió tener claridad sobre los códigos susceptibles de ser incluidos en los

temas potenciales. El resultado final de esta etapa se muestra en la tabla de la siguiente página.

Tabla 5.5: Agrupación de códigos en temas potenciales a partir de conceptos clave

Concepto clave	Códigos
Autodeterminación El aprendizaje es visto por los jóvenes como un asunto de autodeterminación, a pesar de que exista una mala percepción hacia el bachillerato o de no querer estudiar en cierto plantel. “al final, la escuela la hacen los estudiantes”	• No importa el bachillerato que vayas • No quería estudiar aquí • Percepción negativa del BGE • Percepción positiva del BGE
Esperanza El bachillerato es vivido con la esperanza de que éste ayudará a los alumnos a transformar sus condiciones de vida. Para lograr tal transformación, el bachillerato aparece como una herramienta útil para aprender, acceder a la universidad, y/o conseguir un empleo mejor pagado.	• Tener más aprendizaje • Tener un trabajo • Tener una carrera • Tener una mejor vida
Juventud Los estudiantes de bachillerato no son sólo alumnos sino que son jóvenes con todas las implicaciones que eso trae consigo. Ser joven es sentir, relacionarse, y experimentar cambios en la experiencia vivida a partir de reconocerse en el pasado y proyectarse hacia el futuro.	• Así me siento en la escuela • Tienes que cambiar • Buenas relaciones con los demás • Relaciones de amistad • Relación positiva con los profes • Relaciones de identificación • Malas relaciones con los demás • La vida juvenil • Ser reconocido
Alteridad Los jóvenes reconocen la experiencia propia y la construcción de la misma en la experiencia del otro: en la familia, en los compañeros, en los vecinos etc.	• La familia como soporte de alteridad • Verse en los espejos

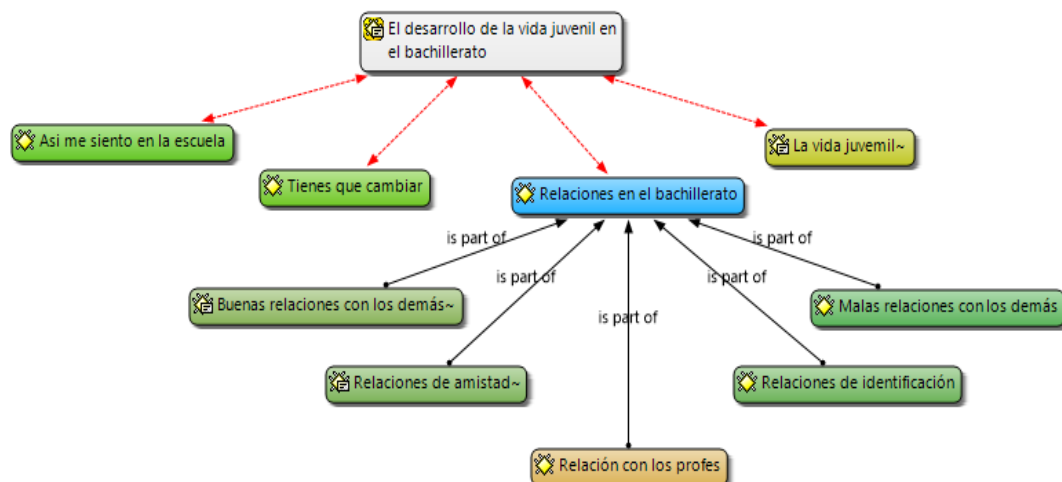
Fuente: Elaboración propia.

Fase 4. Revisión de los temas

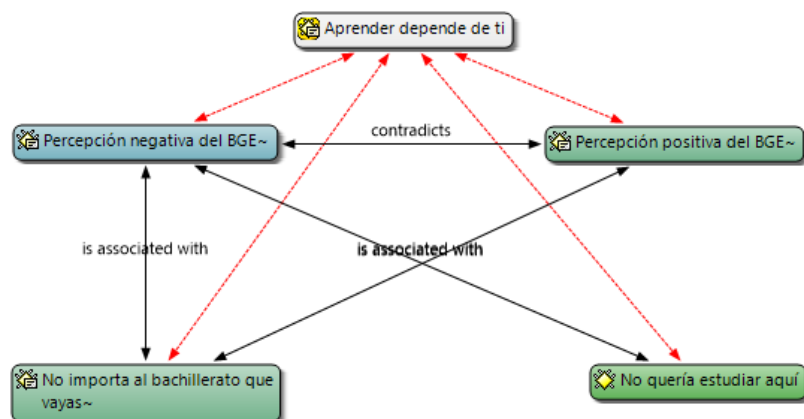
En esta fase se realizó una revisión de los temas potenciales en relación con los códigos y a todo el grupo de datos. También se elaboraron los mapas temáticos correspondientes a cada tema. Surgieron algunos subtemas, y algunos códigos fueron descartados debido a su poca prevalencia en los datos de los participantes. En total se construyeron cuatro mapas temáticos

que muestran algunas de las características sobresalientes de la experiencia vivida del estudiante de Bachillerato General Estatal.

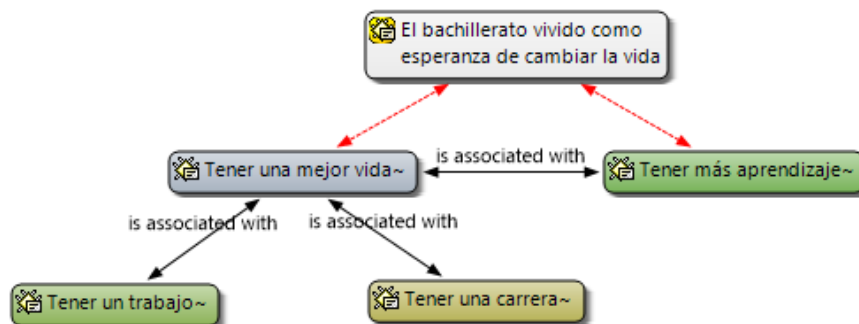
Tema: el desarrollo de la vida juvenil en el bachillerato



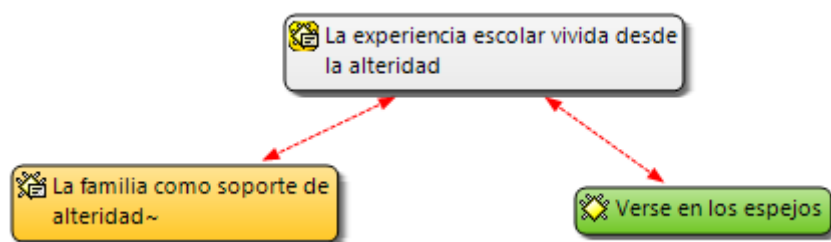
Tema: Aprender depende de ti



Tema: El bachillerato como esperanza de cambiar la vida



Tema: La experiencia escolar vivida desde la alteridad



Fase 5. Definir y “nombrar temas”

En esta fase se definieron los nombres de los temas de manera que éstos capturaran la historia general de lo que éstos representan. (estos nombres están ya contenidos en los mapas temáticos mostrados en la fase anterior.

Otra de las actividades realizadas en esta etapa fue el análisis conceptual, y ver algunos escritos fenomenológicos. El análisis conceptual que se hace de palabras como responsabilidad, y solicitud es significativo. Por otro lado, el sumergirse en la bibliografía fenomenológica ayuda a comprender la forma en que se estructuran los textos fenomenológicos. Entre los textos que se revisaron, son significativos *on fallin asleep* (Linchosten, 1987), *the lived experience of being a university educator* (Spier, 2018), los textos producidos por los alumnos de van Manen contenidos en la página del autor, en la sección de *textorium* que se encuentra en la siguiente dirección <https://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/>, algunos reportes de investigación fenomenológica de las revistas *phenomenology & practice* fundada por van Manen, *The Indopacific Journal of Phenomenology*, y *Analecta Husserliana*. Y de forma general, los escritos fenomenológicos de autores como Max van Manen, Martin Heidegger, Michel Serres, Maurice Blanchot, Jean Luc Nancy, Jean Paul Sartre y Jean Luc Marion. Esto permitió ver “el estilo de la escritura fenomenológica”. Esta actividad fue significativa para comprender la forma en la que se realiza los escritos fenomenológicos; cabe recordar la insistencia de van Manen (2014) en el poder que tiene la escritura para representar los resultados de investigaciones fenomenológicas.

5.3.3.2 Métodos existenciales

Los existenciales relacionalidad, espacialidad, corporeidad, temporalidad y materialidad son guías para la reflexión fenomenológica. En el capítulo de referentes teóricos se describe en qué consiste cada uno; con el propósito de no redundar, se menciona que éstos se refieren al otro vivido, al espacio vivido, al cuerpo vivido, al tiempo vivido, y a las cosas vividas. Con ayuda de los existenciales se plantearon preguntas del tipo: ¿cómo está conectado el estudiante de BGE con los compañeros y maestros? ¿Qué capacidad de afectación le revela la presencia del otro? ¿Cómo experimenta el estudiante de BGE los espacios? ¿Cómo experimenta su cuerpo? ¿Cómo se experimenta el tiempo desde la experiencia vivida del estudiante de BGE? ¿Qué sentimiento le despierta el bachillerato al joven en tanto cosa vivida? Estas preguntas se abordan en el análisis existencial (si se desea consultar el análisis de manera más detallada, el lector puede acudir al anexo 4, titulado análisis existencial).

Estas preguntas informadas con los existenciales develaron que el espacio vivido es un espacio de extrañeza, de cambios, de definiciones, y de tránsito. La relacionalidad es vivida como el sentirse intruso ante la presencia del otro, como identificación y diferenciación, el otro se vive como soporte existencial, y como modelo a seguir. La temporalidad se revela como la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*), en el tiempo del bachillerato el alumno descubre, y se siente obligado a proyectarse en sus modos de ser posible. La corporeidad se revela como el rechazo a ser objetivado, y la búsqueda de ser reconocido como *Dasein*, con la singularidad que eso implica. Por su parte, el bachillerato en tanto cosa vivida se experimenta como un soporte existencial que ayude a los estudiantes a enfrentar la vida ya sea dotándoles de estudios para acceder a la universidad, o para abrirles la puerta a ciertos empleos que requieren el certificado de bachillerato. Estas revelaciones se tematizan en el capítulo llamado fenomenología de la experiencia de ser estudiante de BGE.

Hasta este momento, se ha ejercido un análisis de carácter descriptivo sin hacer un esfuerzo por suspender nuestras presuposiciones y conocimientos sobre el tema de investigación. Después de identificar algunos temas que es una actividad que se puede verificar ampliamente en el anexo 3, y de describir el modo en el que los estudiantes viven

el espacio, el tiempo, el cuerpo, el otro y el bachillerato en tanto dimensiones vividas (ver anexo 4). Lo que sigue es determinar la esencialidad de los temas identificados, revelar la forma en la que se muestran ontológicamente, es tiempo de poner entre paréntesis nuestro conocimiento, y nuestros propios temas identificados a través del método de la reducción-*epoché* que nos permita regresar a la experiencia del estudiante de BGE en tanto experiencia vivida. Para realizar esto, utilizamos los métodos filosóficos que consisten en la reducción-*epoché*.

5.3.3.3 Métodos filosóficos: la reducción-epoché

La reflexión fenomenológica se logra a través de la reducción-*epoché*. Es importante recalcar que la reflexión fenomenológica, a pesar de hacer uso de la inducción y la deducción encuentra en la reducción su fuente principal. La reducción consiste en dos movimientos metódicos opuestos que se complementan entre ellos. Negativamente, suspende o remueve lo que obstruye nuestro acceso al fenómeno -este movimiento es conocido como *epoché* o puesta entre paréntesis. Y positivamente nos regresa, nos guía hacia el modo en que aparece el fenómeno – este movimiento es conocido como reducción (Taminiaux citado en van Manen, 2014).

Las diferentes modalidades de reducción se aplicaron en el círculo hermenéutico en un movimiento que va de la puesta entre paréntesis de lo que sabemos (lo revisado en el capítulo II titulado ser estudiante de bachillerato, mis propias presuposiciones, los temas identificados (ver anexo 3), y las teorías revisadas como la experiencia escolar de Dubet y Martucelli (capítulo III). Esta puesta entre paréntesis (*epoché*), desde una perspectiva heideggeriana, no implica el olvido de este conocimiento sino el emprendimiento de una dialéctica a través del círculo hermenéutico con aquello que se muestra (reducción). Este acto de ir y venir entre lo sabido y lo encontrado fue informado por Heidegger (1997), esto permitió centrarnos en el estudiante en tanto Dasein para develar su ahí (da), su mundo significativo en el cual existe.

A través de la reflexión fenomenológica se develó que el estudiante está dispuesto afectivamente en el bachillerato. Esta disposición afectiva lo hace sentir fuera de casa, no es lo académico lo que le preocupa al joven que recién se incorpora, le preocupa no sentirse en casa, le preocupa la forma en la que los otros (compañeros y profesores) existen en el bachillerato. La reducción fenomenológica develó que mas allá de que el bachillerato sea considerado un espacio de vida juvenil (Guerrero Salinas, 2000; Weiss, 2012a), los jóvenes existen como solicitud; es decir, como una forma de cuidado en la relación con los demás. El relacionarse, tener amigos, lugar de identificación y diferenciación, espacio de comunicación entre pares, espacio de solidaridades, espacio académico compensatorio, y ámbito de desarrollo personal que Guerrero (2000) identifica como dimensiones de la vida juvenil, y que guiaron la identificación de nuestros temas no responden a la etapa biológica de ser joven sino a modos de existir como posibilidad y solicitud en el bachillerato. Dicho de otro modo, estas dimensiones no son esenciales (exclusivas) del hecho biológico de ser joven.

Por su parte, Dubet y Martuccelli (2000) dicen que la experiencia escolar del estudiante de bachillerato se guía bajo tres lógicas de acción: la integración de las normas, la estrategia, y la subjetivación. La propuesta de estos autores surge a partir de responder la pregunta ¿qué fabrica la escuela?, es el propio Martuccelli (2006b) quien revira dándole al individuo la capacidad de decisión sobre sí mismo, de este modo sustituye la socialización y la subjetivación por la individuación. Este autor ya no deja a la escuela la fabricación del individuo, sino a un diálogo entre sociedad e individuo en un guiño directo con la filosofía de la existencia, y avanza al proponer una sociología de la existencia (Martuccelli, 2010c, 2013). No es pues el bachillerato el que fabrica al estudiante, sino es el propio joven en tanto Dasein quien se proyecta en posibilidades de ser, a partir de comprender sus posibilidades de existencia desde el mundo en el que se encuentra arrojado (Heidegger, 1997).

A través de la modalidad de reducción eidética se develó que el estudiante de bachillerato esencialmente existe como solicitud anticipativo-liberadora. En su co-estar con los compañeros y maestros, el estudiante de bachillerato experimenta el llamado a la responsabilidad, es llamado a responder a su propio cuidado, sin que nadie le prescriba su modo de comportamiento (Escudero, 2016a). A diferencia del estudiante de secundaria quien

vive su experiencia como solicitud sustitutivo-dominante; es decir, su modo de comportamiento le es prescrito por profesores, tutores escolares y prefectos son quienes asumen el cuidado del estudiante de secundaria. Por el contrario, el estudiante de bachillerato asume su propio cuidado.

La reducción heurística permite hacer visible lo invisible, permite poner entre paréntesis nuestra actitud natural de lo que damos por supuesto. Esto nos permitió ver a los estudiantes de otro modo; para lograrlo, se echó mano de recursos retóricos. En concreto se utilizó la narración de un conserje que reflexiona sobre su tiempo como estudiante en el bachillerato. Esto permite ver que la experiencia del bachillerato se ancla en raíces ontológicas que es una dimensión poco tomada en cuenta al realizar investigación educativa.

La reducción ontológica permitió identificar que el estudiante de bachillerato existe en el mundo como solicitud y como un constante vivir en la encrucijada. En el constante ir y venir del círculo hermenéutico se develó que el tema identificado como la esperanza de cambiar la vida, aprender depende de ti, y la experiencia escolar vivida desde la alteridad responden al modo de existir en el bachillerato como el constante vivir en la encrucijada. Es en la encrucijada donde el estudiante proyecta sus posibilidades de ser (esperanza), se responsabiliza de su cuidado (aprender depende de ti), y encuentra posibilidades de ser en los otros (la experiencia vivida desde la alteridad). Por su parte, el tema la vida juvenil en el bachillerato responde a la solicitud como modo de existencia que tienen los jóvenes de bachillerato, esto se tematizará en el texto fenomenológico en el siguiente capítulo.

5.3.4 La escritura fenomenológica hermenéutica

El reporte visto como la producción de un texto fenomenológico que evoque la experiencia vivida del joven de BGE es la parte fundamental de todo proyecto fenomenológico hermenéutico (van Manen, 2003, 2014). Cabe recordar que el interés de la fenomenología es regresar a los significados vividos de cierta experiencia, en nuestro caso, la experiencia de ser estudiante de BGE. “Queda claro que codificaciones, abstracciones conceptuales, o generalizaciones empíricas nunca pueden producir adecuadamente una comprensión

fenomenológica” (van Manen, 2014, p. 319). Basta con echar un vistazo a los escritos de Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre, Blanchot, Serres, Nancy, Marion, Lévinas entre otros fenomenólogos para darse cuenta de que sus escritos nos presentan textos fenomenológicos ricos en descripciones experienciales.

La investigación fenomenológica hermenéutica (FH) es una práctica empírica, narrativa y reflexiva. Empírica porque va a los informantes y levanta la experiencia vivida en datos. Estos datos, generalmente son narraciones, historias, anécdotas o como los llama el van Manen, descripciones de experiencias vivida (*lived experience descriptions*). Es una práctica narrativa porque a través de la creación de un texto fenomenológico, nos pone en contacto con determinada experiencia vivida (van Manen, 2003, 2006). Finalmente, es una práctica reflexiva porque ir al significado de la experiencia vivida de los estudiantes de bachillerato requiere la práctica reflexiva del investigador, ir de lo dado por supuesto a lo encontrado en la experiencia vivida bajo la reflexión a través de la *epoché*-reducción en un movimiento conocido como círculo hermenéutico.

5.3.4.1 Métodos filológicos: el vocativo

Es importante recordar que la fenomenología se interesa por la experiencia vivida tal como es concretamente vivida, nos ayuda a revelar lo que damos por supuesto. Debido a este interés, podemos definir el método fenomenológico como un método reflexivo que ayuda a volver a tener contacto con determinada experiencia vivida a través de un texto, y que nos permite obtener cierto entendimiento de cómo es vivir determinada experiencia. Para lograr esto, la FH echa mano de recursos filológicos conocidos como el vocativo (van Manen, 2014) el cual está especialmente activo al momento de la escritura fenomenológica. Dice el mismo autor que “el vocativo deriva de *vocare* que significa llamar, sonido, lenguaje, y tono, también significa dirigirse, traer al discurso” (van Manen, 2014, p. 240).

Para traer al discurso la experiencia vivida es necesario de hacer uso de recursos retóricos e incluso literarios. Éstos ayudan a la reflexión fenomenológica; por ejemplo, Blanchot construye su fenomenología de la escritura al reflexionar sobre el mito de Orfeo y

Eurídice, o recordar que Kierkegaard inicia su *Opus magnum* “Temor y temblor” reflexionando sobre el sacrificio que Abraham tiene que hacer con su hijo por mandato divino. El punto es que al igual que van Manen (2014), varios autores convergen en la necesidad de incorporar recursos de carácter literario que permitan una representación evocativa de la experiencia vivida (Bochner & Ellis, 2016; Leavy, 2015; Owton, 2017). De esta manera, las investigaciones agrupadas en los llamados métodos emergentes incorporan a los datos de carácter empírico, recursos literarios que ayudan a la reflexión y a la representación de una experiencia vivida de manera evocativa.

No resulta extraño que la fenomenología encuentre en la literatura una excelente fuente de material experiencial (van Manen, 2014, p. 318) para la reflexión. Además de las historias empíricas de los estudiantes de BGE, este estudio también se vale de material experiencial extraído de la literatura para reflexionar sobre la experiencia vivida de ser estudiante de BGE. En completo diálogo entre métodos: de las ciencias humanas, experienciales, filosóficos y filológicos se construyó el texto fenomenológico que se presenta en el siguiente capítulo, haciendo énfasis que “cuando se escucha una presentación de naturaleza fenomenológica, escucharás en vano por el “hallazgo”, “el resultado” o las grandes noticias” (van Manen, 2014, p. 241) pues el texto mismo es el resultado ya que se trata de un hablar evocativo, de una revelación primordial, como el mismo autor nos recuerda.

Desde el momento mismo que se concibe el proyecto de investigación aparece la escritura como práctica fenomenológica. En la investigación FH “**crear un texto fenomenológico constituye el principal objetivo del proceso de investigación**” (van Manen, 2003, p. 127). El texto fenomenológico debe ser capaz de mostrarnos la experiencia vivida bajo estudio. Los resultados de esta investigación siguen la estructura propuesta por van Manen (2003; 2014). según este autor, el texto fenomenológico debe cumplir con algunas de las siguientes características: heurístico, existencial, experiencial, temático, revelador (*insight*), vocativo, e interpretativo.

La escritura es heurística cuando busca instalar el asombro en el lector. Presentar la experiencia vivida en la escuela como algo que necesita ser develado. La característica experiencial del texto hace referencia a que éste debe contener anécdotas o descripciones

experienciales de quienes viven la experiencia bajo investigación. El texto es temático porque aporta y ejemplifica los temas (significados) que estructuran la experiencia vivida. Es revelador porque ayuda a comprender la lógica de la experiencia con la ayuda de lo que otros fenomenólogos han escrito. Lo vocativo invoca, llama, en este sentido el texto fenomenológico hace uso de figuras como “anécdotas, ejemplos, fragmentos, y material selectivo de la literatura, el arte, y la mitología” (van Manen, 2014, p. 377) que ayuden a penetrar en la experiencia bajo estudio. Finalmente, el texto es interpretativo cuando intenta penetrar en la experiencia vivida de modo que se pueda obtener *insights* acerca de lo que significa estar-en-el-mundo.

La escritura es fundamental en la investigación fenomenológica ya que es medio y fin. El texto fenomenológico es un camino que permite regresar a la experiencia vivida tal como es vivida en el aquí y en el ahora (van Manen, 2017c). Tiene la misión de llevar al lector a experimentar epifanías (Ayala Carabajo, 2008), experiencias vicarias (Finlay, 2014) en las que el lector se reconozca (*phenomenological nods*). Bajo esta lógica, se construyó el texto fenomenológico que se presenta en el próximo capítulo que lleva por nombre fenomenología de la experiencia de ser estudiante de BGE, que aspira traer al discurso la experiencia vivida de los estudiantes de BGE.

5.4 Calidad de la investigación

La calidad de la investigación es a menudo vista desde criterios como validez y confiabilidad, desde una racionalidad de tipo positivista. Por validez se entiende el esfuerzo en enfocarse en la realidad que se intenta conocer y no en otra; confiabilidad por su parte buscar la exactitud en el grado de medición. Estas concepciones chocan con el paradigma cualitativo ya que este postula que existen realidades múltiples y la no cuantificación de lo vivido por lo que al no haber nada que medir, no se precisa de un instrumento calibrado para la medición. Sin embargo, esto no quiere decir que la investigación cualitativa carezca de criterios de calidad. Ésta debe entenderse como una negación al pensamiento reduccionista que formula criterios para decidir sobre el uso de los métodos (Flick, 2007) y pugnar por un acompañamiento reflexivo al momento de tomar decisiones, que consideren el proceso de

investigación de manera holista y que parta de los marcos elegidos, las tradiciones elegidas, y los propósitos de la investigación (Mendizabal, 2006).

La calidad en la investigación es aproximada como la práctica consistente entre el preguntar y la construcción de la metodología entendida como el camino que lleve a responder lo preguntado (van Manen, 2003, 2014). En el trayecto de esta investigación se han tomado decisiones de tipo metodológico buscando siempre la consistencia entre el preguntar y el responder. Al inicio de este capítulo se afirma que la pregunta abierta, es de carácter fenomenológico-hermenéutico. Para llegar a tal afirmación se partió de la pregunta de investigación que busca lo vivido y lo significado por los estudiantes de un Bachillerato General Estatal. En un principio, se intentaba responder esta pregunta a partir de la Sociología de la experiencia escolar o desde el enfoque Biográfico-Narrativo. Al final se decidió que el enfoque Fenomenológico Hermenéutico aporta mayores elementos para responder la pregunta de investigación. Tanto la Sociología de experiencia escolar como el enfoque Biográfico-Narrativo apuntan a preguntas sobre la construcción de sí. La Sociología de la experiencia escolar responde que la experiencia de los jóvenes se construye a partir de tres lógicas de acción: la integración, las estrategias, y la subjetivación (Dubet & Martuccelli, 2000). Por su parte el enfoque biográfico responde que los jóvenes se construyen a partir de sus procesos de biografización (Delory-Momberger, 2009, 2014). No es la constitución del sujeto nuestro centro de interés, sino la experiencia vivida y la significación de ésta en el espacio escolar.

5.4.1 Confiabilidad

Es bien sabido que la FH se centra en el estudio de la experiencia vivida tal como se vive (van Manen, 2003). Así que más que hablar de validez se debe procurar lograr que las personas realmente lleguen a expresar su sentir (Álvarez-Gayou, 2009). En este sentido, y bajo la lógica de un acompañamiento reflexivo en el proceso de investigación, la selección de la entrevista fenomenológica en profundidad representa la técnica más idónea para la recolección del sentir y pensar del otro, una vía de acceso directo hacia lo vivido por el otro. En cuanto a la confiabilidad, en investigación cualitativa debe privar la preocupación por la

consistencia entre lo dicho y lo vivido. En este sentido surgen procedimientos como la triangulación (Álvarez-Gayou, 2009); una de la fortalezas del tipo de entrevista elegida (la entrevista fenomenológica en profundidad) tiene la ventaja de su estructura compuesta por tres entrevistas, esto permite la búsqueda constante de consistencia entre una y otra (Seidman, 2006). Adicionalmente, el desarrollo de una actitud conversacional (van Manen, 2003) permite construir con los entrevistados una actitud que permite desentrañar lo vivido por ellos, y la búsqueda de la consistencia al demandar por ejemplificaciones que den mayor claridad bajo una reflexividad fenomenológica que implica considerar “el amplio campo de aplicación de la teorización fenomenológica” (van Manen, 2003, p. 48).

5.4.2 Validez

La validez de un estudio fenomenológico hermenéutico radica en la representación de una determinada experiencia vivida. En este sentido, la validez de este estudio es aproximado desde los criterios enunciados por van Manen (2014), que dice que un estudio fenomenológico hermenéutico es válido si se fundamenta en las siguientes interrogantes:

- ¿El autor tiene un fenómeno claro de estudio el cual es articulado de forma concisa?
- El estudio está basado en una pregunta fenomenológica: ¿Cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de BGE?
- ¿El análisis adoptado se basa en la experiencia vivida?, ¿el autor utiliza análisis de datos de tipo fenomenológico?
- ¿El autor describe la “esencia” de la experiencia tal como es vivida y no como es conceptualizada incluyendo el contexto en el cual es vivida?
- ¿El autor es reflexivo a lo largo del estudio?

A lo largo de este estudio, estas preguntas han guiado la construcción de la investigación.

5.4.3 Actitud ética

En la investigación, asumir una actitud ética ha cobrado especial relevancia. En lo que respecta a la investigación educativa, el trabajo con seres humanos, y aún más en la

investigación fenomenológica, donde existe una preocupación por el ser, es importante asumir esta actitud ética. Esta actitud debe estar guiada por tres principios básicos: respeto por las personas, beneficencia minimizando los riesgos, y justicia (Seidman, 2006). En cuanto al proceso de investigación existen algunos aspectos relacionados a la confidencialidad, anonimato, y el consentimiento informado (Gay, Mills, & Airasian, 2012). En este tenor, la confidencialidad está garantizada por parte del investigador, la información que se recabe será utilizada estrictamente para los fines del estudio. En cuanto al anonimato, éste está garantizado ya que se asignó seudónimos por lo que los nombres reales no aparecen bajo ninguna causa. Adicionalmente, las entrevistas, aunque serán transcritas, se les asignarán un código de identificación que de ningún modo haga alusión a los datos personales de los entrevistados. En cuanto a la obtención del permiso para la participación en el estudio, en uno de los cursos del Doctorado, se elaboró el consentimiento informado. De este modo, se conminó a los estudiantes a participar a partir de hacerles saber los objetivos del estudio, en que consiste su participación, y el uso que se le dará a los datos. Se obtuvo la autorización de los estudiantes o/y tutores para participar en el estudio vía consentimiento informado.

Este capítulo presenta el método seguido para esta investigación basado en la FH de van Manen (2003, 2014). El texto presenta el camino seguido en la investigación, los informantes clave, el proceso seguido para la obtención de datos y su proceso de análisis, los criterios de calidad, la validez, la confiabilidad, y la actitud ética asumida por el investigador. El siguiente capítulo presenta los resultados organizados en un texto de tipo fenomenológico que permita tener contacto con la experiencia de ser estudiante de BGE.

CAPÍTULO VI. FENOMENOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA VIVIDA DE SER ESTUDIANTE DE BGE

Este capítulo presenta la experiencia vivida de ser estudiante de BGE a través de un texto fenomenológico. En primer lugar, el texto instaura la pregunta por la experiencia vivida del estudiante desde una dimensión ontológica. En seguida, se describen dos modos de estar-en-el-mundo del estudiante de bachillerato: existir como solicitud, y existir como vivir en la encrucijada. Posteriormente, se discuten los resultados de la investigación con relación a la pregunta de investigación planteada. Finalmente, se señala que la experiencia de ser estudiante de BGE significa vivir en una constante búsqueda de llegar a ser uno mismo (*pursuit of becoming oneself*); en esta búsqueda, el joven vive el bachillerato como una encrucijada que le revela posibilidades de existencia, y lo llama a responsabilizarse de su propio cuidado (solicitud anticipativo-liberadora).

6.1 Hacia un preguntar ontológico por el estudiante de BGE

No han sido pocas las ocasiones en las que nosotros profesores de bachillerato quedamos perplejos ante la actitud de los jóvenes estudiantes. Llenos de sentimientos que transitan entre el desconcierto, la confusión, el enojo y el desaliento. Convivimos día tras día con ellos, quienes más que estudiar parecen rebelarse, parecen resistirse a nuestras bien intencionadas acciones. Nos encontramos con muchos obstáculos en la vida diaria que impiden la fluidez de nuestro trabajo, algunas situaciones cotidianas con las que nos enfrentamos en el bachillerato se ejemplifican en las siguientes líneas:

- Otro día más en el que la butaca de Laura está vacía.
- Carlos se apresura a entregar la tarea asignada al profesor.
- Aunque todos aseguraron haber entendido, Gina y Norma no hacen ni el mínimo esfuerzo por tratar de resolver la tarea asignada.
- Si bien he logrado atraer la atención del grupo, Jaqueline insiste en no despegarse del teléfono, aunque lo guarda debido a mi petición, al menor descuido vuelve a sacarlo y se olvida de la clase.

- Una vez más el profesor le pide a un grupo de estudiantes que dejen de golpearse y se concentren en el ejercicio asignado.
- La madre de Bruno le confiesa al director, quien la citó por problemas de conducta de su hijo, que es un chico difícil y que ya no sabe qué hacer con él.
- Javier no logra entender el ejercicio, pero no se rinde.
- El profesor percibe que Paloma ha cambiado de lugar y que ya no le dirige la palabra a su mejor amiga.
- Dolores está preocupada porque no sabe que va a pasar con ella después del bachillerato, se acerca a sus profesores preguntándoles: - profe, ¿para qué cree que soy buena?
- Paula sonríe cuando el profesor le dice “buen trabajo”.
- Juan no ha comprendido bien la lección, pero no quiere preguntarle a su profesor porque teme hacerlo enojar.
- Javier le confiesa al profesor que ya no quiere asistir al bachillerato.

La lista podría prolongarse de manera indefinida. Sin embargo, bastan estos pequeños ejemplos sacados de la vida cotidiana para hacer notar que, aunque el profesor esté concentrado en hacer aprender a los estudiantes, algunos no parecen compartir el mismo interés ni el mismo ímpetu. ¿Cómo se vive el ser estudiante de bachillerato? ¿Qué significado le otorgan los jóvenes al hecho de asistir a la escuela?

Esta interrogante es respondida por las reflexiones que hace un conserje sobre la experiencia que tuvo como estudiante de bachillerato.

Siempre me he sentido orgulloso de mi trabajo. Siendo el mayor de cinco hijos en mi casa, he limpiado y cocinado desde que era pequeño. Me gustaba sorprender a mis tías y a mis abuelas con la seriedad y el cuidado de hasta el más mínimo detalle al hacer estas labores. Tenía un profundo sentido de pertenencia a estos deberes, el mismo sentido de pertenencia que experimento por estos salones de clase. Hay algo en este trabajo que me conecta a mi familia, a la pequeña comunidad de clase trabajadora en la que vivíamos antes de que nos mudáramos a la ciudad, a la forma de mostrar amor y cuidado que se expresa a través del cansancio de los músculos y del arduo trabajo físico de mi cuerpo.

La forma en la que entiendo mi trabajo en los salones de clase contrasta bruscamente con la experiencia que tuve durante mis días en la escuela. Soy un estudiante de primer año, acabo de ingresar a un bachillerato privado, católico, conocido por su rigor académico. Nadie de mi familia ha venido a un bachillerato como éste, y -aunque provengo de una familia

académicamente exitosa – sé que estoy solo (aquí) pues nadie ha vivido lo que yo estoy viviendo. Es una escuela cara. No sé exactamente lo que eso significa, eso es lo que me dice mucha gente – dicen que tengo mucha suerte de estar aquí, que tengo suerte de ser lo suficientemente inteligente para ganar la beca que me lo permite, que tengo suerte de haber conseguido esta oportunidad. Puedo sentir la pesada y opaca responsabilidad de esta suerte. También siento la distancia y la soledad escondida en ella; es más difícil poder expresar esto que siento, el discurso de los méritos deja poco espacio.

No tengo claras las expectativas de esta escuela. Puedo hacer el trabajo académico; puedo hacerlo. No tengo miedo de reprobarme, sólo tengo que trabajar duro, mi desempeño académico fue lo que me trajo aquí. Me siento capaz de hacer un buen papel en mis clases y de obtener buenas calificaciones. **Lo que me confunde es todo lo demás.**

Atrapado en este espacio, siento un peligro que no puedo ver claramente. Hay muchos momentos –las conversaciones, las relaciones con los compañeros, el cambio sutil de las expresiones, de los cuerpos, el cambio de tono de voz- no percibo los límites, las reglas, todas las expectativas que hay aquí. Siento que estoy haciendo las cosas de forma equivocada, empiezo a desconfiar de los movimientos espontáneos e intuitivos de mi cuerpo, reprimo mi risa, soy más cuidadoso antes de hacer algo. (Coffee, 2018, pp. 80–81)

La historia presentada trastoca nuestro conocimiento acerca de lo que un estudiante de bachillerato “es”. Hasta antes de Heidegger, la ontología había sido reducida a un mero acto clasificatorio que responde la pregunta “qué hay” (Dahlstrom, 2010). Esta interrogante nos lleva a responder que hay objetos con determinadas características físicas; hay escuelas con salones amplios y espacios deportivos, hay profesores con credenciales de habilitación docente, hay buenos y malos estudiantes aludiendo a las notas que obtienen en su estancia en la escuela.

Podemos preguntarnos si el chico que tengo frente a mí es un estudiante de bachillerato; es posible contestar esta pregunta con las categorías que ya presuponemos, si está inscrito en el bachillerato, si estudia, entonces el joven sí es estudiante de bachillerato. Sin embargo, esta respuesta es insuficiente porque la relación con el mundo escolar nos contradice brutalmente ¿cómo hay estudiantes que no estudian? Estas presuposiciones hacen que pasemos por alto una pregunta fundamental: ¿qué significa ser un estudiante de bachillerato?

La historia narrada revela que la pregunta ¿cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de BGE? no puede ser contestada con las categorías que ya tenemos predefinidas ya que esto supone contemplar al estudiante desde lo óntico (desde las calificaciones, desde el trabajo académico y las categorías que presuponemos), y no desde lo ontológico (desde el significado profundo que el joven de bachillerato le otorga al hecho de ser estudiante).

Heidegger (1997) se refiere a las características físicas y del pensamiento como lo óntico; y a las estructuras del ser en tanto estar-en-el-mundo que iluminan el significado del ser, como lo ontológico. Nuestro desfase con los estudiantes de bachillerato parece radicar en este punto de vista, vemos a nuestros estudiantes desde lo óntico, y no desde lo ontológico, vale recuperar las palabras de la historia presentada –no es el trabajo académico, lo que me confunde, es todo lo demás. Eso “demás” ocurre en el mundo de los estudiantes, entendiendo mundo como un todo complejo lleno de relaciones significativas (Heidegger, 1997) donde se encuentra el estudiante.

La educación enclavada en una comprensión técnica-utilitarista del ser impide ver la estructura de significado de lo que realmente un estudiante de bachillerato “es”. La educación como *techné* se fundamenta en un proceso lineal que comprende la idea (*eidos*), la construcción (*poiesis*), y la obtención del producto (*ergon*) (Dewar, 2016); el arquitecto diseña la casa en un plano (*eidos*), se edifica la idea de casa (*poiesis*) y se obtiene la casa terminada (*ergon*). Desde este punto de vista, los estudiantes de bachillerato son considerados “recursos que deben ser optimizados generando un pensamiento calculativo que tal como el mítico rey Midas, cuantifica todas las relaciones cualitativas” (Thomson, 2001, p. 249). Los estudiantes se convierten en productos, en objetos disponibles (*ready to hand*) hecho a la medida (Heidegger, 1997) para realizar algún trabajo específico.

Para Heidegger, “la educación genuina nos regresa a nosotros mismos, hacia el lugar que ocupamos en el mundo (el ahí del ser), nos enseña a habitar (ahí) y nos transforma en el proceso (Thomson, 2001, p. 254). Es este acontecer, es este padecer de los estudiantes que queda invisibilizado ante los ojos de la lógica tecnocientífica.

¡Mis padres no me entienden! ¡Mi profesora no se preocupa realmente por mí! ¿Por qué nadie entiende como me siento? ¿Por qué mi profesora no entiende las dificultades que tengo con esto? ¡A los profesores sólo les preocupa enseñarnos en lugar de tratar de descubrir lo que pensamos! (van Manen, 2010, p. 97).

La educación como *techné* nos ha llevado al olvido de lo que significa “ser estudiante”, no sabemos quiénes son y qué lugar ocupan en el mundo estos jóvenes con los que nos relacionamos en la cotidianidad.

En su obra *Pulgarcita*, el fenomenólogo francés Michel Serres abre con la siguiente sentencia “antes de enseñar cualquier cosa a quien sea, al menos es necesario conocerlo. ¿Quién entra hoy a la escuela, al colegio, al liceo, a la universidad?” (Serres, 2013, p. 4). Las palabras de Serres nos recuerdan que, a pesar de ser especialistas en didáctica, en teorías epistemológicas, en material didáctico, en planeación didáctica, etc., nos encontramos con situaciones en las que no sabemos qué hacer ni cómo actuar debido al desconocimiento de nuestros estudiantes. Nos recuerda que la enseñanza verdadera no puede ser reducida a una simple técnica (van Manen, 2016), ni nuestros estudiantes a simple producto (Dewar, 2016); ya que dicho sea de paso, son las miradas juveniles quienes constantemente nos recuerdan que no son objetos sino sujetos en (auto)construcción (Meirieu, 1998). Nos obligan constantemente a preguntarnos ¿qué significa ser estudiante de bachillerato?, cuando hacemos esta pregunta, se interroga por la forma en la que el estudiante existe en el bachillerato, se cuestiona el cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de BGE.

6.2 Ser estudiante de bachillerato como solicitud

Aquella mañana de agosto, Rebeca se levantó con un sentimiento poco identificable. A pesar de que intentaba distraer ese sentimiento, poco o nada podía hacer al respecto. De repente, ese día la había puesto al inicio de un nuevo camino, un sendero que no estaba segura en querer andar, o más bien un camino al que la habían puesto a andar sus seres amados. Estos hablaban del bachillerato con palabras tan certeras que describían cómo era estudiar el bachillerato –ya verás que vas a disfrutar mucho tu estancia, -el bachillerato te abre las puertas en la vida, -con el bachillerato puedes encontrar un mejor trabajo, etc. Para Rebeca, estas frases que escuchaba muy a menudo le parecían poco menos que vacías.

Con un sentimiento de pesadez se levantó para acudir al primer día de clase. ¿En verdad le causaba tanto hastío ir a la escuela? Rebeca no sabía con exactitud si esa era la palabra exacta para describir su sentimiento; sentía más bien desconcierto, la inseguridad que causa ver caer ante sus ojos lo cuidadosamente edificado. De pronto el mundo, su mundo, ese que había construido en la secundaria se había derrumbado, no todos sus amigos acudirían al mismo bachillerato al que ella asistiría, no tenía la certeza de que lo aprendido en la secundaria le sería suficiente. Era como si ella formara parte de un gran rompecabezas y por un descuido, o tal vez por capricho, la vida había volteado todas las piezas y habían quedado tan dispersas que Rebeca no encontraba orden.

Rumbo al bachillerato, el sentimiento de incertidumbre se agigantaba más y más. La inseguridad pesaba tanto que difícilmente alzaba sus pies. Veía sus pasos dirigiéndose hacia la escuela; sin embargo, deseaba tanto retardar la llegada. Uno a uno veía a los jóvenes que la rebasaban, algunos iban a pie, otros más en bicicleta. Muchos de estos chicos ya los identificaba al menos de vista pues algunos habían estudiado en la misma secundaria que ella, y aunque no le dirigían la palabra, sus rostros le resultaban familiares. ¿Acaso sentirán lo mismo que ella

sentía? De repente esta idea se arremolinó en su cabeza. (Relato construido a partir de la experiencia de Rebeca).

La experiencia de estudiar el bachillerato inicia con un estado de ánimo (*Befindlichkeit*) abrumador de desconcierto, de intranquilidad y de falta de armonía por “no estar en casa” (*Unheimlich*). Todo me es extraño, el lugar, las canchas los salones, nada me pertenece, todo es caos y desorden. Pero no sólo el bachillerato me es extraño, yo mismo me siento un extraño, estoy en este lugar y siento que no pertenezco a él. Este sentimiento se niega a ser rechazado, no quiero sentirme de este modo y sin embargo parece inevitable lo “extraño nos afecta antes de que nosotros podamos aceptarlo o rechazarlo” (Waldenfels, 2015, p. 12).

El inicio del bachillerato es el inicio de la búsqueda de la armonía al entablar relaciones de cuidado con las cosas y con los demás (solicitud). No puedo sentirme así, debo recuperar la seguridad perdida por la experiencia de lo extraño que representa el llegar al bachillerato. La palabra armonía significa acuerdo, concordancia, hace alusión a ajustarse, a conectarse. Como todo ejercicio de conexión, se necesita un grupo, un conjunto de elementos a los que uno se pueda conectar. Mi presencia en el bachillerato es similar a la de una nota que causa disonancia, estoy en el pentagrama, pero mi presencia es extraña pues elude los cánones armónicos. Mi llegada al bachillerato está marcada por la falta de acuerdo y de conexión. A pesar de los esfuerzos de mis seres amados por hacerme sentir bien, por darme palabras de aliento: -es normal que te sientas así-, -pronto te acostumbrarás- no encuentro puerto seguro, siento que este espacio está lleno de peligro (Coffee, 2018) donde no hay certezas y todo, absolutamente todo me es extraño.

Uno de los momentos más difíciles que enfrentamos como estudiantes es la llegada a una nueva escuela. Hay un quiebre experiencial entre lo vivido en la secundaria y el bachillerato. Este quiebre se manifiesta en un estar a la expectativa, en la falta de conexión, en el sentimiento de hay que ganarse un lugar, y entender la forma de ser del profesor (Castillo Sanguino & Montes Sosa, 2018). Estas características corresponden a una dimensión ontológica, y se manifiestan desde un sentirse afectado. Este sentirse afectado nos devela que al llegar al bachillerato, los otros, las cosas y yo mismo ya importamos. “El estado de ánimo manifiesta el modo cómo uno está y cómo a uno le va” (Heidegger, 1997, p. 159).

Who am I?

Who am I?
 I just am not able to understand.
 Feeling so many mixed emotions
 Different
 Helpless
 Ignored
 Lonely
 And most of all
 Lost.
 The road of confusion
 seemed to have no end.
 I covered myself with a blanket of fear.
 The judgmental stare of new
 classmates
 Did nothing else but lay upon me
 I walked in
 My legs were trembling
 Like a newborn calf
 I stood at the door
 New beginning
 Opportunity
 And a future

(Gutiérrez, 2003)

¿Quién soy?

¿Quién soy?
 No lo puedo comprender
 Me asalta una mezcla de emociones
 Me siento diferente
 Indefensa
 Ignorada
 Solitaria
 Pero sobre todo
 Confundida
 Me asalta la confusión
 parece no tener fin.
 Estoy llena de miedo.
 Las miradas prejuiciosas de los compañeros
 Me golpean una y otra vez
 Mientras entro
 Mis piernas tiemblan
 Cual ternero acabado de nacer
 Me detengo en la puerta
 Nuevo inicio
 Nueva oportunidad
 Y un nuevo futuro

(Traducción libre)

Estas palabras retratan el momento vivido de llegar al bachillerato como afectación. Cuando llegamos nos descubrimos llenos de miedo ante la mirada apabullante de los compañeros. Este momento nos revela que estamos arrojados a la existencia (Heidegger, 1997); esta condición nos lleva a reconocer que somos afectados por las cosas que nos suceden, que nos tocan y nos conmueven (Escudero, 2016a). Ser tocado responde a una dimensión existencial de sabernos parte de un mundo compartido con otros Dasein. Ante este hecho, mostramos preocupación por los otros en tanto coestar (*Mitsein*), esta preocupación es traducida por Heidegger (1997) como solicitud (*Fürsorge*), una forma especial de cuidado (*Sorge*) que se manifiesta en nuestro trato con los demás. Solicitud, del mismo modo que el latín *sollicitudo*, significa preocupación, inquietud, e instancia cuidadora (Escudero, 2016a; Heidegger, 1997) y su uso se delimita al trato que tenemos con las personas.

La solicitud tiene distintos modos de manifestarse; ésta puede realizarse negativamente y se cristaliza en la indiferencia.; por citar un ejemplo, cuando vamos en un

autobús, los demás pasajeros me son indiferentes, es cierto que comparto la misma actividad y espacio con ellos, pero no hay un interés de mi persona hacia ellos y viceversa. Por su parte, la movilidad positiva de la solicitud presenta dos vertientes; por un lado, la solicitud sustitutivo-dominante (*einspringend-beherrschend*) en la que un Dasein prescribe el modo de comportamiento de otro Dasein, haciéndose el primero responsable del cuidado del segundo. Por otro lado, la solicitud anticipativo-liberadora (*vorspringend-befreiend*) que devuelve al Dasein la posibilidad de cuidar de sí mismo (Escudero, 2016a; Heidegger, 1997). La experiencia que tengo de ser estudiante de bachillerato se me revela esencialmente como solicitud dado que no permanezco inmóvil ante la presencia de los otros, su presencia me toca, su mirada me llama.

6.2.1 El llamado a la solicitud

El llamado hacia el trato con los demás se manifiesta en el salón de clase. El salón en tanto espacio vivido tiene lugares que exhiben y protegen. Hay espacios que se viven como seguros, protegen y cubren de la presencia de los otros. El otro, el nuevo compañero es el extraño que hace añicos mi tranquilidad. Ante la mirada de ese otro, de ese extraño, mi presencia se siente amenazada. Es necesario buscar refugio de la mirada de esos otros que amenazan con desvanecerme, que amenazan con hacerme añicos de la misma manera que Orfeo hizo con su amada Eurídice.

Llegar al salón de clase por primera vez me hace sentir una gran intranquilidad, ¿temor? ¿Nervios? No quiero estar en medio de todos. Me voy para atrás para no estar al frente de los demás. De aquí yo los veo a ellos, y ellos no me ven a mí (Pablo).

La mirada de los otros me da temor, no quiero que descubran que estoy aquí pues no estoy seguro si seré de su agrado. A pesar de ser el salón tan sólo un espacio geográfico como cualquier otro, no es un espacio inanimado. Cada metro cuadrado transmite algo, cada intersticio se reserva el derecho de admisión. Recuerdo que siempre me ha gustado sentarme en los lugares de enfrente, tengo ese mismo impulso al entrar al salón por primera vez. Sin embargo, las ataduras que surgen de mi interior me detienen bruscamente.

A mí me gustan siempre los lugares de enfrente, pero digo, no sé, vaya a venir alguien más listo que yo, o bueno que tenga más potencial que yo, mejor me siento atrás (Diana).

Sí, es mejor actuar con prudencia. En este momento, aún no me siento con el derecho de ocupar el lugar de enfrente, no conozco a los demás y probablemente ese privilegio le pertenezca a alguien más.

Poco a poco descubro que el bachillerato no me pertenece y que no me pertenecerá sólo a mí pues lo comparto con los demás. A pesar de querer pasar desapercibido, me descubro en la mirada de los demás, algunos me escrudiñan, otros desvían la mirada con desdén, y otros tantos no tienen empacho en mirarme de frente. Es extraño, pero a través de este hecho descubro que existo (Sartre, 1981), descubro que no estoy solo, y que no puedo ser yo sin la existencia de ese otro (Heidegger, 1997).

Me encuentro con el otro y me produce distintas sensaciones. Sartre (1981) dice que la revelación primera de la coexistencia ocurre como mirada ante la que reaccionamos con miedo, vergüenza u orgullo. Él mismo enfatiza que ante la mirada del otro somos objeto. La descripción que hace Sartre sobre la aparición del otro hace acto de presencia en mí, al tiempo que siento miedo de ser descubierto por el otro, también experimento orgullo y me niego a ser reducido a mero objeto. En cierto modo, experimento el bachillerato como un espacio de afirmación de lo que soy, y como la forma en la que habito el mundo.

Cuando paso frente al Chalito siento el peso de su mirada. Luego, luego se ve que no le caigo bien, siempre me mira bien feo y siempre me echa indirectas: «que me vaya a quien sabe dónde», y que «todos los de aquí me la...» y nomás me ve y muchas groserías y no le hago caso. Pero digo, si quiere echar bronca, pelea o así, pues, yo no tengo miedo de agarrarme con quien sea de la escuela. Con los que no me llevo siempre me gusta alzar la cabeza y ver que no me pueden humillar (Esteban).

La extrañeza me es dada *de facto* y de algún modo tengo que ganarme un lugar en este espacio. Ante el descubrimiento del otro, descubro que lo más difícil de aprender no radica en las cosas netamente académicas, sino en el desconocimiento de este nuevo lugar que estoy por habitar. Cuando descubro que no estoy sólo en este sitio, cuando me descubro coexistente, siento la necesidad de conectarme con los demás.

Esta necesidad responde a un movimiento bidireccional: eliminar lo extraño en ese otro, y eliminarlo de mí. Procuro con este movimiento recuperar la tranquilidad pues cuando me encuentro con mis compañeros, los siento intrusos, y me siento intruso al mismo tiempo. La intrusión “carece de derecho y de familiaridad, de acostumbramiento. En vez de ser una

molestia, es una perturbación en la intimidad” (Nancy, 2007, p. 12). Eso es, siento mi llegada al bachillerato como una afectación en la intimidad, cuando me encuentro con los compañeros y profesores en tanto extraños no aparecen

originalmente ni como algo que yo transformo en alguien a través de la empatía o de un razonamiento analógico, ni como alguien cuyas intenciones yo entiendo, interpreto o comparto. Más bien, la otredad o la extrañeza (*Fremdheit*) del otro aparece en la forma de un *pathos*, de una específica afectación del otro (*Fremdaffektion*). Nos sentimos tocados por los otros antes de poder preguntarnos quiénes son y qué significan sus expresiones (Waldenfels, 2015, p. 68).

La presencia de esos otros, la de mis compañeros, y la de mis maestros me revela que no estoy en casa (*Unheimlich*), este no sentirme en casa se manifiesta en la gran intranquilidad que siento por coestar con ellos. Me inquieta no ser de su agrado, no ser aceptado, o incluso peor, ser ignorado, lo que me reduce a poco menos que objeto cual moneda sin valor que los acompaña estando con ellos (solicitud negativa), ocupando un lugar geográfico, pero estando lejos de ellos por no despertarles relevancia alguna.

Los primeros días, cuando llego a un salón siempre me siento como bicho raro, no conozco a nadie, ¿qué tal no les caigo? ¿Qué tal no soy de su cuadrante? Los oigo hablar y son como de más varo, más presumiditos (Graciela).

Al principio mi coexistencia con los otros está marcada por la indiferencia, y por el poco interés que los otros tienen por descubrir quién soy en realidad, aquello que Heidegger (1997) llama solicitud negativa. Poco a poco, empiezo a crear lazos con esos otros que me acompañan en el bachillerato, la creación de lazos habilita una nueva forma de trato entre nosotros.

- Buen día - dijo el zorro.
- Buen día – respondió cortésmente el principito, que se dio vuelta, pero no vio a nadie.
- Estoy aquí – dijo la voz –, bajo el manzano...
- ¿Quién eres? – dijo el principito. – Eres muy bonito...
- Soy un zorro – dijo el zorro.
- Ven a jugar conmigo – le propuso el principito. – Estoy tan triste...
- No puedo jugar contigo – dijo el zorro. – No estoy domesticado.
- ¡Ah! perdón – dijo el principito.
- Pero, después de reflexionar, agregó:
- ¿Qué significa "domesticar"?
- No eres de aquí – dijo el zorro –, ¿qué buscas?
- Busco a los hombres – dijo el principito. – ¿Qué significa "domesticar"?
- Los hombres – dijo el zorro – tienen fusiles y cazan. ¡Es bien molesto! También crían gallinas. Es su único interés. ¿Buscas gallinas?
- No – dijo el principito. – Busco amigos. ¿Qué significa "domesticar"?

- Es algo demasiado olvidado – dijo el zorro. – Significa "crear lazos..."
- ¿Crear lazos?
- Claro – dijo el zorro. – Todavía no eres para mí más que un niño parecido a otros cien mil niños. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro parecido a otros cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo. Yo seré para ti único en el mundo...

(de Saint-Exupéry, 2014, pp. 91–92)

Comparezco en el mundo significativo del bachillerato como un estudiante común y corriente, parecido a los demás estudiantes. No he pasado por ningún proceso de creación de lazos que me haga diferente a los demás, comparezco ante ellos y sólo soy un elemento más del bachillerato, me notan, me miran, se dan cuenta que estoy presente; sin embargo, no soy significativo ante la carencia de un vínculo que pueda unirme a ellos. Poco a poco voy encontrando esos lazos que me unen. En el trato cotidiano, igual que el zorro y el principito, descubro la singularidad del otro, ese extraño se me vuelve familiar y viceversa. Esta familiaridad, o esta forma de crear lazos se da cuando descubro que comparto cosas en común. No son simplemente gustos o intereses, crear lazos tiene un significado más profundo porque se expresa en una determinada forma de ser compartida.

Los grupos que tenemos depende de la forma de ser de cada uno. Mis amigos que yo tengo son humildes, les gusta ayudar a las personas, le digo a mi mamá -yo tengo corazón de pollito, ellos también tienen corazón de pollito- (Rebeca).

En el trato con los otros se da una práctica de autoreconocimiento; no sólo descubro a ese otro, no sólo comprendo su forma de ser, sino que comprendo la mía propia a través de él. Comprendo que cada uno tiene sus propias prioridades, comprendo que tienen sus propias formas de ver, y de actuar en el mundo, eso me da pauta para conectarme con aquellos que comparten la misma forma de ser, la misma forma de relacionarnos con el bachillerato.

Tengo una amiga que no hace nada y nada más me quiere estar copiando, no pone nada de su parte lo cual me enoja muchísimo. También tengo otra amiga que pone mucho de su parte, cuando no le entendemos a algo, nos preguntamos y nos ayudamos, ella es mi mejor amiga (Viviana).

Se ejemplifica en este relato las dos formas de solicitud positiva: la sustitutivo-dominante (*einspringend-beherrschen*) y la anticipativo-liberadora (*vorspringend-befreiend*). La primera amiga se mueve en la solicitud sustitutivo-dominante entregándole su cuidado a Viviana, se hace dependiente y dominada. La segunda amiga reclama su autocuidado y le

devuelve a Viviana su propio cuidado, a través de la ayuda mutua se visibiliza un Dasein eligiendo sus propias posibilidades, moviéndose dentro de la modalidad de la solicitud anticipativo-liberadora (Escudero, 2016a; Heidegger, 1997).

6.2.2 La solicitud como instancia cuidadora entre pares

El Saúl es muy serio, casi no habla con nadie. A mí me dice -ya no quiero venir al bachillerato, -es muy aburrido-, Yo le contesto que se aguante, que sólo le falta un año y medio, le digo «¿quieres seguir trabajando en el ejote para que te den bien poquito?» Y así trato de animarlo, pero luego se ve que ya no quiere seguir estudiando, se le ve en su cara (Viviana).

En el trato con los otros, con mis compañeros y amigos se da una relación de cuidado. Algunos compañeros dejan de ser comunes del mismo modo, según nos cuenta de Saint-Exupery, que el zorro deja de ser un zorro parecido a cien mil zorros, y el principito deja de ser parecido a cien mil niños a través de la creación de lazos. En el bachillerato encuentro algunos Dasein que han dejado de ser vistos de la misma manera que veo al resto de estudiantes de bachillerato. Se trata de una forma de solicitud (*Fürsorge*) como instancia cuidadora entre pares, Viviana ejemplifica este tipo de cuidado con su amigo Saúl, existe un interés real por el cuidado de su amigo que no se manifiesta con otros estudiantes de la misma manera. Ante los otros moviliza una distinta modalidad de solicitud.

El ejercicio de química presentaba un reto para todos, entre los pocos que lo resolvieron estaba yo. Los demás sólo copian, nos piden el resultado. De repente mi amigo Saúl me pidió el resultado pero no se lo pasé y mejor le expliqué porque no quiero volverlo inútil, o sea le explicó para que aprenda a hacer las cosas (Viviana).

Viviana intenta llevar a Saúl a responsabilizarse de su propio cuidado. Ella lo considera como dueño de sí, y capaz de realizar decisiones por él mismo, eso que Heidegger (1997) identifica como la solicitud anticipativo-liberadora. No siempre este es el caso pues la mayoría de los estudiantes dejan su cuidado en manos de los demás.

En la solicitud se manifiesta el reconocimiento de la singularidad de los estudiantes. Ser singular significa distinguirse de los otros a partir del reconocimiento de las cualidades particulares que cada uno posee. Cuando el Principito llega al jardín de rosas, se siente el más desdichado al descubrir alrededor de cinco mil rosas parecidas a la suya, no es hasta que encuentra al zorro que descubre la singularidad de su rosa.

El principito fue a ver a las rosas:

-Vosotras no sois exactamente iguales a mi rosa, no sois nada aún -les dijo-. Nadie os ha domesticado ni vosotras habéis domesticado a nadie. Sois como era mi zorro, que no era más que un zorro semejante a otros cien mil zorros. Pero yo lo hice mi amigo y ahora es único en el mundo (de Saint-Exupery, 2014, p. 97).

Es evidente que la solicitud requiere la creación de lazos, lo que exige un ejercicio de conexión a partir de una actitud de inquietud, una actitud de preocupación por el otro. Esta inquietud vuelve al otro algo especial y lo singulariza, lo distingue de los demás.

-Sois hermosas pero estáis vacías -insistió-.

No se puede morir por vosotras. Seguro que un caminante cualquiera os creería igual a mi rosa, pero ella es más importante que todas vosotras; porque yo la he regado; porque la protegí contra el frío con mi campana de vidrio; porque la resguardé contra el viento con el biombo; porque le maté los gusanos (excepto dos o tres que se hicieron mariposas), porque he escuchado sus lamentos y a veces cómo se envanecía y hasta cómo se callaba. Porque es mi rosa (de Saint-Exupery, 2014, pp. 97-98).

El Principito reconoce las cualidades que hacen especial a su rosa, y que la distingue de las demás. Reconocer significa identificar, ver aquello que nos caracteriza para volverlo a conocer, “ser visto por otros nos hace visibles y confirma nuestra existencia y nuestro valor” (van Manen, 2016, p. 141).

Al segundo día de clase yo entregué la tarea y todos me veían como si fuera la gran cosa. Los compañeros me hacen sentir así porque siempre me proponen para hacer las cosas. Cuando eligieron al jefe de grupo, me hicieron sentir bien porque dijeron cosas buenas acerca de mí, cosas que ni yo misma conocía, -que yo era lista, responsable y que podía con el grupo-. Así quedé de jefa de grupo (Diana).

El reconocimiento destaca aspectos de nuestro ser, “el reconocimiento es llegar a uno mismo a través de lo que el otro es” (van Manen, 2016, p. 141). El reconocimiento surge como un rasgo fundamental de la solicitud, un rasgo importante que se desprende del trato que tenemos con los otros desde una actitud de cuidado. No sólo la capacidad proveedora de aprendizaje del bachillerato me hace venir, sino el sentirme reconocido, el sentirme visto, el sentirme cuidado por los demás, es este sentirme visto lo que me hace valioso y confirma mi valor y mi propia existencia (van Manen, 2016).

Entre las cosas que me motivan venir a la escuela están mis amigas. Por ejemplo, Lupita siempre me dice -hay que echarle ganas, hay que terminar una carrera-, yo digo que tiene razón, como convivo mucho con ella, las dos andamos juntas, eso me motiva (Rebeca).

6.2.3 La solicitud con los maestros

El primer día del bachillerato me sentía con miedo. Sentía temor por lo desconocido, uno no conoce la forma de ser de los profesores, te preguntas cuál será enojón y eso. Estábamos reunidos en la plaza cívica y un maestro empezó a decir los nombres de los estudiantes y el salón que les correspondía. Yo miraba cómo los estudiantes, uno a uno escuchaban su nombre y le asignaban el salón, de repente dijeron “Elías” no pues ese soy yo, y ya que me meto al salón (Elías).

Mientras entro al salón, mis dudas se acrecientan. Siento ese temor que no me ha dejado desde que supe que llegaría al bachillerato. ¿Cómo serán los compañeros? ¿Cómo serán los profesores? Son las dos grandes preguntas que una y otra vez resuenan en mi mente. A pesar de que mis hermanas ya me han platicado de cómo es estudiar aquí, siento esta gran inquietud pues definitivamente no es lo mismo que te cuenten a que lo vivas. El profesor entra a clase y todos nos levantamos como si un resorte nos impulsara, al unísono y con armonía retumba el salón con un “buenos días maestro”. El profesor responde con un frío –buenos días- e indica que nos sentemos, inmediatamente empieza a explicar la forma de trabajar y la forma de evaluar.

No es la forma de evaluar la que me ocupa en este momento. Me inquieta la forma de ser de los profesores. ¿A qué se debe esta inquietud? ¿Existe algún tipo de conexión que se pueda entablar con los maestros? Muchos de nosotros recordamos al menos a uno de nuestros profesores porque el tiempo compartido con él, no pasó de largo. Recordamos a aquel maestro que dejó huella en nosotros. Después de ganar el Nobel, Camus (1994) le dirige unas palabras a su profesor de infancia.

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. Lo abrazo con todas mis fuerzas.

Albert Camus Argel, a 30 de abril de 1959

La carta que Camus dirige a su profesor revela que, en efecto, existe algún tipo de conexión entre alumno y maestro. Ya Dilthey había dicho que “el estudio de la pedagogía inicia con la descripción del educador en relación al educando” (Friesen, 2017, p. 744) pero es Nohl, alumno de Dilthey quien mayormente contribuye a la conceptualización de la, así llamada, relación pedagógica.

Rescato la noción de relación pedagógica no con el objetivo de hacer un tratado sobre ella, sino para subrayar que las relaciones que entabla el estudiante de bachillerato con el profesor son esencialmente significativas, y exigen la comprensión por parte del maestro. Es imperativo que el estudiante comprenda el Dasein del profesor para que éste pueda establecer lazos de conexión con él.

En primero tuvimos un error, aunque trabajábamos no le agarrábamos al profe como es su forma de ser, no sabíamos cómo era él. Bueno, como era con las personas porque a él le gusta también ser bien sociable con las personas, llevarse con todo mundo. Y nosotros pues también no sabíamos que así era, pero ya después lo conocimos y ya otro maestro, ya pues todos los maestros ya sabemos cómo son (Esteban).

Reconozco la importancia de conocer la forma de ser de los profesores. Mientras los conozco, desaparece el sentimiento de extrañeza que me aqueja, empiezo a apropiarme de los espacios y me muevo con mayor soltura. Saber cómo son los profesores me ayuda a conformar una determinada forma de ser y de actuar. Por supuesto, actúo de distintas formas con cada profesor.

Es muy común que el profesor de la clase pregunte si hemos entendido la lección y todos asintamos de manera afirmativa. Sabemos que esto no necesariamente es así, y sin embargo lo hacemos. En parte es por la falta de conexión que tenemos con nuestros maestros, por el desconocimiento que tenemos de su forma de ser, y consecuentemente de su forma de actuar. Estamos llenos de preconcepciones que evitan que nos acerquemos a los profesores: qué va a decir, seguro se va a enojar, o me va a decir que ya no lo va a explicar.

Me daba miedo entrar, porque dije no la voy a armar acá. Y dice mi hermano, no, está fácil, solamente que pongas atención. Y yo le dije no, es que siento que está difícil, en matemáticas no le entiendo muy bien. Y ya me dijo, no es fácil, solamente ponle atención a la maestra, cuando no entiendas algo le preguntas. Me daba miedo y él me dijo no seas menso, no te va a pasar nada. El primer día cuando entré fue muy diferente porque yo imaginaba que iban a ser muy estrictos, bien enojones y no sé, sentía que si me equivocaba en algo me iban a llamar mucho la atención ¡ajá muy enojones! Y cuando entré pues fue muy diferente. Cuando no

entendía me lo explicaban bien. Yo pensé que me iba a decir -no pues yo ya lo expliqué- y no sé. Pero no, sí me lo volvían a explicar y ya fue cuando le entendía mejor. Noté que fueron muy amables, muy diferentes de cómo los imaginaba, no eran tan enojones. (Viviana).

El trato entre profesores y alumnos se da en el coestar (*Mitsein*) bajo la preocupación que se muestra por los otros (*Fürsorge*) (Heidegger, 1997). Me siento parte del bachillerato cuando los profesores muestran cierta preocupación por mi persona, cuando me guían en mi existencia.

Los profes te orientan, por ejemplo, las primeras veces cuando yo entré ¡Este!, me salía y se me acercó el profe y me dijo, «¿por qué te sales? ¿Tienes problemas en tu casa?» Que esto y el otro. Sí, una vez le comenté y ya me dijo «es que a veces los adultos tenemos problemas, pero no tiene porque afectarles a ustedes». Tiene razón el profe, ya desde esa vez ya no me volví a salir de clases (Rebeca).

Si quiero dejar de ser afectado debo acostumbrarme, familiarizarme con la presencia de los otros. Para eso debo comprender la forma en la que mis compañeros y maestros están en el mundo, comprender su ahí (Heidegger, 1997), recuerdo que lo más difícil no es entenderle al maestro sino comprender su forma de ser (Dasein). No es un asunto de contenido lo más inquietante, sino la incomprensión del profesor.

Antes de entrar al bachillerato me imaginé que iba a ser bien difícil. Si bien es cierto que el nivel es diferente, es un poco más difícil aquí en el bachillerato, dejan más tarea, pero no hay mucha diferencia. Al principio me era muy difícil entenderles a las matemáticas, no podía entenderles, me puse a estudiar y a estudiar y sólo así pude entenderles. Hasta que comprendí la forma de trabajar de los maestros, uno se va adaptando a ellos (Ricardo).

Veo en el maestro algo más que un proveedor de conocimientos académicos, lo veo como alguien que aporta conocimientos más allá de lo que se aprende en la escuela. “Los maestros como pedagogos le dan acceso a sus estudiantes al mundo, y de más importancia, dan acceso a los diálogos que ellos sostienen con el mundo” (van Manen, 2016, p. 146), dan acceso al ahí (da) del estudiante en tanto Dasein.

No es porque quiero una calificación buena y le ando haciendo la barba al maestro. No es eso, sino que una vez comunicándote con un maestro te dan conocimientos diferentes a los que tú piensas. Fuera y dentro de las clases. Porque yo siempre he tenido la dicha de comunicarme con gente adulta, platicar, así como chavos, pero dicen que tengo muy buena comunicación con la gente adulta. Entonces, este siempre he visto que es muy bueno platicar con ambas personas porque ves las diferencias entre un adolescente y las diferencias entre un adulto (Graciela).

6.2.4 El BGE como solicitud anticipativo-liberadora

Lo que vivo en el bachillerato difiere tremendamente de lo que vivo en la secundaria. Por supuesto, hay cosas que son diferentes como la carga de trabajo, recuerdo que los maestros de la secundaria hacen hincapié en esto -en el bachillerato tienen que trabajar mucho porque es más difícil. Sin embargo, no es el trabajo académico: las nuevas clases, la mayor carga de trabajo, la nueva forma de evaluar lo que me inquieta más, no quiero decir que estos aspectos son insignificantes, sino que forman parte de una estructura de cuidado más general, y es eso precisamente lo que mayormente me inquieta.

En la secundaria te encuentran afuera y te meten a fuerza, te obligan a estar adentro y acá no. Si te sales sólo te llaman una vez, si no es tu problema, ya perdiste apuntes ya perdiste firmas y allá no. La prefecta se preocupa demasiado por nosotros. Si te sales te mete, donde sea que estés, aunque estés en el baño, te busca y te mete a fuerza y aquí no. Si ya estás afuera, cierran la puerta y ya no puedes entrar a veces. Es lo que siento yo, **allá a veces nos cuidaban demasiado y acá eres responsable de las cosas que estás haciendo** (Viviana).

El bachillerato lo experimento como un llamado a la responsabilidad. La palabra responsabilidad deriva del latín *responsum* que significa responder, la palabra en inglés es *responsibility* que podemos descomponer en *response* = respuesta y *ability* = habilidad; es decir, la responsabilidad es tener la habilidad para responder. Pero a ¿qué se responde? La respuesta es a mí mismo, o en palabras de Heidegger (1997), respondo a mi cuidado, respondo a lo que yo quiero para mi vida y actuar en consecuencia “acá eres responsable de las cosas que estás haciendo” nos recuerda Viviana. El BGE no cuenta con mucho personal, la figura del prefecto no existe como tal y es el maestro quien asume ese rol, aunque de forma distinta que en la secundaria.

Ya te sientes diferente aquí y aparte los maestros hablan con nosotros y si tienen razón porque ya estamos grandecitos para andar jugando. Y sí jugamos, pero normal, no que nos anden correteando como en la Técnica (secundaria). Aquí eres más independiente, en la secundaria todavía te andan correteando los maestros y te portas como más niño digámoslo así. Y aquí no porque ya te tienes que comportar más porque ya tienes tu edad (Xóchitl).

El llamado a la responsabilidad va acompañado con un sentimiento de mayor independencia el cual es asociado a la edad. El bachillerato lo identifico como el fin de una etapa: la niñez, con todas las implicaciones que eso tiene “ya estamos grandecitos para andar jugando” dice Xóchitl. En cuanto a la estructura de cuidado, el bachillerato se orienta con

mayor fuerza al tipo de solicitud positiva anticipativo-liberadora, recordando que ésta le devuelve la posibilidad al Dasein de cuidar de sí mismo (Heidegger, 1997), dice Xóchitl “los maestros hablan con nosotros, y sí tienen razón porque ya estamos grandecitos para andar jugando”; es decir, es tiempo de que te responsabilices, de que adquieras la habilidad para responder a tu propio cuidado. Sin embargo, no bastan las palabras de los profesores. En el fondo no son estas palabras las que nos llaman a responsabilizarnos, es el estar-en-el-bachillerato que se muestra a sí mismo como una encrucijada.

6.3 Ser estudiante de bachillerato como vivir en la encrucijada

Llegado el momento, el camino escolar que se distingue por ser unidireccional y casi llano (uno estudia casi por mandato, así lo demanda la familia, la sociedad, la legislación, etc.) se termina, y frente a nosotros aparece una gran encrucijada. Por supuesto que a lo largo de nuestra existencia nos encontramos con muchas encrucijadas; sin embargo, es probable que ninguna de ellas sea tan significativa como la que encontramos en el bachillerato. La encrucijada que está frente a mí ya no es aquel camino unidireccional donde sólo necesito el aliento de los demás para continuar caminando, las palabras de papá y mamá, el apoyo de mis amigos, o de la gente que me aprecia que en aquellos momentos en los que pretendo renunciar a seguir caminando la senda escolar, se hacen presentes para alentarme, para levantarme y ayudarme a seguir en ese camino que puedo ver de un solo trazo. O por el contrario, a falta de “estos apoyos” entrego mi vida a la cotidianidad, me dejo llevar e imito lo que los demás hacen, sigo las voces de ese gran anónimo que dirige nuestra vida a partir de “lo que se dice” (Heidegger, 1997), así me encuentro haciendo cosas, no necesariamente porque quiero sino porque eso es lo que los demás hacen (Dasman).

La sabiduría popular retrata esta posición igualitaria que ocupamos con y frente a los demás. “Dime con quién andas y te diré quién eres”, “el que con lobos anda a aullar se enseña” son algunos de los proverbios populares que nos recuerdan que no somos nosotros, sino que somos reflejo de los demás. Sin embargo, estos proverbios no tienen sentido alguno cuando nos topamos bruscamente con una encrucijada, pues ya no podemos seguir actuando como actúan los demás porque la encrucijada nos revela dos cosas importantes: en primer

lugar, nos revela que no hay una posibilidad, sino que hay posibilidades; en segundo lugar, nos recuerda que no necesariamente tenemos que ser como los demás pues ante las posibilidades tenemos capacidad de decisión; dicho de otro modo, obtenemos cierta libertad de acción. Las decisiones que tomo dependen cada vez menos de los otros y se centran más en mi propia capacidad de decisión. Estos dos momentos, son vividos en el bachillerato de manera significativa por lo que ser estudiante de bachillerato significa vivir en la encrucijada. **Es en el bachillerato donde experimento mi capacidad de decisión, y se me abre un abanico de ser-posible. Siento el llamado a la responsabilidad sobre mi propio cuidado.**

6.3.1 La encrucijada como Ser posible

«Cuando Heracles estaba pasando de la niñez a la adolescencia, momento en el que los jóvenes al hacerse independientes revelan si se orientarán en la vida por el camino de la virtud o por el del vicio, cuentan que salió a un lugar tranquilo y se sentó sin saber por cuál de los dos caminos se dirigiría. Y que se le aparecieron dos mujeres altas que se acercaban a él. una de ellas de hermoso aspecto y naturaleza noble, engalanado de pureza su cuerpo, la mirada púdica, su figura sobria, vestida de blanco. La otra estaba bien nutrida, metida en carnes y blanda, embellecida de color, de modo que parecía más blanca y roja de lo que era y su figura con apariencia de más esbelta de lo que en realidad era, tenía los ojos abiertos de par en par y llevaba un vestido que dejaba entrever sus encantos juveniles. Se contemplaba sin parar, mirando si algún otro la observaba, y a cada momento incluso se volvía a mirar su propia sombra (Jenofonte, 1993, pp. 66–67).

A través de los escritos de Jenofonte nos es posible conocer el modo en que la encrucijada se presenta en la existencia de Heracles. En primer lugar, ésta se presenta como algo ineludible, tenemos que hacerle frente; en segundo lugar, el enfrentarnos a una encrucijada nos revela que somos irremplazables, nadie sino nosotros podemos y debemos hacerle frente. Estos dos momentos nos recuerdan dos rasgos importantes del Dasein: el tener-que-ser, y el ser-en-cada-caso-mío. A diferencia de los demás entes, nosotros en tanto Dasein estamos forzados a ser (Heidegger, 1997), este tener-que-ser no se manifiesta en propiedades, sino en maneras de ser posible. Lo que me revela el bachillerato como encrucijada es precisamente eso: un abanico de posibilidades. Por su parte, cuando se dice que el bachillerato nos revela que somos irremplazables, se hace referencia al ser-en-cada-caso-mío, nadie más puede vivir la encrucijada por mí. A cada uno le pertenece su propia encrucijada.

Experimento el vivir en la encrucijada en el bachillerato del mismo modo que Heracles; es decir, como algo inaplazable y como un momento decisivo. El bachillerato me presenta la encrucijada como un abanico de posibilidades, debo de tomar la decisión toral que defina mi existencia futura.

El bachillerato es algo que siempre he querido estudiar, si yo hubiera podido brincarme, me hubiera brincado porque ya es la última etapa no, ya es como el último ciclo del estudio se podría decir porque ya te lleva a lo que tú de verdad quieres. Para mi terminar el bachillerato ya te lleva, si quieres estudiar medicina, maestría lo que quieras, pero ya tienes el bachillerato y ya puedes, entonces para mí por eso es importante. Por eso le digo que, si yo pudiera brincarme, me hubiera brincado. Pero no se puede (risas) pero sí, el bachiller sí lo quería estudiar, y yo me siento bien. De hecho, yo siempre he pensado que el estudio es algo indispensable para el futuro de nosotros porque si no estudias (pensativa) que si no tienes el bachiller no puedes trabajar aquí, aquí, y aquí, ¿no? Por eso yo pienso que es algo indispensable, pero, siempre he pensado lo mismo nomás que ahorita le estoy echando más ganas porque como yo le digo, yo para mi esta es la última etapa de estudio como para ir, tomar otros horizontes no (Diana).

La encrucijada nos revela modos de ser posible, Heidegger (1997) dice que antes que realidad somos posibilidad o proyección de posibilidades. Esta proyección de posibilidades se revela como la anticipación a uno mismo. Cuando mi equipo favorito de fútbol juega determinado partido, su ímpetu no está motivado por ganar el partido *per se*, las ganas que le ponen para tratar de ganar el juego responden por un querer ser campeones de la temporada, es decir un proyectarse como una determinada posibilidad de ser: la posibilidad de ser campeones. Lo mismo sucede con el jugador de ajedrez, la posibilidad de ser ganador de la partida determina cada movimiento de las piezas que el jugador hace; a su vez, cada movimiento es una anticipación futura del próximo o de los siguientes movimientos. Por ejemplo, despejo las piezas que se interponen entre el rey y la torre no por simplemente querer moverlos, sino por la proyección que hago de una jugada en particular: proteger al rey con el movimiento de enroque.

La encrucijada nos revela precisamente eso, que somos posibilidad en la cual nos proyectamos constantemente. El deseo de Diana por llegar al bachillerato no es por estudiarlo por sí mismo, sino que es motivado por la proyección de distintas posibilidades existenciales: “para mi, terminar el bachillerato ya te lleva (a lo que tú de verdad quieres), si quieres estudiar medicina, maestría lo que quieras”, “si no tienes el bachiller no puedes trabajar aquí, aquí, y

aquí". En las posibilidades proyectadas por Diana, el bachillerato se presenta como una encrucijada que la enfrenta a una decisión inaplazable, "ya es como el último ciclo del estudio se podría decir porque ya te lleva a lo que tú de verdad quieres", y un estadio necesario en las posibilidades de proyección ya que no puede prescindir de él para ir a la universidad o para acceder a ciertos empleos.

Las posibilidades de existencia se le revelan a Heracles personificadas en dos mujeres. La primera llamada maldad le ofrece una vida placentera sin realizar el más mínimo esfuerzo.

Por ello, si me tomas por amiga, yo te llevaré por el camino más dulce y más fácil, no te quedarás sin probar ninguno de los placeres y vivirás sin conocer las dificultades. En primer lugar, no tendrás que preocuparte de guerras ni trabajos, sino que te pasarás la vida pensando qué comida o bebida agradable podrías encontrar, qué podrías ver u oír para deleitarte, qué te gustaría oler o tocar, con qué jovencitos te gustaría más estar acompañado, cómo dormirías más blando, y cómo conseguirías todo ello con el menor trabajo (Jenofonte, 1993, p. 67).

Por su parte la virtud, personificada por la segunda mujer, le revela la posibilidad de ser un héroe a partir del trabajo arduo y del esfuerzo.

los dioses no conceden nada a los hombres sin esfuerzo ni solicitud, sino que, si quieres que los dioses te sean propicios, tienes que honrarles, si quieres que tus amigos te estimen, tienes que hacerles favores, y si quieres que alguna ciudad te honre, tienes que servir a la ciudad; si pretendes que toda Grecia te admire por tu valor, has de intentar hacerle a Grecia algún bien; si quieres que la tierra te dé frutos abundantes, tienes que cuidarla; si crees que debes enriquecerte con el ganado, debes preocuparte del ganado, si aspiras a prosperar con la guerra y quieres ser capaz de ayudar a tus amigos y someter a tus enemigos, debes aprender las artes marciales de quienes las conocen y ejercitarte en la manera de utilizarlas. Si quieres adquirir fuerza física, tendrás que acostumbrar a tu cuerpo a someterse a la inteligencia y entrenarlo a fuerza de trabajos y sudores" (Jenofonte, 1993, p. 67).

En su búsqueda de llegar a ser, Heracles cuenta con la ayuda de estas dos mujeres que le revelan claramente dos posibilidades de existencia. Del mismo modo que Heracles, el estudiante de BGE encuentra en la encrucijada (en el bachillerato), como ya se ha dicho, la proyección de sus modos de ser-posible y la capacidad de elección; que dicho sea de paso, es un movimiento sumamente interesante ya que le permite pasar de la impropiedad a la propiedad (Heidegger, 1997); en otras palabras, la encrucijada repara mi falta de elección (Heidegger, 1997), lo cual me aleja del modo de ser de los demás (Dasman) pues me pone ante la opción de elegir una de mis posibilidades de Ser. Heracles tiene en el vicio y la virtud dos posibilidades de Ser, ¿cuáles son mis posibilidades de ser como estudiantes de BGE? A

continuación, se describe la forma en la que el estudiante de BGE experimenta su posibilidad de ser a partir de la condición de estar “arrojado” en un mundo (subsistema de bachillerato) que se caracteriza por su estratificación.

6.3.2 Ser estudiante de BGE como posibilidad arrojada

Cada existencia tiene sus vaivenes, que es como decir sus pormenores. El tiempo es como el viento, empuja y genera cambios. De pronto nos sentimos prisioneros de una circunstancia que no buscamos, sino que nos buscó. Y para liberarnos de esa gayola es imprescindible pensar y sentir hacia adentro, con una suerte de taladro llamado meditación. De pormenor en pormenor vamos descubriendo el exterior y la intimidad, digamos el milímetro de universo que nos tocó en suerte. Y sólo entonces, cuando encontramos al muchacho o al vejestorio que lleva nuestro nombre, sólo entonces los pormenores suelen convertirse en pormayores (Benedetti, 2014, p. 17).

Ser estudiante de bachillerato significa emprender una búsqueda (persecución) de llegar a ser uno mismo (*pursuit of becoming oneself*). Esta búsqueda es personal a partir de la condición de que somos posibilidad (Heidegger, 1997). A menudo comprendemos la palabra “posibilidad” como algo que “aún no es” o como algo que puede o no puede ocurrir. Heidegger considera que este tipo de posibilidad es innecesaria para nuestro existir, y considera la existencia de una posibilidad más originaria referida como comprensión, la cual es un saber de las posibilidades, es un proyectar no de lo que podemos hacer, sino de lo que podemos ser (Escudero, 2016a). De ahí, que Heidegger (1997) diga que antes que realidad somos posibilidad.

Esta posibilidad no es una posibilidad ilimitada ni absoluta, sino una “posibilidad arrojada” (Heidegger, 1997, p. 144); en palabras de Benedetti (2014), “nos sentimos prisioneros de una circunstancia que no buscamos sino que nos buscó” (p. 17). No elegimos ni el lugar ni la fecha de nuestro nacimiento, no elegimos las circunstancias socioeconómicas de la familia que nos toca, ni escogemos todo el mundo significativo que rodea nuestra vida al mundo, se no es dado de manera fáctica (Heidegger, 1997). Pero a pesar de esta condición, no somos piezas terminadas ni objetos cerrados, somos más bien, lo que podemos ser. Por lo tanto, sólo es posible comprendernos en términos de posibilidad, en términos de proyección, a partir de nuestra condición de estar lanzados hacia delante, como mi equipo de fútbol, como el jugador de ajedrez, o como ser padre.

La manera como me comprendo a mí mismo en cuanto padre no depende tanto del cumplimiento de ciertas obligaciones sociales y legales cuanto de la manera como vivo la posibilidad de ser padre, de la forma que integro el ser padre en mi identidad personal. Como dicen los sociólogos de la familia, uno puede ocupar la posición legal y cumplir la función social de padre, pero no vivir el ser padre en cuanto una posibilidad de su existencia. El por-mor-de no es lo mismo que un papel o una función social. El por-mor-de define nuestra identidad, expresa quiénes somos, muestra cómo vivimos y cómo damos sentido a nuestra existencia. Esto significa empuñar la posibilidad de ser padre.

Sin embargo, existir de esta manera no significa planificar y organizar nuestra existencia de acuerdo con las normas de la posición social, sino proyectarse en esa posibilidad, vivir de acuerdo con ella (Escudero, 2016a, p. 274).

Desde esta postura es posible comprender la propuesta de la experiencia escolar hecha desde la sociología. Dubet & Martuccelli (2000) intentan superar con su propuesta de las lógicas de la acción: integración, estrategia y subjetivación lo meramente sociológico y ponerlo en un plano más existencial. El alumno se vuelve estrategia para poder realizar su proyecto de vida, es el propio alumno que se subjetiviza, es decir, se constituye como sujeto. El estudiante se proyecta en una determinada posibilidad de ser y vivir de acuerdo con ella. La proyección del Dasein en tanto comprensión de posibilidades se da en una eterna lucha entre lo que ya fuimos (facticidad) y lo que podemos llegar a ser (comprensión) siempre desde lo que somos (Heidegger, 1997). A esta lucha, la llamamos “*pursuit of becoming oneself*” pues la proyección de posibilidades que tiene el estudiante de bachillerato se revela como posibilidad de ser que se da desde una búsqueda y una persecución que nunca llega a culminarse del todo.

Con la frase “*pursuit of becoming oneself*” se hace referencia a la ambivalencia de estar proyectados en el futuro desde el presente. Se eligió la palabra en inglés “*pursuit*” ya que tiene la connotación de búsqueda, y de persecución. La búsqueda se da en el presente, se da en el momento preciso en el que estoy viviendo. Por ejemplo, busco las llaves de la casa antes de salir a trabajar. Por su parte, la palabra persecución nos remite a algo o alguien que está delante de nosotros. Es decir, nos remite a un tiempo aún no vivido. Esta característica habilita la proyección de posibilidades de existencia. Mi equipo favorito de fútbol busca ganar el partido actual (presente), pero al mismo tiempo aspira a ser campeón de la temporada (futuro). Analógicamente, la experiencia de ser estudiante de bachillerato se da bajo esta lógica: se es estudiante mientras se quiere llegar a ser (determinada proyección de existencia).

6.3.3 Yo puedo ser estudiante de bachillerato

Para Heracles es fácil distinguir sus posibilidades de existencia pues la revelación de las dos mujeres lo dejan en claro, y sólo es cuestión de que incline su preferencia por una de ellas. En la encrucijada, Heracles experimenta un llamado, este llamado es motivado por la aparición de las dos mujeres. Heidegger (1997) identifica este fenómeno como el llamado de la conciencia (entiéndase conciencia como un comportamiento que nos invita a actuar). No existen tales mujeres en la vida de los jóvenes estudiantes; sin embargo, experimentan el llamado de la conciencia antes de decidir ser estudiante de bachillerato. ¿Cómo se manifiesta este llamado de la conciencia? En otras palabras ¿cómo logran los estudiantes proyectar la posibilidad de ser estudiante de bachillerato? Podríamos decir que el plantel como tal los invita a convertirse en estudiantes de bachillerato; hay una apuesta tremenda en esta línea, y el BGE se mueven en esta dinámica pues acerca los estudios de Educación Media Superior a las zonas semiurbanas, rurales e indígenas de Puebla.

El plantel del BGE como invitación a estudiar el bachillerato no es suficiente para que el joven considere ser estudiante de bachillerato como una posibilidad de existencia. Es indudable la importancia que tiene la apertura de nuevos planteles de bachillerato, ya que se ha masificado la Educación Media Superior. A raíz de la obligatoriedad de la EMS, un mayor número de estudiantes realizan estudios de bachillerato. La ubicación de nuevos bachilleratos en zonas donde no se contaba con un plantel de este tipo ha permitido ampliar la cobertura significativamente.

La simple localización de los BGE en las comunidades implica una invitación abierta; sin embargo, la proyección de ser estudiante de bachillerato responde a cuestiones que tienen que ver con la proyección que hace el Dasein. No basta tener un McDonald's en la ciudad para ir comprar una Big Mac, si alguien se proyecta como consumidor de comida saludable, es posible que no llegue a pisar ese restaurante en su vida. Así, además de tener el bachillerato como invitación abierta, los jóvenes se logran proyectar como estudiantes a partir de reconocer sus habilidades por el estudio, por encontrar inspiración en el otro, y por dejarse llevar por la corriente (Dasman).

Estando con mi mamá, se me quedo mirando y me preguntó «¿por qué quieres seguir el bachiller? ¿no que ya no querías seguir estudiando?». Yo contesté, en segundo de secundaria me di cuenta de que captaba las cosas, que las cosas que explicaban los maestros se me quedaban en la mente. Me di cuenta de que si yo quería, podía hacer las cosas. Mí mamá me miraba de forma incrédula, pero fue a la firma de boletas y descubrió que saqué puro 10. Entonces estuvo de acuerdo que yo viniera aquí al bachillerato (Pablo).

Pablo se proyecta en su posibilidad de ser estudiante de bachillerato cuando descubre que tiene aptitud para aprender “me di cuenta de que captaba las cosas, que las cosas que explicaban los maestros se me quedaban en la mente”. Este descubrimiento hace que Pablo se sobreponga a las condiciones económicas poco favorables, de padres separados, Pablo busca la ayuda económica de su padre quien ya no vive con él para hacer realidad la proyección de ser estudiante de bachillerato.

Mi mamá no quería que estudiara el bachiller por eso del dinero. Yo conozco a mi padre, él me apoyó en la secundaria con el almuerzo, la comida. Entonces para entrar al bachiller, la inscripción era de mil pesos, yo le pedí su apoyo, le dije papá yo quiero entrar aquí al bachillerato en Raboso y me dijo que cuánto, qué cuánto cobraban pues y le dije que yo no sabía. Venía con mi mamá muchas veces a este bachiller como tres creo. Pero nada más trajimos los papeles, que se quedaran los papeles y ya el dinero lo traía yo después. Entonces mi mamá dijo, pues si tu papá te va a ayudar porque yo la verdad no tengo mucho dinero para inscribirte allí. Entonces si tu papá te va a ayudar, entonces sí. Y sí, yo le pedí la ayuda, me dio el dinero, y las camisas del bachiller, me las compró él, el pantalón, los tenis. Entonces ya con el apoyo de él fue que llegué aquí a este bachiller" (Pablo).

La historia de Pablo revela que la facticidad es condicionante pero no determinante de nuestras posibilidades de existencia. Pablo emerge como “un Dasein prácticamente convertido en héroe, capaz de sobreponerse por sí mismo a todas las adversidades de la vida, origen de su propio renacimiento, como el ave Fénix que emerge de sus propias cenizas” (Escudero, 2016b, p. 42) en un ejercicio de encontrarse a sí mismo para volver los pormenores en pormayores (Benedetti, 2014).

Algunas ocasiones el llamado de la conciencia no aparece por sí sola. Escudero (2016b) dice que la transición de una manera de vivir a otra no emerge de una instancia externa como puede ser un amigo, una norma social, o un imperativo ético. Esta afirmación no se sostiene en los relatos de los chicos, pues en nuestra existencia tenemos al otro como modelo o anti-modelo de existencia. Lévinas recrimina a Heidegger el poco trato que se tiene del otro (van Manen, 2014), a partir de ahí, el primero construye su fenomenología de la alteridad. A menudo escuchamos en la cotidianidad, cuando yo sea papá (no) voy a ser igual

que mi padre, o me gustaría ser como él o como ella. En este sentido, proyectarse como estudiante de bachillerato surge de un ejercicio de imitación, de un querer ser como otro Dasein.

La verdad me inspiré en mis primos porque digo ellos tienen una preparación, fui a una graduación de ellos. Fui y dije -yo voy a venir aquí a estudiar mi bachillerato, yo voy a venir aquí-. Y siempre mi deseo fue ahí, meterme ahí y seguir ahí, ahí. De hecho, desde que iba yo en la primaria me inspiré porque digo -ellos si están estudiando para superarse-. Entonces la situación que vivía yo que no tenía yo mis papás pues sí me decía yo quiero seguir estudiando. Le comentaba que decía que mi mamá (abuelita) no quería que siguiera la secundaria. La convencí, pues, o sea ella vio que desde mi nace querer estudiar. Desde que yo era pequeña mi mente era seguir estudiando y dije pues, aunque me des la secundaria o algo así. El chiste era decirle yo quiero seguir adelante. Y le dije, mamá pues yo quiero seguir estudiando y bueno. – adelante síguele. O sea que ella vio mi motivo era estudiar mi bachiller. O sea, siempre, siempre, mi ilusión fue llegar a pisar CBTIS y la verdad pues sí lo logré, que por X motivos no se pudo permanecer allá, pero seguí aquí mi bachiller” (Graciela).

Veo en el otro una anticipación de mí mismo, se trata de una experiencia vicaria del modo de ser. La presencia de los adultos no pasa desapercibida para los niños y jóvenes, “nos guste o no, los adultos no pueden evitar ser ejemplos positivos o negativos para los niños. Los niños experimentan a los adultos como ejemplos cuando preguntan, ¿cómo me pides hacer esto cuando tú nunca lo haces?” (van Manen, 2016, p. 132). Encontramos en el otro, modos de ser posible, -si él puede hacerlo, yo también puedo hacerlo-, puedo sobreponerme a las adversidades de la vida, Graciela igual que Pablo, encuentra bastantes adversidades en su existencia, logra sobreponerse a la cultura anti-escolar de su abuelita. Dicho de otro modo, se sobrepone a las condiciones impuestas por la facticidad. Con la presencia del otro descubrimos nuevas formas de vida “histórica y culturalmente el mundo contiene muchas posibilidades de vivir y de ser. Los niños encuentran estos mundos a través de los amigos, las escuelas, los medios de comunicación, los vecinos y la mediación de los maestros” (van Manen, 2016, p. 137).

Pablo y Graciela experimentan su proyección de ser estudiante de bachillerato como un quiebre de lo que son y lo que pueden llegar a ser, recordando que somos resultado “de la complicada dialéctica entre una parte no (todavía) individuada y vivida, y otra parte ya marcada por la suerte y por la experiencia individual” (Agamben, 2005, p. 10). En muchas ocasiones, la posibilidad de ser estudiante de bachillerato pasa desapercibida, es una

posibilidad devorada por la cotidianidad, la damos por hecho y perdemos la oportunidad de maravillarnos con esta experiencia, la damos por entendida del mismo modo que damos por hecho que el sol sale todos los días. Desde este punto de vista, el ser estudiante de bachillerato se experimenta como algo normal, no hay un quiebre, no hay una llamada que nos invite a elegir ser estudiante de bachillerato. Desde esta perspectiva, entregamos nuestro cuidado a los demás. Desde este punto de vista, llegar al bachillerato se vive como un camino sin sobresaltos, se sabe que se tiene que acudir al bachillerato porque eso es lo que se dice, el bachillerato sólo representa un peldaño más en la vida escolar de los jóvenes.

Desde la primaria mi papá me decía que tienes que estudiar, él también me dijo -vas a ir al bachiller- pues vas al bachiller. También mis tías me dicen -hija estudia, échale ganas, mira tus hermanos no han estudiado, tú eres la que tiene que sacar algo (Rebeca).

A diferencia de Pablo y Graciela, Rebeca experimenta la proyección de llegar a ser estudiante de bachillerato como un paso sin sobresaltos que pasa existencialmente inadvertido. Rebeca no tiene que enfrentarse a la escasez de recursos económicos como Pablo, o a la cultura anti-escolar de sus familiares como Graciela. Los modos de llegar a ser estudiante de BGE se revelan de dos formas: como un estudiante que se sobrepone a las condiciones impuestas por la facticidad y que se allega de soportes existenciales (Martuccelli, 2006b) para llegar a ser estudiante de bachillerato; y como una estudiante que se encuentra cómodamente instalada en el uno (Dasman) donde no se cuestiona el llegar al bachillerato porque eso es lo que se dice que hay que hacer. Hasta antes de su llegada al bachillerato, Rebeca se mueve primordialmente en la solicitud positiva de carácter sustitutivo-dominante, son los otros los que se hacen cargo de su cuidado. Pronto el bachillerato le exigirá responder a su propio cuidado tal y como ya se ha narrado.

6.3.4 Cuando descubrimos la imposibilidad de nuestras posibilidades

Bien es sabido que soñar no cuesta nada; sin embargo, muchas veces comprendemos que algunas posibilidades están limitadas por nuestra condición de ser posibilidad arrojada. Esta comprensión se me revela al momento de la elección del bachillerato.

Cuando estaba a punto de terminar la secundaria, un día mis papás me preguntaron «¿vas a estudiar todavía?» Cuando ellos me preguntaron eso, yo ya sabía que me iban a mandar para acá (BGE). Yo quería estudiar en el CBTIS, me habían hablado muy bien de esa escuela, dicen

que son muy estrictos y que enseñan bien, que cuentan con muchas cosas para hacer sus trabajos. Pero nunca fue de agarrar y decir (a mis papás) -yo quiero estudiar en CBTIS. En el fondo yo sabía que era imposible que yo pudiera ir a esa escuela por los recursos económicos, en ese caso estábamos estudiando los cuatro. Mi hermano y mi hermana estaban en la universidad. Yo sabía que más que nada no era tu decisión, era decisión de mis papás (Eliás).

A pesar de querer estudiar en otra escuela, llegué a este bachillerato. La facticidad me revela la imposibilidad de mi posibilidad de estudiar en otro bachillerato con mejor opinión que éste. A pesar de que digo que la decisión de dónde estudiar pertenece a mis padres, la realidad es que la decisión está hecha porque mi familia y yo carecemos de los recursos que permitan hacer realidad esa posibilidad. Comprendo que me es difícil asistir al bachillerato que quiero por las condiciones económicas de mis padres, pues tienen que sostener a 4 hijos, dos de ellas en la universidad y hay una prioridad mayor para ellas por estar cerca de obtener una carrera profesional. No siempre elegimos elegir (Escudero, 2016a) a pesar de que tengamos la falsa percepción de haber elegido, cuando sólo elegimos lo inevitable (Dubet & Martuccelli, 2000).

¿Quiénes llegamos al BGE? Mayoritariamente aquellos que no podemos costear los gastos de acudir a otro bachillerato, a pesar de querer hacerlo. La facticidad acota nuestras posibilidades enormemente, sobre todo al momento de elegir dónde estudiar, nuestro querer no estudiar en el BGE está condicionado sobre todo por la imagen física que proyecta hacia el exterior. Generalmente, el BGE es una escuela pequeña que no puede imaginar competir con la infraestructura con la que otras modalidades cuentan como un CBTIS, un COBAEP, una Prepa BUAP. En los hechos el BGE tiene carencias frente a los otros subsistemas (OCDE, 2013), paradójicamente más del 40% de estudiantes de bachillerato en Puebla son estudiantes de BGE (SEP, 2016), y son quienes cuentan con menor infraestructura. La escuela a la que uno asiste se asocia a la proyección que podemos hacer sobre la posibilidad de ser. Por ejemplo, aquellos que estudian en una escuela bilingüe tienen mayor posibilidad de ser estudiante de intercambio de aquellos que no. Veo el bachillerato como puerta que guían hacia ciertas posibilidades de Ser. El BGE es visto desde el exterior como una escuela que limita nuestras propias posibilidades.

La gente dice que sólo venimos a echar relajo, que ni vamos a estudiar, que si quieres salir bueno que tienes que ir a una escuela muy buena y no sé qué. Y muchos me dicen eso, que si

yo quiero ser alguien grande que ¿por qué me vine a esta escuela? que estaba mejor el F12, el CBTIS, el Centro Escolar (Viviana).

Sin duda la facticidad es un hecho relevante a la hora de decidir donde estudiar; sin embargo, no es el único aspecto. La facticidad es algo que viene del mundo que me tocó, comprendo mis limitaciones socioeconómicas a la hora de proyectarme hacia una posibilidad. Pero también comprendo la forma en la que me relaciono con los estudios, asocio los bachilleratos con determinado nivel de dificultad y a partir del auto reconocimiento de mi capacidad académica me proyecto hacia una determinada posibilidad; es decir, si me reconozco como buen estudiante me proyecto hacia la posibilidad de ser estudiante de bachillerato en una institución que cuente con el prestigio de ser exigente. Se trata de una correspondencia entre lo que soy y lo que puedo llegar a ser.

Siempre quise estudiar en este bachillerato, decíamos siempre en éste desde la secundaria. O sea que agarramos una escuela conforme a nuestro nivel. Conforme estudiamos nosotros sabíamos cómo le íbamos a echar ganas; así que nosotros decíamos, si nos vamos a otra escuela más grande donde hay más alumnos, son más maestros muchos más, entonces el problema va a ser que tareas, trabajos, todo, entonces nosotros no vamos a hacerla así. Entonces digo, conforme vayamos subiendo, en el kínder empieza uno, en la primaria sube un poco, en la secundaria pues ya piensa uno un poco, luego entrar al bachiller piensas más en hacer más cosas” (Esteban).

Existe una especie de amalgamiento entre quienes somos y donde estudiamos. Las propias escuelas proyectan una determinada proyección de ser y hacen un llamado, quizá no intencionado, a los estudiantes que se identifiquen con esa forma de proyección. En los posgrados de las universidades, los profesores se organizan por cuerpos académicos con determinadas líneas de investigación, para seleccionar a nuevos estudiantes es indispensables que éstos se circunscriban a las líneas de investigación que manejan los profesores. En cierto modo, el bachillerato funciona de la misma manera, no con la coincidencia de temas de investigación como en la universidad, sino como el reconocimiento de mi capacidad para estudiar “agarramos una escuela conforme a nuestro nivel”, aunque esto forme parte de las reglas no escritas.

La oferta académica que ofrece cada subsistema de bachillerato es otro elemento que delinea la proyección que los chicos hacen a la hora de decidir dónde estudiar. Cuando el bachillerato aparece como la última escuela que puedo pisar debido a mi condición de ser

“posibilidad arrojada” determino como actuar de forma práctica y oriento mis acciones y decisiones hacia el futuro (Heidegger, 1997). Reconozco la poca posibilidad que tengo por asistir a la universidad, así selecciono al bachillerato que ofrece un valor agregado, el caso de los CBTIS, CBTAS y CONALEPS que ofrecen el bachillerato y la culminación de una carrera técnica. En este sentido, la forma en la que nos relacionamos con el Bachillerato recuerda a la ocupación Heideggeriana, dado que nos relacionamos de manera práctica con él.

Yo quería estudiar en el CBTIS por la carrera técnica que ofrecen. Si no puedo terminar una carrera normal, aunque sea una carrera técnica tengo. Mis amigos querían irse al COBAEP y otros a este bachillerato, pero yo les decía “vámonos al CBTIS, si ya no quieres estudiar una carrera normal, aunque sea tienes una carrera técnica» (Graciela).

6.3.5 Ser estudiante de BGE como la persecución de ser uno mismo

Ser estudiante de BGE significa, como ya se ha dicho, emprender una búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*) a partir de lo que nos tocó ser (facticidad), actuando en el presente, pero desde lo que podemos llegar a ser (proyección de posibilidades). Ya se presentó la manera en la que el estudiante se relaciona con el bachillerato a partir de la facticidad y la forma en la que se proyecta como ser estudiante de bachillerato; es decir, se esclarecen los elementos que le ayudan a considerar la posibilidad de convertirse en estudiante de bachillerato, y como va realizando sus elecciones a partir de ese proyectarse en posibilidades.

Retomando a Larrosa (2006), queda por descubrir qué es eso que nos pasa en el bachillerato. Se ha develado hasta este momento que en la llegada nos asalta la incertidumbre, nos sentimos reconocidos, sentimos el llamado a la solicitud y a la responsabilidad (a cuidar del otro y de uno mismo), sentimos el llamado de la conciencia que nos interpela, del mismo que Heracles, a recuperar nuestro cuidado, y hacer nuestras propias decisiones alejándonos de la cotidianidad (del Dasman según Heidegger). Queda por narrar que en el bachillerato experimentamos mayor libertad, encontramos más formas de proyección y sobre todo somos emplazados a elegir una posibilidad de existencia que se antoja la más importante por su carácter definitorio en nuestra vida futura. Todas estas características son propias de una

persecución de ser nosotros mismos (*the pursuit of becoming oneself*), pero esta persecución está marcada por vivir el bachillerato como una encrucijada.

High school

Growing up.
The next four years start here.
Take a deep breath as you walk through the doors.
Hear the feet pounding the floors.

Eyes are watching, everywhere.
Look at the seniors, we wouldn't dare.
Talk to old friends, the pressure ends there.

Decisions and choices, always in the way.
Affecting your future, day by day.
New things to learn, always a delay.

Stressful schoolwork, and pressure to try.
They say always give 110% but you just ask why? Overwhelming, bored, you just want to cry.

Bachillerato

Creciendo.
Aquí estaré los próximos cuatro años.
Respiro profundamente mientras cruzo la puerta.
Escucho mis pies golpeando el piso.

Siento las miradas sobre mí.
No me atrevo a mirarlos de frente.
Busco a mis amigos para no sentirme así.

Decisiones y elecciones tengo que hacer.
Iluminan mi futuro o lo pueden ensombrecer.
Siempre demorado y mucho que aprender.

Estrés y presiones por experimentar.
Me dicen que de más del 100% ¿por qué?
Abrumado, aburrido, yo sólo quiero llorar.

(Nikki, 2012)

Traducción libre

El poema anterior, escrito por una estudiante de bachillerato, revela los momentos vividos durante esta etapa. Algunos ya se han presentado como el sentirse asaltado por lo extraño “respiro profundamente mientras cruzo la puerta”, el inquietarse ante la mirada del otro “siento las miradas sobre mí. No me atrevo a mirarlos de frente”. Y En términos generales, revela que el bachillerato se muestra a sí mismo como una encrucijada; es decir, un lugar donde tenemos que tomar decisiones y elecciones basadas en nuestra posibilidad de ser “decisiones y elecciones tengo que hacer. Iluminan mi futuro o lo pueden ensombrecer”.

En el bachillerato soy emplazado a tomar mis propias decisiones. Nadie puede sustituirme, ya no soy producto de las decisiones de los demás. Como ya se ha mostrado, en el bachillerato se promueve un tipo de solicitud anticipativo-liberadora, ya no hay quien prescriba mi forma de comportamiento. Asumo este emplazamiento, este llamado a la responsabilidad de mi propio cuidado, de más en más identifico que cada decisión impacta no sólo el momento actual en el que me encuentro, sino que son decisiones de largo alcance.

“Y aquí ya es diferente porque ya depende de ti de lo que tú quieras hacer. Pues sí porque si tú te quieres destruir pues eso vas a ser de tí misma, y si tú quieres salir adelante tienes que pensar y decir ¡no pues yo quiero ser alguien y depende de cada uno pues! (Xóchitl).

Las decisiones que tomo en el bachillerato pertenecen a una determinada forma en la que proyecto mi ser posible. El bachillerato es proyectado como aquel que contribuye a una mejora de vida “si tú quieres salir adelante tienes que pensar y decir no pues yo quiero ser alguien y depende de cada uno pues” nos recuerda Xóchitl. Al final, somos nosotros, del mismo modo que Heracles, quienes decidimos hacia donde orientar nuestra vida.

El Dasein se comprende siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo o de no serlo. El Dasein, o bien ha escogido por sí mismo estas posibilidades, o bien ha ido a parar en ellas, o bien ha crecido en ellas desde siempre. La existencia es decidida en cada caso tan sólo por el Dasein mismo, sea tomándola entre manos, sea dejándola perderse. (Heidegger, 1997, p. 35).

De este modo, identificamos la posibilidad de “salir adelante” con el bachillerato. Si bien es cierto que en el caso del BGE, muchos estudiantes terminan por elegir lo inevitable (Dubet & Martuccelli, 2000), ya que manifiestan el deseo de estudiar en otro subsistema, la forma en la que se relaciona el estudiante con el bachillerato la determina él mismo. Este movimiento se da a partir de la proyección de las posibilidades de ser, y a partir de la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*). Estudiar en un BGE aparece como una elección no hecha por mí ni por mis papás, el mundo que me tocó condiciona mi llegada al BGE. Pero la decisión de estudiar o no estudiar, la decisión en la que proyecto al bachillerato sí depende de mí.

Mis hermanas mayores ya venían al bachillerato cuando yo iba en la secundaria. Yo había escuchado que era un bachiller muy malo, que no enseñaban según que el bachivacaciones, que los profesores según no enseñan bien. Sin embargo, yo veía a mis hermanas que hacían muchas tareas en las noches. A lo mejor y sí enseñan más o menos decía yo. A lo mejor es como dicen, a lo mejor no ¿quién sabe cómo es en realidad? Mis papás son del pensamiento de a la escuela que vayas, el bachiller no va a importar, lo que va a importar es que tú le echas ganas a tu estudio, eso es lo que ellos tienen. Que no importa la escuela que sea, si tú quieres vas a aprender. Mi pensamiento es parecido que si tú quieres estudiar va a nacer de ti aunque hay cosas que no vamos a poder hacer como los experimentos. A lo mejor sí importa, pero un poquito. Pero al final, aprender nace de uno mismo, en realidad en donde estudies no importa. Si tú no quieres echarle ganas, no vas a poder, yendo a la escuela que vayas. Si de ti no nace el querer aprender no vas a saber, no vas a aprender. Si nace de ti, si de verdad quieres aprender, yo pienso que hasta sin profesores puedes estar aprendiendo. Sí es necesario el profesor pero ahorita así como estamos, puedes aprender hasta en línea. Luego me pongo a ver videos de cómo realizar cosas que a veces se me olvida y si tal vez no llegues a la solución rápidamente

pero sí llegas al resultado porque hay videos de cómo tienes que ir haciendo las cosas. Así que si quieres aprender que nazca de ti, no por los profesores o por la escuela" (Elías).

Reconozco que hay cosas que no están en mis manos como la elección del bachillerato. Esto no le resta mérito a lo que yo pueda hacer ya que podemos desear que las cosas sean distintas. En la modernidad líquida no podemos dar nada por hecho, encontramos condicionantes no determinantes en nuestra existencia. Las expectativas se alejan de las experiencias individuales (Araujo & Martuccelli, 2010), la existencia no responde a una lógica de clase o de roles sociales sino a formas de proyectar nuestras posibilidades de ser.

El bachillerato nos ayuda a visualizar nuestras posibilidades de existencia. Esto lo hace a través de la coexistencia con los otros, como ya se ha discutido, de un querer o no querer reconocerse en la forma de existencia de los otros. Esto se asemeja a la atracción conocida como la casa de los espejos. Esta casa es una de las principales atracciones de las ferias locales, cuando entramos nos vemos rodeados de varios espejos. Éstos devuelven una imagen de uno mismo pero modificada, nos reconocemos más bajitos, más altos, más delgados, con sobrepeso, etcétera.

Pues es como dice mi mamá hay espejos a tu alrededor, que tú no quieras ver esos espejos es cuestión tuya ¿no? Por ejemplo mi prima estaba estudiando bachiller y tuvo su novio, salió embarazada y ya tiene dos niños entonces ya no puede estudiar. Entonces nomás me dice mi mamá, fíjate nomás tu prima. Y por eso es que ella te va orientando también. Decía yo, no pues tiene razón mi mamá, o mi hermano por ejemplo. Ese también no siguió estudiando y ahorita ya tiene sus cinco niños. Mis sobrinitos más que nada los veo y ya están grandes, tiene siete años y su mamá no estudió ni secundaria ni bachiller sólo se quedó con la primaria. En lugar que sus hijos les enseñe, ¡no! Ellos no pueden hablar no saben contar, y por eso le digo a mi mamá, yo no quiero eso. Al rato voy a ser madre y mis hijos no les voy a poder decir sigan estudiando porque a lo mejor me echan en cara –tú no estudiaste, nada más estudiaste hasta la primaria. Por eso también me pongo a pensar (Rebeca).

De la misma forma que en la casa de los espejos, los jóvenes bachilleratos reconocen en las demás personas sus posibilidades de ser. La imagen que los demás proyectan hacia los chicos representa una anticipación de vida futura, esta lógica les ayuda a (re)orientar su experiencia en el bachillerato, o si se prefiere, a decidir en que espejo mirarse y en cuál no. Resalta la identificación que los chicos hacen sobre su posibilidad de ser padre / madre de familia “Al rato voy a ser madre y mis hijos no les voy a poder decir sigan estudiando porque a lo mejor me echan en cara –tú no estudiaste, nada más estudiaste hasta la primaria” esta

posibilidad irrumpe con fuerza en la experiencia vivida del bachillerato, hay un deseo por hacerles el camino más fácil a los hijos.

digamos que algún día yo voy a tener una familia y yo ya vi como mi mamá, mi papá y mis hermanos sufrieron cuando éramos más chicos. A mí me gustaría que cuando yo tenga una familia no sufra así como sufrimos nosotros en nuestra infancia. Me gustaría, no darles todo, hacerles el camino, escombrarles el camino pues como se dice, que también les cueste un poquito pero con más facilidad. No que como yo y mis hermanos y mi mamá vivimos. (Pablo).

Identifico el bachillerato como una posibilidad de cambio, ayuda a imaginar mundos alternativos “siempre somos en un tiempo y en un espacio, en una tradición cultural y simbólica, no es menos cierto que podemos cambiar, podemos desear que el mundo sea diferente, podemos imaginar mundos alternativos” (Mèlich, 2002, pp. 76-77).

El bachillerato me ayuda a imaginar mundos posibles, entre éstos destaca “el salir adelante”, tener una vida más desahogada económicamente hablando. Es un no rotundo a cualquier determinismo que pueda imponer la facticidad. Busco en el bachillerato esas pequeñas guías que me ayuden a proyectar posibilidades. Encuentro posibilidades de existencia en el otro; en las clases que tenemos también ayudan a darme cuenta de que soy posibilidad. Aquí surge el asombro porque descubro las posibilidades que me plantea la encrucijada, aquí se me revela la capacidad de decisión que tengo sobre mi propia existencia. La búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*) se instaura en un claroscuro. Tengo claro que tengo que seguir esta búsqueda, pero no tengo claro hacia dónde quiero llegar.

Yo la verdad nunca pensé en estudiar para poder llegar a prepararme para algo mejor. Nunca lo pensé hasta que fue la primera semana. Esa primera semana el maestro preguntó que si no teníamos ningún interés en llegar aquí. La verdad no estoy (pensativo), todavía no defino que me gustaría seguir estudiando. Pero eso es lo que motiva porque yo quiero seguir el bachiller y seguir estudiando (Pablo).

En mi búsqueda, abrego en la forma de ser que tienen los demás. También encuentro en las clases posibilidades de ser, descubro en lo que soy bueno y lo proyecto como modo de ser posible.

pienso estudiar químico farmacobiólogo y eso de las fórmulas siento que me está ayudando mucho. Siento que eso me va a ayudar demasiado para estudiar lo que yo quiero. Trato de que no se me olvide, y a veces rara la vez se me olvida, pero me pongo a repasar lo que me han enseñado. Siento que eso me va a ayudar demasiado cuando yo esté estudiando mi carrera (Viviana).

6.4 Discusión de resultados

A lo largo de este estudio, se hace énfasis en la importancia de conocer el modo en la que los jóvenes viven el bachillerato, qué les significa, qué problemas encuentran y cómo logran superarlos. Es momento ahora de volver al inicio, y retomar la pregunta que dio origen a esta investigación: ¿cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de BGE? Subyacen a esta pregunta, otras más que apuntan a cuestiones de carácter singular: ¿cómo se vive el ser estudiante de BGE? ¿Qué significado le atribuyen los estudiantes al hecho de realizar estudios de bachillerato? ¿Qué retos encuentran y cómo logran superarlos? ¿Siguen alguna lógica para construir su experiencia?

Antes de discutir el carácter descriptivo-interpretativo de la experiencia vivida de ser estudiante de BGE, es necesario recordar que partimos de una perspectiva fenomenológica hermenéutica. A pesar de que la fenomenología posee varias vertientes, “los investigadores fenomenológicos coinciden en que la preocupación central es regresar a los significados vividos, corporeizados. Se buscan descripciones frescas, complejas del fenómeno como es concretamente vivido” (Finlay, 2009, p. 6). A partir de esta premisa, entendemos la experiencia vivida de ser estudiante de BGE como el modo en el que los estudiantes viven y significan el bachillerato. Desde esta postura se pudo develar “lo que le pasa al estudiante” (Bárcena et al., 2006; Larrosa, 2006, 2010) en el bachillerato.

A partir de un análisis temático se identificaron cuatro temas que estructuran la experiencia vivida del estudiante de BGE (ver anexo 3); dicho de otro modo, los estudiantes significan cuatro aspectos dentro de lo que viven en el espacio escolar: la vida juvenil en el bachillerato (o ser joven en el bachillerato), el bachillerato como esperanza de cambiar la vida, aprender depende de ti, y la experiencia del estudiante se vive desde la alteridad. Posteriormente a esta actividad, los temas se sometieron a un análisis de carácter existencial (anexo 4). En seguida, los temas identificados fueron sometidos al método de la reducción-*epoché*. La reducción eidética reveló que la experiencia vivida en el bachillerato es esencialmente una experiencia de solicitud anticipativo-liberadora. Por su parte, la reducción-*epoché* ontológica reveló que los estudiantes tienen dos formas de existencia en el bachillerato: existen como solicitud, y existen como un vivir en la encrucijada.

6.4.1 ¿Cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato?

El presente trabajo tiene por objetivo interpretar la experiencia vivida de ser estudiante de BGE. En términos generales, la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato es una búsqueda y una persecución de llegar a ser uno mismo (*pursuit of becoming oneself*). Esta búsqueda se habilita por vivir el bachillerato como una encrucijada, la cual devela al estudiante posibilidades de existencia, y lo llama a responder a su propio cuidado (solicitud anticipativo-liberadora). Estos resultados se incorporan a un campo de investigación que indaga sobre el estudiante de bachillerato.

En el capítulo II se describen los significados que los jóvenes le otorgan al bachillerato, los cuales agrupamos en cuatro categorías: prepararse para el futuro, formarse como persona, tener más cultura, y vivir la experiencia. La categoría vivir la experiencia es con la que más se asocia este estudio. Las investigaciones realizadas en el CINVESTAV enfatizan que el bachillerato es significado como un espacio de vida juvenil donde los jóvenes experimentan “la libertad, el ocio, el juego, o simplemente el “estar ahí” (Guerrero Salinas, 2000, p. 29). Este estudio coincide con Guerrero Salinas cuando dice que el bachillerato es un espacio para encontrarse con los otros y con el “estar ahí”. Sin embargo, esta investigación se enfoca más por lo vivido por lo que a raíz de lo revelado se puede decir que ese espacio de vida juvenil no es un espacio donde se den vivencias neutrales. Esta investigación revela que el bachillerato es un espacio donde el estudiante es llamado a responder a su propio cuidado a partir del encuentro que tiene con los otros.

La principal característica de la experiencia vivida del bachillerato es que es vivido como solicitud anticipativo-liberadora donde el estudiante es llamado a responder a su propio cuidado. Ser estudiante de secundaria significa existir en la modalidad de solicitud sustitutivo-dominante, son los profesores y prefectos los encargados del cuidado de los chicos. Se vigila que entren a clase a tiempo, que cumplan con las normas establecidas. La experiencia del bachillerato puede entenderse como una transición de solicitud que va de la sustitutivo-dominante a la anticipativo-liberadora. En el bachillerato, a diferencia de la secundaria, los jóvenes experimentan una mayor libertad que viene acompañada por el llamado a responder a su propio cuidado.

En el capítulo III se describe algunas posturas sociológicas que centran su atención en el individuo. La sociología de la experiencia escolar es una de las teorías que más destacan. Dubet y Martuccelli (2000) señalan que la experiencia escolar se constituye a partir de la articulación de tres lógicas de acción: la integración, la estrategia, y la subjetivación. Para estos autores, el estudiante construye su experiencia a través de integrar las nomas (socialización), y de volverse un estratega en cuanto a la selección del plantel donde estudiar con base en su proyecto de vida. Este estudio conecta con esta teoría en cuanto a la construcción de la experiencia a partir de la construcción de un proyecto futuro como un estar echado hacia adelante. Sin embargo, esta investigación considera que más que la construcción de un proyecto de vida, el estudiante se guía por la proyección de posibilidades de existencia a partir de la obtención de experiencias vicarias en los demás.

Los otros muestran al estudiante modos de ser posible. Cabe recordar la experiencia de Graciela que se sobrepone a la cultura anti-escolar de su abuelita a través de reconocerse en la experiencia de sus primos. Graciela no duda al decir “la verdad me inspiré en mis primos”. Para Lahire (2004), el estudiante adquiere disposiciones heterogéneas, muchas veces contradictorias. Sin embargo, este estudio considera que más que dadores de disposiciones, los otros son portadores de un modo de estar-en-el-mundo, y como tal encarnan y proyectan una posibilidad de existencia a los estudiantes. En la experiencia vivida de ser estudiante de BGE se despliegan algunos momentos esenciales como el llegar al bachillerato, y el estar y preparar la partida. A continuación, se abordan estos momentos de la experiencia vivida.

La llegada

Llegar al bachillerato es sin duda uno de los momentos cruciales en la vida de los jóvenes. Para los chicos del BGE, la llegada al bachillerato implica enfrentar una prueba que debe ser superada. A la luz de lo discutido, el arribo al bachillerato enfrenta al joven con diferentes retos: retos afectivos, retos curriculares, y retos administrativos. Los retos de carácter afectivo se materializan en el sentimiento de no pertenencia a la escuela, en el sentirse ajeno al espacio, en el saberse solo (no contar con nadie), en el ser aceptado por los demás, en el ganarse un lugar en un espacio que apenas se va a habitar.

Los retos curriculares se materializan en la nueva forma en el que se organizan las clases, y sobre todo en un desconocimiento de la forma de ser del profesor, es necesario aprehender la forma de trabajo de éste, comprender la forma en la que está-en-el-mundo. La llegada puede entenderse como el momento crucial en la que es necesario que el estudiante logre conectarse con la escuela, pues a su llegada, el “no sentirse en casa” como disposición afectiva lo interpela. La llegada es pues un momento crítico en la experiencia de los jóvenes, es en este lapso, como ya se ha dicho, donde los chicos se juegan la permanencia en el bachillerato.

La llegada como momento crucial de la experiencia vivida en el bachillerato, conecta con otros campos de indagación. Es bien conocido que el primer año de cualquier nivel es crucial, así en literatura se habla de que es importante que los jóvenes aprendan el “oficio de ser estudiante” (Coulon, 1997) que les permita aprehender la organización explícita e implícita de la escuela. La propuesta “*college readiness*” (Hess, 2016) sistematiza las habilidades que los estudiantes deben poseer para tener éxito en los estudios universitarios, se parte de evaluar si los estudiantes recién llegados poseen ciertas habilidades que predigan su éxito escolar. Finalmente, las investigaciones que trabajan con la noción de transición entendida como el paso que se da en el recorrido escolar de un nivel a otro.

Este estudio conecta con el realizado por Ganeson & Ehrich (2009) en el cual revelan que los estudiantes señalan una falta de pertenencia, que aquí reconocemos como falta de conexión, o sentimiento de ajenidad. Llegar al bachillerato es pues un momento crucial en la vida de los jóvenes. Este estudio arroja luz sobre qué y cómo los estudiantes viven este suceso. Es importante mencionar que, en el BGE, se está implementando de manera paulatina a través de la SEP en coordinación con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) el programa conocido como Construy-T que tiene por objetivo desarrollar las habilidades socioemocionales para mejorar el ambiente escolar. Este estudio aporta evidencia empírica para encausar este programa o incluso diseñar algún otro que ayude a los jóvenes a “acomodarse” en el bachillerato, y lograr que el tránsito de la secundaria al bachillerato corra con mayor fluidez.

Estar en el bachillerato y preparar la partida

Partiendo de que la experiencia vivida del estudiante de bachillerato es comprender lo que al estudiante le pasa (Bárcena et al., 2006; Larrosa, 2004, 2006) se puede decir que la experiencia es vivida por los estudiantes como:

- Un espacio para la construcción de uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*)
- Un espacio de proyección de posibilidades de ser
- Un espacio de solicitud
- La llegada a un mundo nuevo
- Un espacio de cambios y definiciones
- Un espacio de libertad
- Un espacio de responsabilidad

Dentro de estas formas diversas de habitar el bachillerato, existe un elemento articulador que identificamos como la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*). En la búsqueda de llegar a ser uno mismo, en el bachillerato se comprende el lugar que se ocupa, y el lugar que se quiere llegar a ocupar. En este sentido, el bachillerato es vivido como un lugar de definiciones, en palabras de los chicos “aquí es el lugar que te lleva a lo que de verdad quieres en la vida”. De este modo, el bachillerato es significado como el lugar donde se toma la decisión de encauzar la vida. En el bachillerato el joven descubre sus posibilidades de existencia y decide, del mismo modo que Heracles en la encrucijada, el camino que quiere seguir: perseguir estudios universitarios o incorporarse al mundo laboral. El bachillerato es pues un lugar de cambios y de definiciones; en él, los jóvenes reconocen el fin de la niñez, y sienten o más bien, viven el hecho de ser “posibilidad arrojada”, al renunciar a las cosas que antes hacían.

En el bachillerato, los jóvenes “se sienten más sueltos” que en la secundaria, “ya no es uno niño para que nos anden correteando” se escucha decir. A diferencia de la secundaria, los chicos del BGE no tienen una figura de prefecto que ande detrás de ellos para que entren a clase. Si bien se reconocen con más libertad, también asumen que este hecho implica una mayor responsabilidad. Nuevamente la lógica de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*) aparece como la punta de lanza, “aquí ya depende de ti, de lo que tú quieras

para tu vida, para tu futuro” es la frase que resume este aspecto. Desde esta perspectiva, el bachillerato es vivido como un punto sin retorno, en este espacio hay que definir, hay que seleccionar entre las posibilidades de existencia. Ser estudiante de bachillerato significa existir como solicitud anticipativo-liberadora, es el estudiante que se le revela su tener-que-ser, y su ser-en-cada-caso- mío. Es decir, no puede evadir las elecciones que necesita hacer, ni otra persona puede elegir por él.

La experiencia en el bachillerato es la experiencia del aprendizaje vivido. Nuevamente la lógica de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming*) es quien dirige esta búsqueda. Las clases son significadas no tan sólo como proveedoras de conocimiento por sí mismas, sino como guías, como pequeñas pruebas para definir lo que uno quiere llegar a ser. A partir de la afinidad que se dan con las clases, los jóvenes empiezan a imaginar horizontes, “me gusta la química”, “me he dado cuenta de que soy bueno en química” se escucha decir, “es probable que estudie eso”. Otro tipo de aprendizaje valorado es aquel de carácter extra áulico, aquel que se da en las relaciones con los amigos, y con los profesores, en palabras de los jóvenes “uno encuentra distintos conocimientos cuando se platica con los profesores porque ellos ya son mayores y dan otro tipo de conocimiento”; es decir, los profesores encarnan modos de ser posible, y las proyectan a sus estudiantes.

Al final, los estudiantes se erigen como los propios determinadores de su propio aprendizaje, “aprender depende de uno”, “aunque tú vayas a la mejor escuela y tú no le quieres echar ganas no vas a aprender”, se oye decir. De este modo, el aprendizaje es significado como autodeterminación, depende de uno mismo; o en palabras de los chicos, “depende de lo que tú quieres para tu vida, si quieres algo mejor o si quieres destruirte también puedes hacerlo”. Sin embargo, se reconoce que esto es un proceso más complejo debido a la *facticidad*, debido a que somos posibilidad arrojada (Heidegger, 1997), recordando que somos siempre en un espacio, y en un tiempo.

La situación económica, social, y cultural muchas veces ponen el marco en la construcción de la experiencia, y la forma en la que los estudiantes logran proyectar algún modo de existencia. Mucho tiene que ver este proyectarse en posibilidades, pues aquellos que ya no tienen en mente continuar con sus estudios universitarios, poco hacen por aprender

los contenidos académicos, -en una ocasión un chico se le acercó al profesor para que firmara el ejercicio, el profesor le dijo que no podía firmar hasta que corrigiera. El estudiante le respondió, -fírmeme, de todos modos, ya no voy a ir a la universidad- (haciendo el gesto de falta de dinero con su mano).

El bachillerato es proyectado por los jóvenes de distintos modos. El bachillerato es un puente que une, ya sea hacia los estudios universitarios, o hacia el mundo laboral. En cualquiera de los dos casos, el bachillerato representa una proyección de cambiar la vida propia y la de los familiares. Aparece con mucha frecuencia en el discurso de los chicos las frases, tener una vida mejor; hay un deseo compartido por padres e hijos de cambiar la vida económicamente hablando. Subyace pues a este significado la movilidad social. Un significado más se refiere al hecho de ser ejemplo o dar el ejemplo, en el ejercicio de la búsqueda de llegar a ser uno mismo, hay una proyección hacia lo familiar “cuando yo tenga mis hijos, quiero que vean en mí un ejemplo”. Adicionalmente, el bachillerato es significado como el lugar de encuentro con los amigos, es pues un espacio de solicitud donde se inquieta ante la presencia de los otros Dasein, donde crea lazos de afectividad.

6.4.2 ¿Bajo qué lógica se constituye la experiencia vivida de los jóvenes de BGE?

La experiencia de ser estudiante de bachillerato en tanto fenómeno vivido es un fenómeno complejo ya que forma parte del continuum existencial de los estudiantes. En un intento por comprender los aspectos que cobran relevancia en la construcción de la experiencia vivida de los jóvenes se resaltan 3 aspectos que interactúan entre sí: la *facticidad*, la solicitud, y la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*). De este modo, es importante mencionar que estos aspectos de ningún modo pretenden ser definitivos, sino más bien el umbral de la experiencia vivida de ser estudiante de BGE.

La *facticidad*

La *facticidad* entendida como el mundo que nos es dado es el primer eslabón de la experiencia vivida en el bachillerato. “La *facticidad* hace alusión a aquellas cosas en la vida que no

elegimos, que no dependen de nuestra propia voluntad” (DeRobertis, 2008, p. 94) pues no controlamos nuestro estado de arrojo (Heidegger, 1997); nuestra *facticidad* es determinada por nuestro nacimiento, al nacer ya pertenecemos a cierta tradición, a cierta cultura, a cierta clase social. La *facticidad* puede ser entendida pues como el determinismo biológico, económico, y sociocultural inherente a nuestro nacimiento. Los jóvenes del BGE pertenecen a comunidades rurales, pertenecen a familias con bajos ingresos económicos. Este elemento perteneciente a la *facticidad* es el primer elemento configurador de la experiencia del estudiante de bachillerato, pues, aunque los jóvenes deseen asistir a otros bachilleratos, esta característica no se los permite. Cabe recordar, las palabras de Elías a manera de ilustración “aunque yo quería ir al CBTIS, cuando mis padres me preguntaron si iba a seguir estudiando, yo ya sabía que me iban a mandar aquí, pues ya éramos muchos con mis hermanos los que estábamos en la escuela”.

Otro elemento que bien podemos atribuírselo a la *facticidad* es el seno familiar y su valoración por los estudios. Los estudiantes pertenecen a familias con diferentes grados de afinidad a la cultura escolar: familias que tienen una valoración alta hacia los estudios, y familias que tienen una escasa valoración hacia la realización de estudios. Así la dinámica creada entre la interacción entre alumnos y familias puede ser:

1. Estudiantes con alta valoración hacia los estudios provenientes de familias con alta valoración a los estudios.
2. Estudiantes con poca valoración a los estudios provenientes de familias con poca valoración a los estudios.
3. Estudiantes con poca valoración a los estudios provenientes de familias con alta valoración a los estudios.
4. Estudiantes con alta valoración a los estudios provenientes de familias con poca valoración a los estudios.

La dinámica 1 y 2 podemos entenderla como un paso natural atribuible a la *facticidad* y a la cotidianidad. Sin embargo, las dinámicas 3 y 4 alertan que la configuración de la experiencia es algo más complejo que asumir un determinismo atribuible a la *facticidad* misma. En las escuelas, se ve como los estudiantes logran sobreponerse a las condiciones adversas

impuestas por la *facticidad*. En este sentido, se hace necesario agregar dos elementos más con los que la *facticidad* interactúa: la solicitud, y la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*).

La solicitud

En mi trato con los demás Dasein el (no) reconocerse en el otro es un elemento configurador de la experiencia vivida en el bachillerato. El otro aparece como soporte existencial, o como el proveedor de experiencias vicarias. En las relaciones que va estableciendo el estudiante de BGE va (re)configurando su propia experiencia. La relación con los demás quiebra el determinismo impuesto por la *facticidad* y muestra las posibilidades de ser. ¿Cómo comprender la experiencia de un estudiante con poco apego a la escuela que viene de una familia con una valoración alta a la cultura escolar? Y a la inversa. La experiencia del bachillerato es la experiencia de la heterogeneidad, la experiencia de los quiebres experienciales entre generaciones. Hacíamos énfasis a lo largo de este documento de este hecho, en parte atribuible al desfase entre las expectativas y los chances objetivos (Martuccelli, 2006b). En otras palabras, los estudiantes de BGE reconocen su *facticidad* pero se niegan a aceptarla. Para comprender la dinámica de las experiencias heterogéneas es necesario mirar a la solicitud en tanto “el otro vivido”.

La experiencia de la solicitud del joven de BGE es la experiencia fenomenológica del otro vivido. Las relaciones que establece el estudiante con los otros Dasein configuran su experiencia. El joven se rebela a la *facticidad* a partir de la obtención de experiencias vicarias en los demás; en el otro, el joven de bachillerato encuentra inspiración. Graciela proveniente de un seno familiar con una cultura anti-escolar dice haberse inspirado en sus primos que habían estudiado el bachillerato, Rebeca se inspira en los demás pues se da cuenta que ellos han salido adelante y que en cierto modo le han mostrado que es posible hacerlo. Esteban y Xóchitl reconocen que las personas de alrededor son reflejos que nos anticipan las posibilidades en las que uno puede devenir. El reconocerse o no querer reconocerse en el otro impacta en la forma en la que los jóvenes se relacionan con la escuela, “si tú quieres salir adelante como las personas que tú ves a tu alrededor pues le vas a echar ganas”.

El estudiante encuentra soporte existencial (Martuccelli, 2006b, 2006a, 2007) en los otros. Los jóvenes se sostienen tanto al interior como al exterior de la escuela. La familia, cuando tiene una alta valoración a la cultura escolar se convierte en el principal soporte existencial del joven, sostiene su asistencia y su permanencia a la escuela. Sin embargo, la familia no actúa sola, los vecinos, y en general todas aquellas personas con las que el estudiante interactúa le revelan modos de ser posible. Al interior, los compañeros, los amigos y los profesores también se convierten en soportes existenciales para los jóvenes.

Los estudiantes se asen a la amistad en tanto solicitud, como un motivo para asistir al bachillerato, los amigos se convierten en los “apoyos” para resolver los problemas de carácter académico y los cómplices por los que se va configurando la experiencia en el bachillerato. “Yo digo que le echo ganas por mis amigas, por ejemplo, N me dice -vamos a echarle ganas, hay que terminar el bachillerato y estudiar una carrera” comenta Rebeca. Al Santi le explico porque él es mi amigo, a los otros nomás les paso el trabajo, pero no les explico, comenta Viviana. Así pues, los amigos como soportes existenciales, como aquellos que se ocupan del otro desde la solicitud son fundamentales para la asistencia, para la permanencia, y para el egreso del bachillerato. Difícilmente podríamos imaginar que el amigo de Viviana hubiera terminado el bachillerato sin la relación de cuidado que ella estableció con él.

La solicitud entendida como la capacidad de reconocerse en el otro a partir de la relacionalidad se convierte en el motor de constitución de la experiencia vivida en el bachillerato. Los jóvenes actúan en distintos espacios y se relacionan con distintas personas cada una encarnando un Dasein propio, un estar-en-el-mundo distinto. El joven adquiere estos modos de existencia, y al final es él quien las jerarquiza, sólo de este modo podemos comprender los quiebres de la reproducción social y la dispersión de las experiencias individuales. De este modo, que exista un estudiante académicamente exitoso proveniente de una familia con una cultura anti-escolar no resulta extraño, pues es probable que además de la cultura anti-escolar de su familia, el estudiante se relacione con otras personas que tengan una cultura pro-escolar, o que le muestren distintas posibilidades de ser. Es de interés sin embargo el protagonismo que cobra el estudiante pues al final es él, del mismo que Heracles, quien decide el camino que debe tomar.

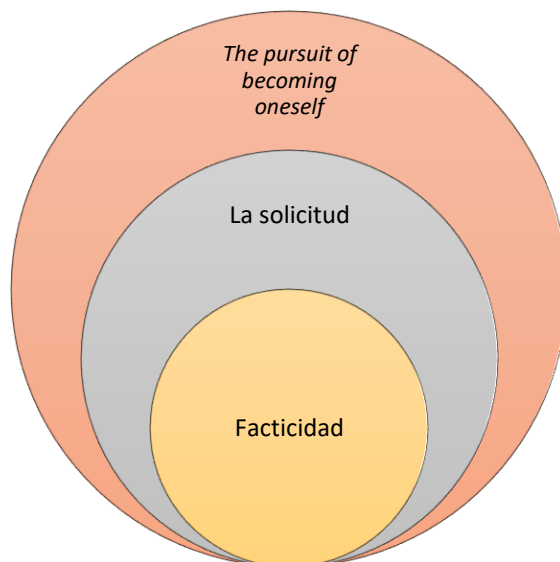
The pursuit of becoming oneself

La experiencia vivida de ser estudiante de BGE se revela en el horizonte de la búsqueda de llegar a ser uno mismo. Los estudiantes son pues seres en constante búsqueda de un llegar a ser; dicho de otro modo, los estudiantes de BGE buscan definir una posibilidad de ser en este trayecto de su existencia partiendo de sus múltiples posibilidades de existencia. Esta búsqueda no es una búsqueda en el aire, sino que parte de una dialéctica con la facticidad y con la relación con otros Dasein (solicitud). La decisión final se vive como un ejercicio de autodeterminación, en palabras de Heidegger:

El Dasein se comprende siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo: de ser sí mismo o de no serlo. El Dasein, o bien ha escogido por sí mismo estas posibilidades, o bien ha ido a parar en ellas, o bien ha crecido en ellas desde siempre. La existencia es decidida en cada caso tan sólo por el Dasein mismo, sea tomándola entre manos, sea dejándola perderse. (Heidegger, 1997, p. 35).

Siguiendo a Heidegger, los estudiantes de BGE, como se ha discutido, no pueden influir muchas veces en la selección de estudiar en determinado plantel. Sin embargo, al llegar al BGE, se abre un abanico de posibilidades, aunque la selección del plantel no depende del estudiante, la decisión de cómo va a proyectar el bachillerato sí está en sus manos.

Gráfico 7.1. Lógica de la experiencia vivida de ser estudiante de BGE



Fuente: Elaboración propia.

La experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato se construye como espacio de posibilidades en la articulación de la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*), la solicitud y la *facticidad*. A pesar de la *facticidad*, los estudiantes significan el bachillerato como la esperanza de cambiar la vida, esta esperanza descansa en la búsqueda de llegar a ser uno mismo, éste última se va configurando en el diálogo con los otros y con la propia *facticidad*.

Este capítulo presenta la fenomenología de la experiencia de ser estudiante de BGE. Se destaca que en la experiencia vivida del joven se despliegan dos modos de estar-en-el-mundo: ser estudiante de bachillerato como solicitud, y ser estudiante de bachillerato como vivir en la encrucijada. Estos modos de estar-en-el-mundo se presentan de forma narrativa y evocativa en un texto fenomenológico. En un segundo momento, el capítulo regresa a la pregunta de investigación, y presenta una discusión de resultados con relación a lo ya sabido y lo fenomenológicamente revelado.

VII. CONCLUSIÓN

Este capítulo presenta las principales conclusiones de la investigación. La experiencia del bachillerato se muestra a sí misma como solicitud anticipativo-liberadora y despliega dos modos de estar-en-el-mundo: existir como solicitud, y vivir en la encrucijada. Se retoman brevemente estas características de la experiencia vivida y se señalan como parte de la contribución de este trabajo de investigación. A partir de éstas, se discuten algunas implicaciones que surgen para la educación de la vida cotidiana. Finalmente, se sugieren algunas posibilidades de investigación que abonen a la comprensión de la educación en el bachillerato desde una perspectiva ontológica.

Difícilmente podemos hablar de conclusiones en un estudio fenomenológico. Concluir connota terminar o cerrar algo que está abierto. La fenomenología abre nuevas comprensiones a partir de interrogar nuestra experiencia cotidiana que damos por ya comprendida. Desde esta perspectiva, este estudio habilita nuevas comprensiones sobre la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato. En esta línea, se puede señalar que la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato es una búsqueda y una persecución de llegar a ser uno mismo (*pursuit of becoming oneself*). Esta búsqueda se habilita por vivir el bachillerato como una encrucijada, la cual devela al estudiante posibilidades de existencia, y lo llama a responder a su propio cuidado (solicitud anticipativo-liberadora). Esta nueva comprensión sobre la experiencia de ser estudiante de bachillerato se puede desglosar de forma eidética, y ontológica.

La reducción eidética reveló que la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato es esencialmente una experiencia donde se despliega la solicitud anticipativo-liberadora. Recordando que la reducción eidética determina la esencia de los fenómenos; es decir, ¿qué determina que este fenómeno sea éste y no otro? En el caso de un chaleco es indudable que su esencia radica en no tener mangas. En el caso del bachillerato, su esencia radica en este tipo de solicitud que entrega al estudiante su propio cuidado, ya no está la figura del prefecto, o la de los maestros que anden detrás de él para obligarlo a entrar a clase. Poco a poco, el joven descubre que, a diferencia de la secundaria, en el bachillerato cada

paso, cada decisión que tome depende de él; en palabras de Viviana, “si entras o no entras, ese ya es tu problema”.

La llegada al bachillerato se vive como una transición de la solicitud sustitutivo-dominante a la solicitud anticipativo-liberadora. Esta transición causa un desconcierto e intranquilidad. La incertidumbre es la disposición afectiva que caracteriza la llegada al bachillerato, esta incertidumbre se da por la presencia de los otros, y no por lo meramente académico. La presencia del otro es una presencia inquietante, las preguntas que privan en los jóvenes que ingresan son ¿cómo será el maestro?, y ¿cómo serán los compañeros?

La reducción ontológica develó que los jóvenes están-en-el-mundo de dos formas: existen como solicitud, y viven en la encrucijada. El bachillerato en tanto mundo compartido se le revela al estudiante como solicitud donde la presencia del otro le importa. Heidegger (1997) identifica la palabra solicitud como una forma de cuidado en nuestro trato con los demás. La palabra en inglés *care* significa cuidado, atención, preocupación, asistencia, y hacer cargo. El estudiante se preocupa por la presencia de los demás, crea lazos de afectividad que se constituyen como soporte existencial para el joven de bachillerato.

El bachillerato como encrucijada le revela dos cosas importantes al estudiante: su tener-que-ser, y su ser-en-cada-caso-mío. En el bachillerato, el joven identifica el final de un camino lineal y se le presenta una encrucijada en la que tiene que decidir hacia dónde orientar su vida. El bachillerato le demanda elegir una posibilidad de existencia (tener-que-ser), y le muestra su capacidad de decisión (ser-en-cada-caso-mío). Para seleccionar una posibilidad de existencia, el estudiante abreva en la forma en la que los otros están-en-el-mundo, éstos le muestran posibilidades de existencia. Desde esta lógica, **la experiencia vivida de ser estudiante puede ser comprendida como la búsqueda y la persecución de llegar a ser uno mismo (*pursuit of becoming oneself*) que se habilita por vivir el bachillerato como una encrucijada, donde el estudiante descubre sus posibilidades de existencia, y es llamado a responder a su propio cuidado (solicitud anticipativo-liberadora).** Esta nueva comprensión de lo que significa ser estudiante de bachillerato se incorpora a las ya sabidas, y presentadas en los capítulos I, II, y III de este documento.

Aportes de la investigación

La experiencia de los jóvenes de bachillerato entendida como **la búsqueda y la persecución de llegar a ser uno mismo (*pursuit of becoming oneself*) que es habilitada por vivir el bachillerato como una encrucijada, la cual devela al estudiante posibilidades de existencia, y lo llama a responder a su propio cuidado (solicitud anticipativo-liberadora)** es la principal contribución de esta investigación. La noción de experiencia escolar propuesta por Dubet & Martuccelli (2000) es frecuentemente utilizada para realizar investigación educativa. Estos autores entienden la experiencia escolar como la experiencia de carácter social que se construye a partir de tres lógicas: la integración, la estrategia, y la subjetivación. Su propuesta anclada a lo social encuentra voces disidentes que dicen que es importante incluir una lógica de carácter afectivo (Reyes, 2010, 2011), o incluir nuevas dinámicas que se anclan en el ser, experiencia corporales, espaciales, altruistas, objetales, temporales, lingüísticas, sociales, y sacrales (Corain, 2016).

Esta investigación permite avanzar en el entendimiento de la experiencia escolar entendida a partir de las vivencias de los jóvenes en el espacio escolar donde interactúa la *facticidad*, la solicitud y la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming*). Es importante mencionar que esto no debe ser entendido en términos estrictamente conceptuales, como una definición terminada, pues no pretende de ningún modo llegar a un determinismo, mas bien aspira a convertirse en guías, en operadores analíticos que ayuden a comprender mejor a los estudiantes desde su experiencia vivida.

En términos metodológicos, la investigación hace dos aportes importantes, contribuye a la comprensión del fenómeno educativo desde una postura ontológica, y contribuye a la literatura en español; si bien hay un creciente interés por mirar la educación desde la fenomenología en la literatura germana, y anglosajona, son escasas las investigaciones en la literatura en español. En cuanto a los aportes de la fenomenología al tema de investigación se puede afirmar que “la investigación fenomenológica nos da una capacidad reflexiva con tacto: capacidad de percepción situacional, discernimiento y conocimiento profundo” (van Manen, 2003, p. 171), permite (re)integrar la dimensión ontológica a la educación. En pocas palabras, el método fenomenológico-hermenéutico permite pensar la educación en tanto

hecho vivido. Precisamente este punto de partida es reflejo de la riqueza de la fenomenología pues sin soslayar la dimensión epistemológica de la educación, permite contemplar al joven de bachillerato con todas sus contradicciones, sus frustraciones, sus emociones, sus vivencias, sus triunfos y sus fracasos.

La investigación aporta conocimiento de carácter práctico-pedagógico. En la modernidad líquida, donde constantemente cambian los sentidos, donde la educación es comprendida desde una perspectiva económico-tecno-cientificista, es común no comprender lo que pasa con los estudiantes que parecen empeñados en no aprender. Esta investigación nos recuerda que las escuelas más que espacios de aprendizaje, son espacios de formación de seres humanos, donde hay vida y posibilidad (de ser), por lo tanto, hay contradicciones. Habría que superar la eterna lucha entre jóvenes y adultos (Quay, 2015), superar la concepción de la educación exclusivamente como *téchne* donde se diseña a priori, se construye y se obtiene el producto como resultado final (Dewar, 2016). Los estudiantes no son productos, no corresponden a lo óntico sino a lo ontológico, es el ente que se pregunta por el ser (Heidegger, 1997). Desde esta perspectiva, esta investigación aspira a contribuir a una comprensión del estudiante en tanto Dasein, que ayude al profesor a generar una “fenomenología de la práctica” que nos de guía de cómo actuar en las situaciones y en nuestras relaciones cotidianas con los estudiantes (van Manen, 2007), para mejorar nuestra relación con el joven, que aporte al crecimiento del estudiante, no sólo a su aprendizaje sino a su formación, a su búsqueda de llegar a ser (*the pursuit of becoming oneself*).

Implicaciones para la educación de la vida cotidiana

Si partimos de la premisa que la experiencia vivida de los jóvenes de BGE es la experiencia de la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming*) es evidente que el **acompañamiento debiera ser la acción teleológica del bachillerato**. En la búsqueda de llegar a ser uno mismo, los estudiantes experimentan varias dimensiones ya discutidas, de carácter relacional, emocional, y personal. ¿Cómo puede ser el bachillerato un acompañante de la experiencia de los jóvenes de BGE? O recuperando a Martuccelli (2006), ¿cómo puede el bachillerato convertirse en un soporte existencial? A raíz de lo discutido, es evidente que

la experiencia vivida de los chicos encuentra en la relacionalidad en tanto solicitud, el apoyo más importante. A partir de esta observación, se hacen algunas sugerencias que se pueden emprender.

Crear ambientes de aprendizaje auténtico

En la búsqueda constante que los chicos realizan, es necesario que los profesores los acompañen en esta travesía; pues, educar es acompañar la formación de los chicos, es preguntarse lo que significa ser “ser humano”. “La responsabilidad de crear una atmósfera de confianza y seguridad está incrustada en la tarea de guiar al niño hacia la adolescencia y a la adultez” (Henriksson, 2012, p. 8). Este acompañamiento se da a través de la solicitud, esto implica incluir dimensiones ontológicas como las que se develaron en este estudio, pues los chicos más allá de recibir conocimiento académico esperan recibir luces, guías que los encaminen en la búsqueda constante que mantienen sobre el sentido y el lugar que ocupan y quieren llegar a ocupar en el mundo. Esto es desde una perspectiva Heideggeriana, “el ser de la enseñanza es en última instancia velar por el bien de los demás desde el cuidado auténtico de los estudiantes, hacerse verdaderamente humano para los demás en aras de la formación de la autenticidad en los demás” (Brook, 2009, p. 59)

El espacio vivido es un tema relevante en la experiencia vivida de los jóvenes. Esta dimensión revela que el estudiante pasa de un estado de “desconexión” a un estado de amalgamiento en la estructura escolar. En este sentido es importante convertir al bachillerato en un espacio de recibimiento, convertirlo en un espacio de espacio auténtico de aprendizaje. Es importante generar una atmosfera ideal para la educación de los jóvenes, un espacio para la autenticidad que parte de la forma del estar-en-el-mundo que los chicos tienen. A este respecto, Brook (2009) hace un llamado a hacer espacio a la autenticidad en el aula integrando al estudiante al cómo del aprendizaje (relevancia del aprendizaje en sus vidas) y la organización del salón de clase, fomentando oportunidades para la participación en actividades de enseñanza y aprendizaje comunitario, e integrando las preguntas y pensamientos de los propios estudiantes. El mismo autor sugiere, mostrar a los estudiantes otras formas de ser-ahí a través de juego de roles.

Crear un programa de inducción y acompañamiento o fortalecer los que se tienen

Es necesario que el BGE elabore un programa de inducción que introduzca al estudiante de nuevo ingreso. En su estudio sobre transición al bachillerato, Ganeson y Ehrich (2009) revelaron que las tensiones causadas por ingresar al bachillerato: sentirse desconectado, sentirse extraño, pueden ser disminuidas con el apoyo suficiente de los propios compañeros, el de los compañeros de grupos avanzados, y el de los maestros, deviniendo en un sentido de pertenencia en los chicos que recién ingresan. Es importante que el bachillerato genere, lo más rápido posible, la integración de los estudiantes que recién se integran, así como fortalecer los lazos de toda la población estudiantil a través de programas de convivencia escolar.

La relevancia de la solicitud

La investigación llevada a cabo revela la importancia que tiene la solicitud. Al llegar, al estudiante le preocupa el cómo va a ser su relación de cuidado con el otro, con los compañeros y con los maestros. En el caso de los compañeros, éstos funcionan como soporte existencial (Martuccelli, 2006b, 2007), anteriormente se mencionó que el amigo es clave en la experiencia de los jóvenes. El amigo es quien nos da la motivación por asistir al bachillerato, los jóvenes no dudaron en señalar que uno de los objetivos de ir a la escuela es para reunirse con los amigos. Los amigos ayudan a sortear las materias, si en alguna clase surgen dudas, el amigo se constituye en el centro de apoyo de los jóvenes. Si alguno quisiera abandonar los estudios, el amigo está para recordarnos sobre la importancia de no dejar el bachillerato a medias. El amigo ayuda a constituir el modo de ser posible, hacía la recta final del bachillerato, el amigo motiva, da palabras de aliento para perseguir estudios universitarios. El amigo es pues un soporte esencial en la vida de los estudiantes de BGE, sobre todo cuando los jóvenes llegan con un cúmulo de disposiciones heterogéneas (Lahire, 2003, 2004), el amigo aparece para ayudar al chico al proceso de jerarquización de éstas.

El profesor puede ser también un soporte existencial de los jóvenes (Martuccelli, 2006b, 2007). Un aspecto significativo en la vida de los estudiantes de BGE es la relación que

establecen con los profesores. Al llegar, los estudiantes están a la expectativa de cuál será la actitud del profesor. Los jóvenes valoran la actitud de apertura que algunos profesores muestran, es común que los estudiantes no dominen cierto contenido a la primera, los jóvenes solicitan ayuda y valoran el hecho de que los profesores muestren apertura para asegurarse que ellos entiendan. Los jóvenes valoran el hecho de recibir reconocimiento por parte de los profesores. Los jóvenes esperan abreviar en la experiencia de éstos, valoran el hecho de que les muestren interés en las cosas que “les pasa” a nivel individual; los jóvenes encuentran conocimiento experiencial que se aleja del conocimiento áulico en los profesores, saber qué hacer, o hacia dónde conducirse. En la búsqueda de llegar a ser uno mismo, los estudiantes reconocen en los profesores una fuente valiosa para dirigir su vida.

Finalmente, los estudiantes encuentran en el otro, modelos a seguir, formas de ser posible tanto dentro como fuera de la escuela. Los jóvenes reconocen que las personas que están a nuestro alrededor son como reflejos, son imágenes de las posibilidades en las que uno puede devenir. El otro como modelo a seguir aparece con frecuencia en la experiencia vivida de los jóvenes, los jóvenes se inspiran en las personas, se dan cuenta que las cosas son realizables y que es posible acceder a ciertos niveles escolares. “Ves a tu alrededor y te das cuenta de que ellos ya estudiaron algo, y si ellos pueden, yo por qué no” se escucha decir en los discursos de los jóvenes estudiantes. Es el otro el que proyecta modos de ser posible a los chicos que están en esa búsqueda de un llegar a ser.

Establecer relaciones de cuidado

Partiendo de la relevancia de la solicitud resulta evidente que una de las relaciones más significativas que los jóvenes encuentran en el bachillerato es la que establecen con el maestro. Los estudiantes se muestran con mayor apertura al aprendizaje cuando encuentran en el maestro una relación de cuidado (solicitud). Los estudiantes necesitan tener certeza de que, si van a preguntarle al maestro algún aspecto no comprendido en clase, éste va a estar en la disposición de hacerlo. Los estudiantes inhiben el no haber entendido por experiencias pasadas cuando han recibido un -ya expliqué y no lo voy a volver a hacer- como respuesta. Es importante dar reconocimiento a los estudiantes para sentirse valorado. Estos resultados

conectan con lo encontrado por DeRobertis (2017), el estudiante genera entusiasmo hacia el aprendizaje cuando: establece una relación de afinidad con su maestro, existe empatía del maestro hacia la vida del estudiante, el maestro es visto con una actitud de atención e involucramiento, el maestro muestra una actitud de involucramiento en el progreso y desarrollo del estudiante.

Ir de la táctica al tacto y viceversa

En el establecimiento de las relaciones con los estudiantes, los profesores deben procurar pasar de la táctica al tacto y viceversa. La táctica encaja en la racionalidad epistemológica, supervisar, planificar, programar, diseñar, etc. “Una pedagogía del tacto, en cambio es una pedagogía de la responsabilidad, de la oportunidad, de la ocasión, del arte de la improvisación, es una pedagogía que sabe tratar a cada persona como seres singulares, únicos e irrepetibles” (Bárcena et al., 2006, p. 253), es la inclusión de la dimensión ontológica. Ser sensible a los acontecimientos que los jóvenes viven en el bachillerato, asumir una ética del cuidado; “la enseñanza se convierte en la formación de relaciones auténticas en la medida que los maestros demuestran, explican, y genuinamente viven su cuidado para los estudiantes y su preocupación por la formación de ellos” (Brook, 2009, p. 62). Nuevamente la solicitud es la clave para el establecimiento de una sensibilidad pedagógica basada no sólo en la táctica sino también en el tacto.

Investigaciones futuras

Es común llegar a un lugar buscando respuestas y sale uno con el doble o el triple de preguntas, este es el caso de esta investigación. Cualquier fenómeno explorado desde la fenomenología no puede darse por cerrado, pues si de algo están saturados los fenómenos es de significado (Marion citado en van Manen, 2014). Desde esta perspectiva se propone las siguientes interrogantes que pueden ayudar a profundizar en los aspectos identificados en esta investigación:

- ¿Cómo es la experiencia vivida de la relación pedagógica entre maestro-alumno?

- ¿Cómo es la experiencia vivida de los profesores de BGE?
- ¿Cómo es la atmósfera pedagógica?
- ¿Cómo es la experiencia del reconocimiento?

Referencias

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. (Fabián Lebenglik, Ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51–74.
- Almaraz, N., & Ontiveros, P. (2014). Mitigando la migración: un proyecto de desarrollo local en Izúcar de Matamoros, Puebla, y la importancia del empoderamiento ciudadano. *Sinapsis Social: Revista Científica de Sostenibilidad*, 1(1), 67–87.
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D. F.: Paidós Educador.
- Andres, L. (2010). La dynamique des études, du travail et de la famille: quel destin pour les étudiants du postsecondaire? *Éducation et sociétés*, 2(26), 45–69. <http://doi.org/10.3917/es.026.0045>
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77–91.
- Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ayala Carabajo, R. (2008). La Metodología Fenomenológico- Hermenéutica De M. Van Manen En El Campo De La Investigación Educativa. Posibilidades Y Primeras Experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430.
- Ayala Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial. Fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max van Manen*. Sevilla: Caligrama.
- Bajoit, G. (2004). Les jeunes en quête de sens dans un monde incertain. *Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec*, (Numero especial).
- Bajoit, G. (2008). La renovación de la sociología contemporánea. *Cultura y representaciones sociales*, 3–5(Septiembre), 9–31.
- Bajoit, G. (2011). El cambio sociocultural. *Persona y Sociedad*, XXV(2), 143–161.
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233–259.
- Barcena, F., & Mèlich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (2a ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barrel, Y. (1984). *La société du vide*. Paris: Seuil.
- Barrera, M., Dilia, M., Tonon, G., Salgado, A., & Victoria, S. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. Universitas Humanística (Vol. 74).

- Baudelot, C., & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI de España.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2013). *La sociedad del riesgo: En camino hacia otra sociedad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. Nottingham: SAGE.
- Benedetti, M. (2014). *Vivir adrede*. México, D. F.: Punto de lectura.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (18a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Bochner, A., & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2a ed.). Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2014). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Haymarket Books.
- Bracho González, T., & Miranda López, F. (2017). Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3(7), 16–22.
- Brailovsky, D. (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Brauer, J. D. (2014). *A Hermeneutic Phenomenological Study of School Administrators' participation in personal learning networks and privacy issues*. University of Missouri-Kansas City.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brook, A. (2009). The Potentiality of Authenticity in Becoming a Teacher. En G. Dall'Alba (Ed.), *Exploring education through phenomenology. Diverse approaches* (pp. 53–65). West Sussex: Wiley-Blackwell. <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00474.x>
- Brossard, B. (2010). Quand la scolarité dépasse la scolarité: Etude des pratiques d'automutilation au prisme de l'expérience scolaire. *Agora*, 10(55), 35–47. <http://doi.org/10.3917/agora.055.0035>
- Camus, A. (1994). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Carbajal, P. (2011). Subjetividades Juveniles En La Escuela Preparatoria. En *XI Congreso*

- Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–8). México, D.F.: COMIE.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29–46.
- Castellanos, M. (2010). El retorno del sujeto y los nuevos paradigmas sociológicos. Contribuciones a una sociología del sujeto. *Veredas*, (Número especial), 137–157.
- Castells, M. (1998). *Le société en réseaux*. Paris: Fayard.
- Castillo, J. R. (2012). *Sociología de la educación*. México, D.F.: Red Tercer Milenio S.C.
- Castillo, N., Gutiérrez, D., Fortoso, I., Ramírez, M., & Quiñones, M. (2014). Universitario, ¿yo?: los jóvenes de la Mixteca y sus expectativas de ingreso a la educación superior. En *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals 2014* (pp. 763–767). Celaya: Academia Journals.
- Castillo Sanguino, N., & Montes Sosa, G. (2018). La experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato de nuevo ingreso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (51). [http://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-002](http://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-002)
- Charry, C. A., & Rojas, N. (Eds.). (2013). *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual*. Santiago: LOM Ediciones.
- Chuca, A. (2015a). Ser múltiple. Friedrich Nietzsche y Bernard Lahire para pensar de otra manera el individuo. – Critica.cl.
- Chuca, A. (2015b). Ser múltiple. Friedrich Nietzsche y Bernard Lahire para pensar de otra manera el individuo. – Critica.cl. Recuperado el 12 de abril de 2016, a partir de <http://critica.cl/filosofia/ser-multiple-friedrich-nietzsche-y-bernard-lahire-para-pensar-de-otra-manera-el-individuo>
- Coffee, A. (2018). Clutching the vacuum. En S. Travis, A. Kraehe, E. Hood, & T. Lewis (Eds.), *Pedagogies in the Flesh. Case Studies on the Embodiment of Sociocultural Differences in Education* (pp. 79–82). Cham: Palgrave Macmillan.
- CONAPO. (2010). *La situación actual de los jóvenes en México*. México D.F.: CONAPO.
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- COPEEMS. (2015). Planteles que han obtenido pronunciamiento favorable del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado el 2 de marzo de 2016, a partir de <http://www.copeems.mx/planteles-miembros-del-snb>
- Corain, Y. (2016). *L'expérience dans tous ses états. Une approche méthodologique*. Paris: L'Harmattan.
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías: construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires.

- Crego, M. L. (2014). La experiencia escolar más allá de la escuela: notas sobre un estudio de caso acerca de jóvenes y experiencia escolar. *Questión revista especializada en periodismo y comunicación*, 1(43), 254–270.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (3a ed.). Los Ángeles: SAGE.
- Cuevas, F., & De Ibarrola, M. (2015). Aprender en la simultaneidad. La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1157–1186.
- Cuevas, V., & Castillo, A. (2008). Escuela media y construcción de la juventud. *Revista Pilquen*, 10(5), 1–11.
- Dafunchio, S. (2011). La experiencia escolar de estudiantes de nivel medio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Un estudio en José León Suárez. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía* (pp. 1–10). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Dahlstrom, D. (2010). Hermeneutic ontology. En R. Poli & J. Seibt (Eds.), *Theory and Applications of Ontology: Philosophical Perspectives* (pp. 395–415). London: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-90-481-8845-1>
- de la Cruz, I. (2013). The high school experience of indigenous students in three towns of Oaxaca, Mexico, 209.
- De Saint-Exupery, A. (2014). *El principito* (11a ed.). México D.F.: Grupo Editorial Tomo S.A. de C.V.
- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école: l'exemple du passage au collège . *Agora* , 2(55), 67–82. <http://doi.org/10.3917/agora.055.0067>
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Buenos Aires.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695–710.
- deMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: learning through experience. En K. DeMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research. Methods of inquiry in Education and the Social Sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DeRobertis, E. M. (2008). *Humanizing child developmental theory : a holistic approach*. Lincoln: iUniverse, Inc.
- DeRobertis, E. M. (2017). *The phenomenology of learning and becoming: enthusiasm, creativity, and self-development*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Dewar, M. D. (2016). *Education and well-being: an ontological inquiry*. New York: Palgrave Macmillan US.

- Di Leo, P. (2008). “La experiencia escolar de los jóvenes: luchas por el reconocimiento y desinstitucionalización”. En *V Jornadas de Sociología de la UNLP* (pp. 1–20). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Di Leo, P. F., Camarotti, A. C., Güelman, M., & Touris, M. C. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*, 13(2), 131–145.
- Dilthey, W. (1985). *Poetry and experience. Selected works Vol. V*. (R. A. Makkreel & F. Rodi, Eds.). Nueva Jersey: Princeton University Press.
- DOF. (2008a). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado el 20 de febrero de 2016, a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- DOF. (2008b). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado el 19 de febrero de 2016, a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131–142. <http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.026>
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités*. Paris: PUF.
- Dubet, F. (2004). Conflictos de normas y ocaso de la institución. *Estudios Sociológicos*, 22(64), 3–24.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de investigación educativa* 1, 1–78.
- Dubet, F. (2006). Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles. *Éducation et francophonie*, 34(1), 8–21.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39–66.
- Dubet, F. (2009). Mutations institutionnelles et/ou néolibéralisme? *Italian Journal of Sociology of Education*, (1), 10–29.
- Dubet, F. (2010a). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15–25.
- Dubet, F. (2010b). Déclin de l’institution et/ou néolibéralisme? *Education et Sociétés*, 1(25), 17–34. <http://doi.org/10.3917/es.025.0017>
- Dubet, F. (2010c). *Sociología de la experiencia* (2a ed.). Madrid: Editorial Complutense.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1991). Sociologie de l’expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*. <http://doi.org/10.3406/rfp.1991.1361>

- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar* (2a ed.). Buenos Aires: Losada.
- Duclos, V. (2010). L'expérience scolaire des étudiants d'Afrique noire: une comparaison internationale. *Magazine électronique du CAPRES*.
- Durkheim, É. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones AKAL.
- Duschatzky, S. (2005a). Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles. *Anales de la educación común*, 1(1), 213–227.
- Duschatzky, S. (2005b). Pensamientos desde la fragilidad. Ensayos sobre la escuela y los procesos de subjetivación contemporáneos. En *Contra lo inexorable* (pp. 1–7).
- Duschatzky, S., & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris: Camann-Lévy.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Edicions 62 s.a.
- Escobar, A. (2005). Other worlds are (already) possible: cyber-internationalism and post-capitalist cultures. *Revista Textos de la Cibersociedad*, (5).
- Escudero, J. A. (2016a). *Guía de lectura de Ser y Tiempo de Martin Heidegger Vol. 1*. Barcelona: Herder editorial.
- Escudero, J. A. (2016b). *Guía de lectura de Ser y Tiempo de Martin Heidegger Vol. 2*. Barcelona: Herder.
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25. http://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_2
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for Therapists. Researching the Lived World*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Finlay, L. (2014). Engaging Phenomenological Analysis. *qualitative Research in Psychology*, (11), 121–141. <http://doi.org/10.1080/14780887.2013.807899>
- Flick, U. (2007). *Introducción A La Investigación Cualitativa* (2a ed.). Madrid : Ediciones Morata.
- Foglino, A. M., Falconi, O., & López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227–243.
- Friesen, N. (2012). Experiential Evidence: I, we, you. En N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi (Eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Education* (pp. 39–54). Rotterdam: SensePublishers. http://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_3
- Friesen, N. (2017). *The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure*. *Journal of Curriculum Studies* (Vol. 49). Routledge. <http://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>

- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (Eds.). (2012). *Hermeneutic phenomenology in education. Method and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gamboa, J. (2014). *Plan integral de gestión administrativa que impulse el desarrollo del bachillerato José Vasconcelos de San Andrés Cholula*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ganeson, K., & Ehrich, L. C. (2009). Transition into high school: a phenomenological study. En G. Dall'Alba (Ed.), *Exploring education through phenomenology. Diverse approaches* (pp. 66–84). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(5), 109–128.
- García, J., & García, Á. (2002). La teoría de la educación en la encrucijada. *Teoría Educativa*, 13, 15.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research. Competencies for analysis and applications* (10a ed.). New Jersey: Pearson.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo*. Barcelona: Ediciones Península. <http://doi.org/79651473>
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Juventud, multinacionales y política*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (6a ed.). México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Gluz, N., & Rodríguez, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta educativa*, 23(41), 63–73.
- Goble, E., & Yin, Y. (2014, octubre 16). Introduction to Hermeneutic Phenomenology: a research methodology best learned by doing it.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- González, T., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y procesos de codificación. *Nure Investigación*, (45), 1–10.
- Grijalva, O. (2006). La diversión y el trabajo académico como fuente de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 12, 1–21.
- Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,

5(10).

- Guerrero Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación, y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205–242.
- Guerrero Salinas, M. E. (2008). *Los estudios del bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Gutiérrez, L. (2003). Family friend poems. Recuperado el 3 de mayo de 2018, a partir de <https://www.familyfriendpoems.com/poem/starting-at-a-new-school-poem-who-am-i>
- Gutiérrez, L. A. (2009). El devenir de la educación media superior. *Tiempo de Educar*, 10(19), 171–204.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuentos de una década (1992-2002). En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 641–832). México, D.F.: COMIE.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. L. (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Mexico D.F.: Ediciones Pomares S.A.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l’agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité. Douze conférences*. Paris: Gallimard.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editorial.
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2014a). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2014b). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago: Editorial universitaria.
- Heinonen, K. (2015). van Manen’s method and reduction in a phenomenological hermeneutic study. *Nurse Researcher*, 22(4), 35–41. <http://doi.org/10.7748/nr.22.4.35.e1326>
- Henriksson, C. (2012). What did you learn in school today? *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 12(1), 1–10. <http://doi.org/10.2989/IPJP.2012.12.1.5.1113A>
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 945–967.
- Hess, F. M. (2016). College readiness for all? *Educational leadership*, 73(6), 36–41.
- Ho, K. H. M., Chiang, V. C. L., & Leung, D. (2017). Hermeneutic phenomenological

- analysis: The ‘possibility’ beyond ‘actuality’ in thematic analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 1–10. <http://doi.org/10.1111/jan.13255>
- Hodge, S. (2015). *Martin Heidegger: challenge to education*. New York: Springer.
- Husserl, E. (1964). *The Idea of Phenomenology*. Kluwer Academic Publishers. <http://doi.org/10.1017/S0031819100052694>
- INEE. (2013). *La Educación Media Superior en México* (2a ed.). México: INEE.
- INEE. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Media Superior: Publicación de Resultados Primera Aplicación 2015*. México, D.F.
- INEE. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- Jay, M. (2005). *Songs of experience: modern American and European variations on a universal theme*. Berkeley: University of California Press.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates; Económico; Banquete; Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos.
- Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. En *Research methods for clinical and health psychology* (pp. 56–68). London: SAGE Publications.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego: pour une sociologie de l’individu*. Paris: Nathan.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Krichesky, M., Cabado, G., Greco, M., Quintero, S., & Zanelli, M. (2011). *Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar. Visiones en escuelas medias con diferente formato institucional*. Buenos Aires.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, (31), 329–355. <http://doi.org/10.1016/j.poetic.2003.08.002>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra S.I.
- Lahire, B. (2008a). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa* (pp. 35–52). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Lahire, B. (2008b). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. *Propuesta educativa*, (30), 71–77.
- Larrosa, J. (1998). Lenguaje y educación*. En *Filosofía de la educación hoy* (2a ed., p. 448). Madrid: Dykinson.
- Larrosa, J. (2004). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Sujeto Y Educacion*, 1–11.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, (19), 87–112.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia . En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87–116). Madrid: Morata.
- Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La découverte.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21–35. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Leavy, P. (2015). *Method meets art* (2a ed.). New York: The Guilford Press.
- Linchosten, J. (1987). On falling asleep. En *phenomenological psychology: The Dutch school* (pp. 79–117). Dordrecht: Kluwer.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for reasearching lived experiences. *Scandinavian Journal of Caring Science*, (18), 145–153.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Llinás, P. (2008). Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. En *Maestría en ciencias sociales con orientación en educación*. Buenos Aires: Flacso.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodologia cualitativa*. Mèxico, D. F.: Trillas.
- Martínez, M. (2013). Notas sobre el sentido. En S. Duschatsky & E. Aguirre (Eds.), *Desarmando escuelas* (1a ed., p. 200). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, X., & Rosado, D. (2013). *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. México: IPN.
- Martuccelli, Danilo. (2002). La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteur. *Education et sociétés*, 1(9), 27–38. <http://doi.org/10.3917/es.009.0027>
- Martuccelli, D. (2006a). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2006b). Lecciones de sociología del individuo. En *Conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima: Universidad Católica del Perú. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Martuccelli, D. (2010a). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista.

Persona y Sociedad, XXIV(3), 9–29.

Martuccelli, D. (2010b). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.

Martuccelli, D. (2010c). Philosophie de l'existence et sociologie de l'individu : notes pour une confrontation critique. *SociologieS*.

Martuccelli, D. (2011). Une sociologie de l'existence est-elle possible? *Théories et recherches*, 1–54.

Martuccelli, D. (2013). Sociología de la existencia: reflexiones para un análisis socio-existencial de los problemas contemporáneos. *Némesis: Revista de estudiantes de sociología de la Universidad de Chile*, (10).

Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 1(6), 43–60. <http://doi.org/10.3917/socio.061.0043>

Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen ediciones.

Maturana, H. (2005). *Emociones y lenguaje en educación y política* (9a ed.). Chile: JC SAEZ EDITOR.

Maykut, P., & Morehouse, R. (2005). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Bristol: The Falmer Press.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4a ed.). México, D. F.: Siglo XXI editores S. A. de C. V.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes S. A.

Mèlich, J.-C. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Mèlich, J.-C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Mèlich, J.-C. (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Fragmenta Editorial.

Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 1(13), 193–208. <http://doi.org/10.3917/es.013.0193>

Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenología de la percepción* (4a ed.). Barcelona: Ediciones Península.

Messina, G. C. (2013, enero 24). Investigación y experiencia. *Praxis & Saber*.

Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), 71–84.

Molina, W. M. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 105–122.

<http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100006>

- Molpeceres, M., Lucas, A., & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *International Journal of Social Psychology*, 15(2), 199–217. <http://doi.org/10.1174/021347400760259820>
- Moran, D. (2002). *Introduction to Phenomenology*. London: Routledge. <http://doi.org/10.1023/A:1014076509452>
- Morin, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.
- Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.
- Nancy, J.-L. (2007). *El intruso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Nikki. (2012). Family friend poems.
- OCDE. (2013). *Mejorar la educación en México: una perspectiva estatal desde Puebla*. SEP Puebla. <http://doi.org/10.1787/9789264205178-es>
- OECD. (2013). *Mejorar la Educación en México, una perspectiva estatal desde Puebla*. Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. <http://doi.org/10.1787/9789264205178-es>
- OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OEI. (2008). La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Recuperado el 20 de febrero de 2016, a partir de http://oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- Owton, H. (2017). *Doing poetic inquiry*. Milton Keynes: Palgrave Macmillan.
- Paulín, H. L. (2015). “ganarse el respeto” Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105–1130.
- Pérez-Gomar, G. (2011). El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 149–165.
- Pezé, S. (2011). Becoming oneself through trials: a framework for identify work research. En *The Seventh International Critical Managemet Studies Conference*. Naples: HAL.
- Quay, J. (2015). *Understanding life in school : from the academic classroom to outdoor education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Rayou, P. (2010). Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d’interprétation. *Education et sociétés*, 1(25), 83–96. <http://doi.org/10.3917/es.025.0083>
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the Differences between Husserl’s (Descriptive) and Heidegger’s (Interpretive) Phenomenological Research. *Journal of Nursing & Care*, 1(5), 1–3. <http://doi.org/10.4172/2167-1168.1000119>

- Renaut, A. (1989). *L'ère de l'individu*. Paris: Gallimard.
- Restrepo, P. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Plumilla Educativa*, 73–84.
- Reyes, A. (2010). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Reyes, A. (2011). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales: Un acercamiento a la faceta subjetiva de la telesecundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1–11.
- Ricoy, L. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11–22.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J., & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios , sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, (353), 187–209.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, D. F.: FCE.
- Rodríguez, E. (2000). Juventud y desarrollo en América Latina: problemas y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo. En *Simposio Latinoamericano: Los Jóvenes y el Trabajo, la Educación frente a la Exclusión Social*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, E. (2017). Primero jóvenes, luego estudiantes: perspectiva escasamente tomada en cuenta. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3(7), 75–80.
- Rodríguez, T. (1996). Itinerario de mundo de la vida. *Comunicación y Sociedad*, (27), 199–214.
- Rojas, X. (2006). Experiencia escolar juvenil y el ocaso de la institución escolar. *Castalia Revista de Psicología de la academia*, 66–79.
- Salinas, B., & Porras, L. (2001). Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores. *Perfiles educativos*, 23(91), 55–76.
- Santos, B. de S. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Sartre, J. P. (1981). *El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica* (6a ed.). Buenos Aires: Losada.
- Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., & Galaz, J. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México, D.F.: ANUIES.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (1999). El forastero. En *Estudios sobre teoría social*. Buenos aires: Amorrortu.

- Schutz, A., & Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (3a ed.). New York: Teachers College Press. <http://doi.org/10.1037/032390>
- SEMS-SEP. (2012). *Encuesta nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México, D.F.
- SEP. (2016). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015*. México, D.F.: SEP.
- SEP Puebla. (2012). *Bachillerato General Estatal. Plan de estudios 2006 (versión 2012)*. Puebla, Puebla.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. París: Manifiestos le Pommier.
- Spier, J. (2018). *Heidegger and the lived experience of being a university educator*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Sztulwark, D., & Duschatzky, S. (2011). *Imágenes sobre lo no escolar: en la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, C. (1994). *Le malaise de la modernité*. Paris: Cerf.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. (IIPE, Ed.) “*Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio*”. Buenos Aires: UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Mirar la escuela desde afuera. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa* (pp. 11–26). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Thomson, I. (2001). Heidegger on ontological education, or: How we become what we are. *Inquiry*, (44), 243–268.
- Tosoni, M., Natel, A., & Frecentese, V. (2009). Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares, 1–9.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Trujillo, B. F. (2014). Experiencia y educación, una relectura de temas clásicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 19(62), 885–892.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal*. Dakar.
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En E. Tenti (Ed.), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa* (pp. 101–124). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health*

- Sciences*, 15(3), 398–405. <http://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books, S. A.
- Van Manen, M. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative Health Research*, 16(5), 713–722. <http://doi.org/10.1177/1049732306286911>
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (3a ed.). Barcelona: Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. New York: Routledge.
- Van Manen, M. (2017a). But Is It Phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775–779. <http://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Van Manen, M. (2017b). Phenomenology and meaning attribution. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 17(1), 1–12. <http://doi.org/10.1111/j.1558-5646.2008.00557.x>
- Van Manen, M. (2017c). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810–825.
- Velázquez, L. M. (2007). Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. *Tiempo de Educar*, 8(15), 37–65.
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut & S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México: VII educación* (1a ed., pp. 271–312). México, D.F.: El Colegio de México.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas: acerca de lo extraño*. (G. Leyva, Ed.). Barcelona: Anthropos, Siglo Veintiuno.
- Wallenhorst, N. (2010). Primauté et centralité de l'école dans la vie des lycéens français. *Éducation et sociétés*, 2(26), 177–190. <http://doi.org/10.3917/es.026.0177>
- Waller, W. (2014). *The sociology of teaching*. Eastford: Martino Fine Arts.
- Weiss, E. (2012a). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134–148.
- Weiss, E. (2012c, noviembre 30). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de ciencias de la educación*.
- Weiss, E., Guerra, I., Guerrero, E., Grijalva, O., & Ávalos, J. (2008). Jóvenes y bachillerato

en México : el proceso de subjetivación , el encuentro con los otros y la reflexividad. *Ethnography and Education Journal*, 3(1), 17–31.

Wilcke, M. M. (2002). Hermeneutic Phenomenology as a Research Method in Social Work Steps in the Research Process. *Currents: New Scholarship in the Human Services*, 1–10.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.

Zabludovsky, G. (2012). Individualización y juventud en México: educación , actitudes laicas y redes mediáticas. *Encuesta ENVUD*, 57–64.

Anexo 1. Consentimiento informado

Estimado tutor(a)

Su hijo(a) ha sido seleccionado para formar parte de la investigación *“La experiencia escolar del estudiante de bachillerato general oficial de la zona 054 en Puebla”* a cargo del Mtro. Narciso Castillo Sanguino quien es dirigido por el Dr. Gabriel Montes Sosa, estudiante y docente del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y que es financiado a través del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT). Esta investigación busca comprender el valor que los estudiantes le asignan a la realización de estudios de bachillerato. Su hijo(a) está siendo invitado(a) a participar porque cumple con los requisitos que interesa a la investigación (ser alumno que estudia en un Bachillerato General)

El propósito de esta investigación es contar con una base de datos confiable que pueda ser utilizada por los profesores y padres de familia para mejorar la experiencia que su hijo(a) tiene en el bachillerato ya que este estudio permitirá identificar los motivos que animan a los estudiantes a “echarle ganas”. La participación de su hijo(a) es voluntaria y consistirá en responder una serie de tres entrevistas con preguntas relacionadas a los estudios que ha realizado y los que realiza actualmente. Esta entrevista se realizará en las instalaciones de la escuela donde su hijo(a) estudia, tendrá una duración aproximada de una hora y será audiograbada. La participación de su hijo(a) no tiene ningún riesgo para su salud física o mental ya que se trata de narrar las experiencias que él/ella ha tenido en sus escuelas de antes y la de ahora. Si su hijo(a), habiendo aceptado participar, decide ya no hacerlo, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que ello implique una sanción hacia él/ella. Es importante mencionar que la participación de su hijo(a) es de manera voluntaria sin que reciba algún tipo de compensación o beneficio de ningún tipo. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será **confidencial y anónima**, y será guardada por el investigador responsable en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Una vez finalizada la investigación, los estudiantes tendrán acceso a los resultados a través de un folleto informativo que será distribuido entre los participantes del estudio y personas interesadas. La información que aparezca en los resultados y documentos derivados será a través de códigos y seudónimos por lo que la información de su hijo(a) será totalmente **confidencial**, lo cual quiere decir que el nombre real de su hijo(a) no aparecerá en ningún documento derivado de esta investigación.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en la investigación puede contactar a los investigadores responsables de este estudio.

Mtro. Narciso Castillo Sanguino
narciso.castillo@utim.edu.mx
Celular: 2431038694

Dr. Gabriel Montes Sosa
laikatiti@hotmail.com

Parte del procedimiento normal en este tipo de investigación es informar a los participantes y solicitar su autorización (consentimiento informado). Para ello y en caso de estar de acuerdo con la participación de su hijo(a) le solicitamos devolver firmada (al reverso de esta hoja) a la brevedad.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente autorizo que mi hijo(a) participe de manera voluntaria y anónima en la investigación “La experiencia escolar del estudiante de bachillerato general oficial de la zona 054 en Puebla”, a cargo del Mtro. Narciso Castillo Sanguino, quien a su vez es dirigido por el Dr. Gabriel Montes Sosa, estudiante y profesor del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Declaro haber sido informado(a) de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se solicita. Con relación a ello, acepto que mi hijo(a) participe en una serie de **entrevistas audiograbadas** que se realizarán durante el transcurso del estudio en el bachillerato donde mi hijo(a) estudia.

Declaro además haber sido informado(a) que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental de mi hijo(a), que es voluntaria, sin recibir remuneración alguna en efectivo ni especie, y que puedo negarme a que mi hijo participe o se retire en cualquier momento sin dar explicación o recibir sanción alguna. Manifiesto saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones que haya dado mi hijo(a). Por último, entiendo que la información que se obtenga será guardada y analizada por el equipo de investigación, resguardada en dependencias de la Universidad y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente la participación de mi hijo(a) en la investigación.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Tutor

Narciso Castillo Sanguino
Estudiante

Estudiante

Dr. Gabriel Montes Sosa
Asesor

Fecha:

Fecha:

Si tuviera alguna duda durante la realización de la investigación puede dirigirse a Narciso Castillo Sanguino al celular 2431038694 o al Dr. Gabriel Montes Sosa al correo laikatiti@hotmail.com

Anexo 2. Guía de entrevista

Entrevista 1. Recuperar la historia de vida

Objetivo: Contextualizar la experiencia escolar del estudiante.

Guía de entrevista	
Lo vivido antes de llegar al bachillerato. El entorno familiar Edad Familia (padres, hermanos, abuelos, etcétera) Condiciones socioculturales Acontecimientos importantes o significativos en la vida Antecedentes académicos en la familia Relación educación-familia-escuela El trayecto educativo (niveles, y escuelas asistidas) Valoración por la asistencia a la escuela Desempeño en niveles anteriores al bachillerato Valoración hacia la escuela por parte de la familia Apoyo económico, cultural, y académico por parte de la familia hacia el estudiante Acontecimientos importantes en la escuela (anécdotas) Relaciones con los otros (intersubjetividad) Relación con los profesores en primaria y secundaria. La relación con los compañeros. La valoración de los compañeros y amigos por el aprendizaje. La relación con el tiempo Empleo del tiempo en la escuela (primaria y secundaria) Tiempo dedicado a las labores académicas y no académicas (trabajo) El tiempo sentido (¿el tiempo pasa lento o rápido en la escuela, con los amigos?) Tiempo dedicado a labores extraescolares. Estudiar el bachillerato La decisión de hacer estudios de bachillerato. La elección del plantel.	Platícame sobre ti y tu familia, ¿dónde y con quién viven?, ¿a qué se dedican?, ¿cuántos hermanos tienes?, etc. ¿Cómo es tu casa?, ¿tienes internet, cable, libros, etcétera? ¿Recuerdas algún hecho importante de tu niñez? ¿Hasta qué año estudiaron tus papás, hermanos, tíos? (la familia con la que vives) ¿Dónde estudiaste la primaria y la secundaria? ¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Qué pensaba tu familia acerca de que fueras a la escuela? ¿Quién te apoyaba para las cosas que necesitabas en la primaria y la secundaria?, ¿de qué modo te apoyaban? ¿Recuerdas algún hecho importante en la primaria o secundaria?, cuéntame acerca de eso, ¿cómo te sentiste en ese momento? ¿Recuerdas a tus profesores de primaria y secundaria?, ¿cómo te llevabas con ellos?, ¿cómo te llevabas con tus compañeros?, ¿qué hacías con tus compañeros?, ¿qué pensabas acerca de estudiar?, ¿qué pensaban tus compañeros / amigos acerca de ir a la escuela? ¿Cómo era un día cotidiano en la secundaria?, ¿cuánto tiempo dedicas a estudiar?, ¿haces alguna otra actividad?, ¿cómo sientes que pasa el tiempo cuando estás en clase, en la escuela, con tus amigos, con tu familia?, ¿además de estudiar, trabajas?, ¿qué haces en tu tiempo libre? ¿Cómo surgió por primera vez la idea de estudiar el bachillerato?, ¿quién tomó la decisión?, ¿habías considerado estudiar en otro plantel?, ¿qué imagen tenías sobre este bachillerato, sobre los profes, el ambiente, las clases?, ¿cómo te sentiste al saber que ibas a estudiar el bachillerato?, ¿qué sentiste al saber que ibas a estudiar en este plantel?, ¿Cómo te imaginabas tu estancia en el bachillerato?

Entrevista II. Los detalles de la experiencia en el bachillerato.

Objetivo: Concentrarse en los detalles concretos de la experiencia vivida en el bachillerato de los participantes.

Guía de entrevista	
La llegada al bachillerato El proceso de adaptación Las primeras clases	¿Cómo te sentías al llegar al bachillerato?, ¿cómo fueron los primeros días en este bachillerato?, ¿tu estancia en este bachillerato fue tal como la imaginabas?, ¿en que se parece y en qué se diferencia?, ¿viste algo distinto en estudiar el bachillerato y estudiar la secundaria?, ¿cuáles son estas diferencias? (horarios, clases, maestros, nivel de dificultad).
La experiencia vivida en el bachillerato Las percepciones a partir de lo vivido La percepción sobre el bachillerato La percepción sobre las materias La percepción sobre los maestros La percepción sobre los compañeros La valoración de lo aprendido Motivaciones para asistir al bachillerato La autopercepción	¿Qué piensas acerca de este bachillerato?, ¿qué piensan las personas con las que convives de este bachillerato?, ¿qué piensas sobre las materias?, ¿has tenido problema con alguna materia?, ¿qué sucedió?, ¿cómo lo resolviste?, ¿qué piensas sobre los maestros?, ¿qué te motiva venir a la escuela?, ¿qué te desmotiva venir a la escuela?, ¿qué piensas de ti como alumno?, ¿cómo vas en la clases?, ¿consideras valioso lo que aprendes aquí?, ¿puedes narrarme un día común en la escuela?, ¿qué haces, que sientes?, ¿qué mejorarías de este bachillerato?
Relación alumno-otros La relación con los maestros La relación con los compañeros La relación con los amigos La relación con la pareja	¿Cómo es tu relación con los maestros, compañeros, amigos?, ¿has tenido alguna situación crítica con ellos?, ¿cómo la resolvieron?, ¿qué haces comúnmente con ellos?, ¿tienes novio(a)?
La relación con el tiempo Empleo del tiempo en el bachillerato Tiempo dedicado a las labores académicas y no académicas (trabajo) El tiempo sentido (¿el tiempo pasa lento o rápido en la escuela, con los amigos?) Tiempo dedicado a labores extraescolares. El tiempo futuro	¿Qué haces comúnmente en el bachillerato?, ¿además de estudiar, trabajas?, ¿dónde?, ¿qué haces?, ¿además del tiempo en la escuela, dedicas más tiempo a estudiar?, ¿cómo estudias?, ¿cómo te sientes cuando estás en clase, con los amigos, con la pareja?, ¿qué haces en tu tiempo libre?, ¿piensas terminar el bachillerato?, ¿cambiarte de escuela?, ¿qué planes tienes para después del bachillerato?, ¿piensas ir a la universidad?, ¿cómo llegaste a esta decisión?, ¿cuentas con el apoyo de alguien?

Entrevista III. Reflexionar sobre el significado

Objetivo: Recuperar el significado que los estudiantes le atribuyen a la experiencia vivida en el bachillerato.

Llegar al bachillerato (¿Cómo se llega a ser estudiante de bachillerato?)

¿Qué elementos contribuyeron a que tú llegaras al bachillerato?

- Familia
- Maestros
- Amigos

¿Qué desafíos encontraste en tu camino hacia el bachillerato?

¿Cómo has logrado superarlos?

La experiencia vivida del bachillerato

¿Cómo entiendes ser estudiante de bachillerato?

¿Cuáles son las características de ser estudiante de bachillerato?

¿Qué sentido tiene para ti estudiar el bachillerato?

¿Qué papel juega el bachillerato en tu vida?

¿Qué significan las clases para ti?

¿Consideras que lo aprendido aquí te es de utilidad?, ¿de qué manera?

¿Qué consideras que te ha dado el bachillerato en cuestión de conocimiento, desarrollo personal, etc.?

¿Qué consideras que ha cambiado en tu vida a raíz de estudiar el bachillerato?

¿Qué papel juega el bachillerato con respecto a tus planes futuros?

¿Cómo valoras de forma general tu estancia en el bachillerato?

Anexo 3. Análisis temático

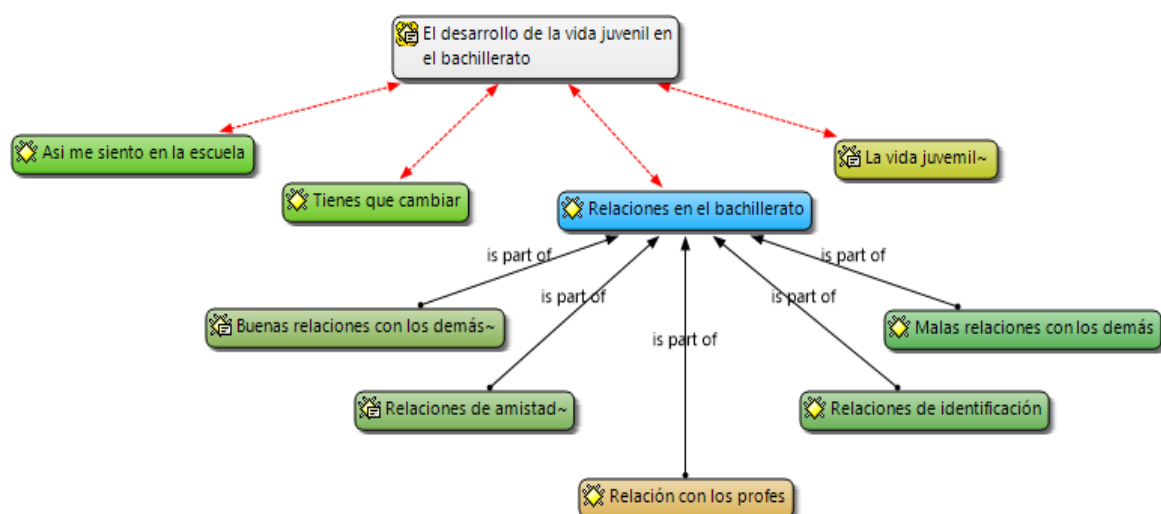
Tema. El desarrollo de la vida juvenil en el bachillerato

Uno de los significados que los estudiantes de bachillerato le asignan al “estar en la escuela” se aleja de lo académico, y de la visión del bachillerato como movilidad social. Este significado al que hacemos referencia, se refiere a la etapa biológica de ser-joven-en-el bachillerato; expresiones como: “por mis amigos”, “me gusta el bachillerato aunque no haga nada”, y “no sé si sea de su cuadrante” evidencian que aunado a un significado que apuesta por el bachillerato como una vía de movilidad social, y como un espacio de aprendizaje, surge el significado que tiene que ver con una razón ontológica, un estar como joven que llega al espacio escolar con toda su subjetividad, que se relaciona con los demás, y que le acontecen cosas que escapan de la influencia de la escuela. Podemos decir que en el bachillerato como espacio escolar se desarrolla una buena parte de la vida juvenil que está hecha de juegos, vagabundeos, de relaciones, de discusiones, y en general del empleo del tiempo en actividades que se alejan de lo académico (Dubet y Martuccelli, 2000).

Estar en la escuela para los jóvenes de Bachillerato General Estatal no es sino un “ser-joven-en-el-bachillerato” condición que despliega la vida juvenil en este tipo de plantel, desde este sentido el estudio conecta con los hallazgos de (Dubet & Martuccelli, 2000; Guerrero Salinas, 2000, 2008, Weiss, 2012b, 2012a) que encuentran que en el bachillerato se despliega una dimensión juvenil. Siguiendo a Braun y Clarke (2006) que dicen que “el análisis temático es un método para identificar, analizar, y reportar patrones (temas) dentro de los datos” (p. 83), y que al igual que van Manen (2003, 2014) reconocen que este ejercicio de identificación va más allá que la propia identificación, ya que interpreta los aspectos de la experiencia vivida, en nuestro caso, los aspectos que estructuran la experiencia escolar del joven de BGE. Así en un ejercicio de carácter inductivo y latente permitió la identificación de códigos iniciales (algunos de los cuales tenían que ver con la condición de ser joven), la agrupación de códigos en la búsqueda de temas potenciales, la construcción de mapas temáticos y la revisión de los temas surgidos con relación a los extractos codificados y el conjunto de datos, y finalmente la definición de los temas. En este ejercicio como ya se ha mencionado se identificaron cuatro temas, y en esta sección discutimos el tema **el desarrollo**

de la vida juvenil en el bachillerato que surgió de las conversaciones que entablamos con los chicos y que se muestra en el siguiente mapa temático

Mapa temático el desarrollo de la vida juvenil en el bachillerato.



Fuente: elaboración propia.

Tabla de prevalencia sobre el tema “el desarrollo de la vida juvenil en el bachillerato”.

<i>Informante (seudónimo)</i>	<i>Así me siento en la escuela</i>	<i>Tienes que cambiar</i>	<i>buenas relaciones</i>	<i>Relaciones de amistad</i>	<i>Relación + con los profes</i>	<i>Relaciones de identificación</i>	<i>Malas relaciones</i>	<i>La vida juvenil</i>
<i>Esteban (3o)</i>				*	*	*	*	*
<i>Graciela (3o)</i>	*	*	*	*	*	*	*	*
<i>Ricardo (3o)</i>	*	*	*		*			*
<i>Rebeca (3o)</i>	*		*	*	*	*	*	*
<i>Elías (2o)</i>		*	*		*	*	*	*
<i>Xóchitl (2o)</i>	*	*	*	*	*	*	*	*
<i>Viviana (2o)</i>		*	*	*	*	*		*
<i>Ramón (2o)</i>	*		*		*	*	*	*
<i>Pablo (1o)</i>	*		*	*	*	*	*	
<i>Diana (1o)</i>	*	*	*			*	*	*

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6.1 muestra la prevalencia de los temas en los estudiantes. Es decir, el grupo de estudiantes que comparten ciertos significados sobre determinada experiencia vivida.

¿Cómo se manifiesta la vida juvenil en el Bachillerato General Estatal?

La vida juvenil en el bachillerato se manifiesta a través de distintas dimensiones. La subordinación de los estudios a la condición juvenil, donde privan los intereses de tipo relacional afectivo. En este sentido una estudiante comenta:

E: ¿qué decían de la escuela?

A: Está chida no, lista para escaparnos. Nos podemos ir por acá. No, no es cierto. Casi no platicábamos de la escuela. Un día recuerdo que una tal Cristy, me da risa porque dice y ¿qué tal su novio? ¿A poco ya terminaste con Daniel? Sí, ¿y qué tiempo duraste? Una semana. ¿Y ya andas con Pablo? Sí, ustedes creen. Y con el duró tres semanas. Y de ahí que anduvo con ese tal Pablo y dicen ¿qué tal su novio? Y me dicen ¿has tenido novio? Creo que nada más dos. Pues están guapos y todo eso y la otra sigue, no mi Yoni, la otra que mi Oscar y así todas estábamos hablando de nuestros novios y ella grabando en su celular. Y dice ah, me gustó mucho su conversación tipo entrevista y nosotros nos quedamos, ¿qué hiciste Cristy? Ah pues las grabé y nos pone el audio, y nosotras, no bórralo, bórralo y ni porque le hicimos la plancha lo borró. Sí cada cosa, hacíamos tantas cosas con ellas (suspira) (Graciela, 3er año).

El estudiante de bachillerato sale a escena con toda su subjetividad, su condición juvenil subyuga la dimensión académica del bachillerato, pues si bien tanto los profesores como los padres de familia esperamos que los jóvenes encuentren en el bachillerato sólo un espacio de aprendizaje. No siempre los estudiantes están dispuestos a armonizar con la expectativa de padres y maestros, surgen las “salidas”, brincarse las clases para compartir tiempo con los amigos, los estudiantes actúan en esta doble condición de ser estudiantes y de ser jóvenes a la vez.

E: ¿Platican de la escuela?

A: De que materias lleva, de cómo va ella, de cómo voy yo. Si le echo ganas, que a qué escuela le quiero seguir.

E: ¿Y qué te dice?

A: Eh, ella me dice que tengo que echarle ganas porque quiere que salga bien, con un promedio bien. Porque quiere que nos vayamos a Puebla. Y ya yo le dije que está bien, que ella también tiene que salir con un promedio alto para que nos puedan apoyar y ya me dijo que sí que le va a echar ganas. Que trata de cumplir con todas las tareas, que también yo cumpla con todas las tareas, que ya no me salga de clase. Y así pero no sé. A veces se nos bota a las dos y nos salimos a tomar. A veces así de pláticas, de los chavos que le gustan a ella, a mí que quien me llama la atención y todo eso. Y ya nada más. De que si tiene problemas en su casa (Viviana, 2º).

Para los jóvenes de bachillerato, la vida juvenil no le es ajena y la colocan dentro de la normalidad. Sin embargo, esta “normalidad” no es significativa como algo que esté bien visto o sea algo legítimo, es más bien vista como los temas que aparecen con mayor intensidad en el grupo de los jóvenes, cuestiones como echar relajo, aventurarse, que responde más a una

lógica de ser joven que de ser estudiante, así estas actividades son consideradas normales, o mejor aún, parte constitutiva del hecho de ser joven.

¿Qué te iban a expulsar no? No pues sí, ya, ya que me pregunta la señora (con la que trabajo) ¿por qué lo iban a expulsar? Y le digo no es que un amigo ahí me llevaron la bebida y ya, y dice no pues eso es normal hasta en las escuelas grandes, ella es secretaria de la Taboada y hasta allá ha pasado y si eso es normal que a veces los chavos meten los pies. No es normal de que esté bien visto, pero pues sí, sé que lo han hecho más chavos. Ya llevas en tu cabeza que si vuelves a meter los pies ya sabes lo que va a pasar. De ti mismo nace. Yo me siento igual que antes, así que haya caído mi autoestima pues no (Elías, 2º).

La dimensión juvenil del bachillerato es pues en la actualidad objeto de discusión académica. Para los jóvenes, la escuela no sólo es un espacio de aprendizaje, o un espacio de preparación para la vida, en el bachillerato se despliega la vida juvenil, de este modo el bachillerato puede ser concebido como un espacio de vida juvenil (Guerrero Salinas, 2000, 2008; Weiss, 2012a), lo cual implica ver la escuela como un espacio de aprendizaje que trasciende el espacio áulico (Hernández, 2010) y descansa en las relaciones con la alteridad.

Las relaciones en el bachillerato

Las relaciones que entablan los jóvenes en el bachillerato son esencialmente significativas. Su constatación en sus discursos posibilitó la emergencia de este subtema compuesto a su vez por las buenas relaciones con los demás, las malas relaciones con los demás, las relaciones de amistad, las relaciones de identificación, y la relación con los profes. Las relaciones que establecen los jóvenes encajan en la dimensión existencial del *Mitsein* ser-con otros (Heidegger, 1997) pues el estudiante en tanto Dasein no sólo existe sino coexiste. El papel que juegan las relaciones es importante dentro de su condición de jóvenes ya que esto los coloca en la posibilidad de intercambiar puntos de vistas con sujetos que portan distintas visiones del mundo (Guerrero Salinas, 2000).

Las buenas relaciones en el bachillerato

Mantener una buena relación en el espacio escolar es importante para el joven de bachillerato. La llegada al espacio escolar vista desde una perspectiva Heideggeriana está marcada por un

sentimiento de arrojo, un ser que llega a la escuela en condición de “arrojado” despierta sentimientos de nerviosismo, de no sentirse seguro de sí, de sentirse mirado, cosificado por el otro.

E: ¿Cómo fueron los primeros días en el bachillerato?

A: Pues, el primer día estaba yo nerviosa. Porque apenas iba yo a conocer a todos los maestros. Y pues como ya conocía yo a todos los compañeros de ahí del salón.

E: ¿Ya conocías a todos?

A: Sí. Ya conocía a todos porque estudiamos en la misma técnica (secundaria)

E: ¿Tú ya tenías amigos entonces?

A: Ajá, y después nos dijeron que materias nos iban a dar y estuvo divertido la verdad cuando se empezaron a presentar los profesores. Porque nos hablaron de una buena manera, nos explicaron cómo iban a dar sus clases y así. Y como iban a evaluar todo.

E: ¿y entendías?

A: Pues más o menos. Al principio al primer maestro no le entendí muy bien. Ya después vino uno más bromista. (Xóchitl, 2°).

E: ¿y en el bachillerato cómo te sientes?

A: También bien, un poquito más relajada.

E: ¿Siempre te has sentido igual en el bachillerato?

A: El primer año no. Como que me sentía extraña. Como no conoces bien a los maestros como, y los nuevos alumnos que entraron también (Rebeca, 3°).

La llegada al bachillerato se distingue además de un sentimiento de arrojo, por una falta de conexión, ya que no se desarrolla aún un sentimiento de pertenencia, estar en el bachillerato como un ser extraño que no pertenece a él, no forma parte de la estructura de este y por lo mismo deviene un sentimiento marcado por la exogeneidad.

A: Hmm, cuando primero recién entré pues se siente uno raro. Como es escuela nueva, se siente uno raro. No se siente uno conforme como, ¿cómo le diría? Que una conexión que todavía no te puedes conectar a la escuela (Ramón, 2°).

Llegar al bachillerato se da pues entre un encuentro entre la cultura escolar y la dimensión juvenil de carácter exógeno, pues si bien la escuela es considerada también como espacio de producción juvenil (Hernández, 2010), ésta no posee derecho de exclusividad. El otro aparece como una preocupación esencial del hecho de llegar al bachillerato, preocupa la imagen de sí. A este respecto, una alumna comenta

E: ¿Cómo te sentías tú?

A: Rara. Porque yo siempre cuando llego a un salón los primeros días es de sentirme como bicho raro como no los conozco ¿o qué tal no les caigo? ¿O qué tal no soy de su cuadrante de ellos? La verdad yo los oía y ¡ay!, son como que dé más varo que yo. Son de más presumiditos o algo así. Eso fue los primeros días. Recuerdo que llego este, estaba yo sentada a orilla de puerta mano

derecha. Estaba yo sentada, mi amigo estaba detrás de mí. Llegan otros que venían de acá pero independiente. Nada más dos que iban en mi salón de acá mi secundaria, estuvieron conmigo. De ahí llega otra y hola, llega otra y hola cómo estás. Y ya empezamos a platicar y todo (Graciela, 3°).

Estar en el bachillerato requiere entonces una dinámica de conexión con él y con sus elementos, requiere la aprehensión del otro, aprender, comprender como es el otro para saber cómo comportarse, empezar a definir límites de comportamiento, esta aprehensión del otro permite establecer rasgos de comportamiento, o en palabras de Dubet y Martucelli (2000), les permite fijar una estrategia, pues entienden que se deben establecer relaciones diferenciales con los demás. Con algunos, se podrá establecer lazos más cercanos, y con algunos otros, habrá que adoptar una relación enmarcada en la precaución. A este respecto, un estudiante comenta

"Estaban los compañeros, el primer día fue muy tranquilo, todos sentados calladitos y yo con ellos creo que nomás era yo y ellos con los que platicaban. Ajá y ahí fue donde les pregunté que si no se sentían nerviosos porque yo sí. Y dijeron no, pues ya conozco a todos, no sé porque tendría que sentirme nervioso. Yo vengo, a ellos, todavía no los conozco pues, eso era el nervio de que veía pues a todos y aunque no los conocía y eso, por eso vine para conocer más. Un día hicimos una actividad con una compañera, ella, presentándose a mí y yo a ella. Primero, siempre, siempre he sido muy nervioso pero más enfrente de quienes no conocía. Pero digo si no me conocen voy a darles, voy a hacer que vean que se den una idea de que yo puedo hacerlo, para que vean que si soy, no vayan a pensar que no sé o algo así. Y entonces, primero me tocó presentarla a ella, entonces el maestro me dijo que hiciéramos un dibujo de como veíamos al compañero, y entonces sí. Les dije, dijo que primero presentáramos su nombre, decir todo lo que le gusta, por eso las preguntas. Entonces la presenté, ella se llama Thalia, sus apellidos, entonces dije, ella le gusta este tipo de música, ella hace esto en sus tiempos libres. Y todo lo que le gustaba a ella. Ujum, entonces después decían que enseñara yo el dibujo, que como la veía yo a ella. Que cómo es que me la imagino, y pues así como, de la forma en la que habló ella, parece que buena onda. Ahorita como ya conozco a todos me siento seguro. Como seguro porque los conozco, ellos me hablan, ya agarramos amistad con ellos en el salón. Entonces este, si yo quisiera hablar con alguien simplemente yo tengo que acercarme y hacerles plática. Ya no es de me da medio hablarles, ahora ya los conozco ya sé cómo son. Ahora ya sé de quién cuidarme y de quien no. Ahora sí" (Pablo, 1°).

Surgen los grupos de identificación

Las buenas relaciones en el bachillerato se manifiestan en los grupos de identificación y apoyo que los jóvenes encuentran en los amigos. Del nerviosismo y del sentimiento de rareza se pasa al sentimiento de identificación, al encontrar a los estudiantes que comparten los mismos pensamientos y como un paso natural, se pasa al surgimiento de los grupos de

identificación y también de diferenciación con base en sentimientos y pensamientos comunes y divergentes

E: ¿No hay mucha convivencia en el grupo?

A: Hmm, no.

E: ¿Cada uno tiene su grupo?

A: Pues sí, cada uno tiene su grupo es que ay, yo pienso que la forma de ser de cada persona. Por ejemplo, tenemos una amiga y se siente con mucho dinero y la verdad pues, pues donde vive no creo que tenga mucho dinero, como que no va esa forma de ser con ella.

E: ¿Cómo se van dando entonces los grupos, las amistades?

A: Porque este. Por ejemplo, con los amigos que yo elegí, me llevo como que son humildes, les gusta ayudar a las personas, como le digo a mi mamá –yo tengo corazón de pollito, ellos también tienen corazón de pollito.

E: Digamos que como que ¿tiene que ver algo en común?

A: Ajá, nos interesan las personas. Les pasan algo pues, y también esos consejos que valen la pena.

E: ¿y tú cómo notas que se hacen los otros grupos?

A: Pues, ah, yo digo que también por las formas de ser. Por ejemplo, estos chavos de la colonia se llevan con dos chavas y esas chavas también no van muy bien en sus calificaciones y les gusta irse y ellos también les gusta irse. No llevan a cabo las reglas que están en la escuela pues (Rebeca, 3°).

Desde una postura más pragmática, los grupos de identificación surgen a partir de su relación con la escuela y los trabajos de esta. En este sentido, Viviana, estudiante de 2° año relata que cuando llegó al bachillerato lo primero que hizo fue juntarse con dos personas que venían de su mismo lugar de origen, sin embargo, con el paso del tiempo se da un proceso de separación bajo una lógica de que cada quien escoge su grupito con base en la forma en la que cada uno elige para relacionarse con la escuela, cuando se le preguntó acerca de cómo se da el alejamiento con ciertos compañeros y el acercamiento con otros, expresó

E: ¿Por qué crees que pasa eso?

A: es que, en el salón, digamos que ora sí que con la que yo me quedé con Yazmin quería que yo le pasara yo todo y a mí me chocaba que yo hacía todo y ella nomás me estuviera copiando. O sea, no ponía nada de su parte. Y este, a mí eso me enojaba muchísimo, muchísimo, y a un lado mío se sentaba una muchacha que también ponía mucho de su parte. Y cuando no le entendíamos nos preguntábamos y ya de ahí nos empezamos a llevar y a llevar. Y este, acabamos siendo amigas. Terminamos juntándonos nada más las dos (Viviana, 2°).

La forma en la que los jóvenes se relacionan con la escuela, en cierto modo va determinando el surgimiento de los grupos de amigos. Los jóvenes reconocen que hay grupos que privilegian cierta actividad que otra, así surgen las etiquetas para cada grupo, los que privilegian “la plática”, los que privilegian lo académico, los que privilegian el juego,

etcétera. En cierto modo los estudiantes reconocen que los grupos con los que se van identificando y de los que se van diferenciando, configura su Dasein, su modo de ser-estudiante-de-bachillerato. Se presentan cambios en la forma de ser estudiante, conforme los grupos se van reconfigurando. Alguien que privilegiaba lo académico puede cambiar su jerarquía al juntarse con otro grupo que subyuga lo académico, así la coexistencia (*Mitdasein*) tiene gran relevancia (Heidegger, 1997). Al respecto un estudiante comenta

E: ¿les gusta o no le gusta la escuela?

A: Ah pues sí, les llama un poquito la atención. Pero le llama más la atención a Genaro. Un poco la escuela nomás que, porque él era muy inteligente el Genaro, sabía hacer muchas como matemáticas, su letra no es bonita es fea, pero si sabía. De que dejan un problema matemático lo hacía. Pero ahora se juntó con Yahir y a uno nos deja un problema porque si no lo hace él lo hago yo y siempre juntos pues él me pasa, yo le paso y casi ellos ya no porque digo el Genaro sabe y no quiere echarle ganas y luego le decimos y no quiere.

E: ¿Notaron un cambio en él?

A: Sí porque entró Yahir, ya no entrega tareas ni trabajos. Antes a veces nos ganaba a nosotros que traía mejor los trabajos y nosotros no. Y luego ya andábamos aquí que copiando y todo y ahora ya no porque traemos nuestros trabajos, nuestras tareas. Casi las hacemos juntos, cada quien la suya pero la hacemos juntos. Como dicen, dos cabezas piensan mejor que una (Esteban 3°).

Surgen las amistades

De la identificación y la consecuente formación de “grupitos” se pasa a las relaciones fuertes de amistad. La amistad es una parte importante en la vida juvenil, bien se puede pensar las amistades entabladas en el espacio escolar como uno de los soportes afectivos que más influyen en la vida escolar de los estudiantes. Una característica sobresaliente de las amistades en el bachillerato es que ésta no es pensada sólo en términos de tener alguien con quien platicar, sino contar con alguien de forma incondicional. La amistad en el bachillerato actúa como un soporte (Martuccelli, 2006b) que sostiene la existencia en el bachillerato. La amistad lo mismo sostiene la asistencia que asegura la permanencia.

Entre los motivos reconocidos para asistir al bachillerato surge la amistad como algo significativo en la vida de los jóvenes.

E: ¿Qué te motiva venir a la escuela?

A: Hmm, ¿qué me motiva venir a la escuela? Pues, aparte yo creo que las amigas que tengo, porque siempre ellas, por ejemplo, Lupita me dice, hay que echarle ganas, hay que terminar una carrera, y por eso digo, tiene razón y como tengo esa convivencia con ella pues las dos andamos ahí juntas y todo y también mis tías que, para todo, “mija” échale ganas ya vas de salida. Ya sólo

falta un pasito dice y ya es por eso por lo que también que tú quieres estudiar una carrera es por eso por lo que te motivas más (Rebeca, 3º).

E: ¿Y qué te motiva venir a la escuela?

A: Pues (pensativa), ¿qué me motiva? (risas) pues no sé. Hay días que me digo, voy a ir, voy a poner atención y voy a aprender más cosas. Pero a veces digo, hay por mis amigas y todo eso. (Xóchitl, 2º)

Aunado a la motivación para asistir a la escuela, los amigos aparecen como parte importante en el cumplimiento de las tareas. Los amigos, te apoyan, no te dejan caer, saben que, si uno deja de echarle ganas, él debe estar ahí para sostener la existencia académica de los jóvenes, pues para estar en el bachillerato hay que ir sorteando las materias, hacer las tareas. Los amigos recuerdan que no se puede dejar la vida académica al azar, y que hay que apoyarse para sacar adelante el trabajo escolar.

E: ¿qué te motiva echarle ganas?

A: Pues mis compañeros porque a veces veo que ellos también trabajan. Y pues trabajan y están echándole ganas y yo nomas de estar viendo pues como que no. Entonces me motiva seguir estudiando, seguir echándole ganas a mis estudios con eso que hacen mis compañeros.

E: ¿Cómo es eso?

A: Pues hacemos de cuenta, viene mi amigo y compañero Edgar. Hacemos de cuenta que, pues vamos a hacer un proyecto, no. Y tú vas a hacer esto y el otro por decir. Entonces si yo fuera una persona que no me importara el bachiller, pues hazlo Edgar, y yo ya me quedo así de ay a ver después como le hago. Pero luego le digo vamos a hacerlo juntos, dónde te veo que, a tales horas, afuera de tu casa y va, allá te espero y ya entre todos hacemos las cosas y más rápido. Me motiva estar con ellos y ya no me da huevonería de no poder trabajar lo que me dejan. Entonces así es lo mismo con Edgar, con Genaro, también trabajamos en grupo los tres. Porque sabemos que hay veces que luego nos entra huevonería a uno y el otro te está diciendo, ya apúrate Edgar o ya apúrate Esteban no te lo voy a pasar o que esto y el otro. Y ya te motivas y pues ya lo vamos a hacer y ya nos ponemos. Si fuéramos huevones los tres, entonces no haríamos nada. Pero como entre los tres nos apoyamos, si yo no quiero hacer nada. Me dice Edgar hazlo y si Genaro no lo quiere hacer también le decimos, los hacemos los tres (Esteban, 3º).

Los amigos son pues el soporte que sostiene la existencia académica. Sólo se sostiene a los amigos, a los compañeros se les puede ayudar, pero no con el ímpetu, ni el mismo interés que a los amigos, por los amigos, existe una preocupación genuina que rebasa el cumplimiento de las tareas y entra en el interés porque aprenda

E: ¿Todos le entendían a la química?

A: Más o menos. Los que más le entendían eran (menciona unos nombres). A veces María y ya de ahí en fuera a veces el Elvis pero no muchos le entendían a la química.

E: ¿Y los que no le entendían que hacen?

A: Pues a veces muchos copiaban o muchos no las pedían. Sí se las pasaba yo.

E: ¿No les explicabas?

A: A veces. Digamos que a los que veía yo muy atrasados. Ora sí que como a Saúl, se la paso, pero le explico porque es mi amigo y no quiero volverlo más inútil de lo que ya está. O sea ayudarlo a explicarle como hice las cosas (Viviana, 2º).

E: ¿Cómo sacas adelante las materias?

A: Pues me apoyo mucho en mi amiga y las tareas principalmente también, entregarlas a tiempo. Pues eso te ayuda mucho y aparte las actividades que haces aquí. Pero cuando hacemos actividades aquí me organizo con mi amiga (Xóchitl, 2º).

La amistad, también sostiene la permanencia al bachillerato, entre amigos se sinceran, cuando llega el vaciamiento de sentido, los amigos se hacen presentes para hacerlos reflexionar sobre el valor que el bachillerato puede tener para sus vidas.

E: ¿Qué dice?

A: El Saúl, es muy serio. Es que yo me llevo con él desde la Técnica y casi no habla. Habla nomás con Migue y con Marco, con Alma. Pero cuando no viene Laura casi me la paso todo el tiempo con el Saúl.

E: ¿Y qué dice?

A: Que ya no quiere seguir estudiando. Yo trato de decirle que siga. Que nada más acabe tan siquiera el bachiller. Y ya me dice que no, que no quiere, que se aburre y quien sabe qué. Y yo le digo pues aguántate nada más un año y medio. No me ha comentado de lo que planea hacer. El de hecho iba al ejote antes. Y yo le dije ¿quieres seguir trabajando de eso para que te den bien poquito y tan siquiera con tu bachiller puedas tener algo más bueno? Y ya él me dijo, no es que ya tengo flojera y que no sé qué. Y trato de animarlo, pero como que a la vez, ya no, ya no veo interés en él. Ya no quiere seguir estudiando, luego se le ve su cara, ya no quiere. Se aburre dice él (Viviana, 2º).

El encuentro con los otros, con los amigos es pues una dimensión fundamental del Dasein, estar en co-existencia, en la co-existencia surge el otro como apoyo existencial. Estar ahí para sí y para el otro.

Relaciones de conflicto

De forma paralela a las relaciones de amistad y de identificación, surgen las relaciones de diferenciación que llegan a tornarse en relaciones de conflicto. Mencionábamos que las buenas relaciones se dan a partir de un ejercicio de entender, comprender, aprehender “la forma de ser” de los demás, cuando el estudiante no accede a la forma en la que los otros jóvenes están en el mundo, entonces surge los mecanismos de diferenciación.

E: ¿Y cómo es la relación con tus compañeros?

A: Pues con todos. Es difícil de convivir porque no les entiendes su manera de. Es que hay algunos que piensan diferente y tú los regañas y luego se molestan y así. Y pues tratas de que estén bien, pero no. Y eso es lo que no me gusta.

E: ¿Entonces la relación no es tan fácil?

A: Con los hombres más.

E: ¿Y con las mujeres?

A: Pues hay unas. Pero la mayoría de mi salón si nos llevamos. Las mujeres si nos hablamos, pero hay unos hombres que no.

E: ¿Has tenido algún problema con ellos? ¿Con los compañeros?

A: ¿Con los hombres?

E: ¿O con las mujeres?

A: No, bueno en primero sí con una compañera. Porque Balbina era bien agresiva.

E: ¿Tuviste problema con ella? ¿A raíz de qué?

A: Pues solamente agredía a veces. Su genio, a veces estaba de buenas te hablaba, a veces estaba de malas, te decía cosas así con cara de ay. Yo no le decía cosas.

E: ¿Nunca has convivido con ella?

A: Con Balbina sí. De por sí así es. Ha sido así su modo. Siempre se ha comportado como niña caprichosa (Xóchitl, 2º).

La incompatibilidad de la “forma de ser” deviene en ocasiones en relaciones conflictivas que llegan a la agresión física y/o verbal.

E: ¿Has sufrido una situación de esas?

A: Sólo una vez, me golpeé con uno iba yo en segundo, pues como que siempre así como que nos veíamos como mal, así como que no cayéndonos. Y entonces pues llega el momento en el que hablamos así fuerte y ya nos agarramos y todo. Y yo pensé que las cosas iban a seguir pero el chavo este se juntó, ya no viene a la escuela y para mi pues es mejor, de no tener problemas y desde esa vez con nadie he tenido problemas ni nada (Esteban, 3º).

En la *Mitdaein*, los estudiantes buscan un modo de encajar, puede el bachillerato ser visto como un entramado interconectado, los chicos se ven obligados a buscar un lugar donde puedan acomodar su Dasein, su forma de estar-en-el-mundo que se da por afinidad y diferenciación ante la presencia y el encuentro con otros Dasein.

Relación con los profes

En general, la relación con los profesores es vista de forma positiva. Existen dos características sobresalientes de la relación que los jóvenes entablan con sus profesores: encuentran apoyo en ellos por aquellas cosas que no entienden, y encuentran conocimiento fuera del aula. Entre las cosas que más valoran los estudiantes de su relación con los

profesores es la disposición que éstos últimos muestran cuando los estudiantes no entienden algo y se acercan para preguntarles

E: ¿Qué piensas sobre los profes?

A: Pues hay unos que son muy estrictos y a veces siento que nos presionan mucho, pero es mejor. Bueno a la vez, a la vez siento que me presionan mucho y me estreso. Pero pues sí, enseñan bien.

E: ¿Cómo qué les faltaría a los profes?

A: Para mí nada. Me gusta como enseñan (Xóchitl, 2o).

E: ¿Qué encontraste?

A: Con el profe “N” lo que no entendía me lo explicaba bien. Yo pensé que me iba a decir no pues yo ya lo expliqué y no sé. Pero no, si me lo volvía a explicar y ya fue cuando le entendía mejor. Ora sí que note un, que fueron muy amables, muy diferentes a como yo los imaginaba, no eran tan enojones. A veces sí, a veces hacíamos enojar a la profe “N” y este fue muy diferente, fue muy tranquilo. Nada más que sentí muy rápido los bimestres, sentí que evaluaba muy rápido. (Viviana, 2º).

Algo interesante que sobresale de la relación con los profesores, es que los jóvenes dicen obtener conocimientos a partir de ésta. Lo que surge de esta relación no es necesariamente un conocimiento de tipo áulico, sino un conocimiento experiencial vivido. En palabras de Guerrero Salinas (2000) surgen visiones del mundo distintas donde la experiencia de los jóvenes bachilleratos abrevia.

No es porque quiero una calificación buena y le ando haciendo la barba al maestro. No es eso, sino que una vez comunicándote con un maestro te dan conocimientos diferentes a los que tú piensas. Fuera y dentro de las clases. Porque yo siempre he tenido la dicha de comunicarme con gente adulta, platicar así como chavos, pero dicen que tengo muy buena comunicación con la gente adulta. Entonces este siempre he visto el, es muy bueno platicar con ambas personas porque ves las diferencias entre un adolescente y las diferencias entre un adulto (Graciela, 3º).

E: ¿El papel de los profesores en el bachillerato tú lo consideras como bueno?

A: Sí, la verdad sí. Ahora sí que. Este bachiller pues los maestros, son buenos. Ajá apoyan a los alumnos entonces.

E: ¿De qué manera los apoyan?

A: Yo, por ejemplo. Las primeras veces cuando yo entré este me salía y se me acercó el profe “N” y me digo, ¿por qué te sales? ¿Tienes problemas en tu casa? Que esto y el otro. Sí una vez le comenté y ya me dijo –es que a veces los adultos tenemos problemas pero no tiene por qué afectarles a ustedes dice. Y si me dijo y yo también dije bueno pues tiene razón el profe. Ya desde esa vez ya no me volví a salir de clases. A veces como que no querías, este, querías llamar la atención de tus papás. A lo mejor haciendo cosas malas que no te ponían mucho la atención, pero ora sí que como dice mi papá. A veces hay etapas en las que no pensamos y ya llegas a los 18 y ya como que te das cuenta de todo (Rebeca, 3º).

Tienes que cambiar

La sensación de “tener que cambiar” es un aspecto temático sobresaliente de la vida juvenil en el bachillerato. Es en esta etapa donde surge con mayor fuerza la imagen y el cuidado de sí, se empieza a poner mayor atención en la imagen que los jóvenes proyectan hacia los demás.

E: ¿Siempre te gustó la escuela?

A: Sí me gusta, me gusta mucho, pero a veces siento que los recursos económicos son muy pocos con lo que contamos así que algunas veces pienso salirme de la escuela y ponerme a trabajar.

E: ¿Pero eso ya lo piensas ahorita? ¿Y antes?

A: No, antes no. De niño pues te vale todo, los zapatos que lleves, la ropa que lleves, pero ya ahorita que estás en bachiller te ves y dices no ¿pues cómo? Entonces, pues yo de hecho trabajo, saliendo de la escuela me voy para donde trabajo. Salgo a las 8, todavía tengo que darle de comer al caballo, darle de agua y ya estoy un rato en línea. Pues a veces no sé, pues somos muchos. De hecho, ahorita mi hermana la que está estudiando no es tanto porque se va a ganar su beca. Pero como la otra está en universidad. También trabaja, ella trabaja en las mañanas aquí en Matamoros. Está trabajando en una fonda. Trabaja lo que es lunes, martes, viernes y domingo. Los domingos es completo. Y también ella ya gana su dinero y paga sus cosas, sus zapatos. Y yo igual. Entonces pues no sé a veces como que es cansado trabajar y estudiar al mismo tiempo. Pero antes no, como de niño te da igual como vayas a la escuela, y ahorita ya más grande quieres comenzar a salir, necesitas más materiales (Elías, 2º).

En este proceso de cambio se da una fractura entre la experiencia vivida en la secundaria y el bachillerato. El tiempo empleado en la secundaria se dirige a la realización de cosas más de “niños”. El bachillerato aparece en forma de encrucijada ante los estudiantes, aparece con más fuerza “la obligación de definir un proyecto de vida”. En este sentido, el bachillerato aparece como un punto sin retorno, siempre se puede mirar la experiencia vivida, pero a partir de ahora, ya con cierta nostalgia, como un tiempo ya vivido. El bachillerato como punto sin retorno aparece a los ojos de los jóvenes como el punto de definición, tienen la obligación social de elegir el camino hacia donde quieren dirigir sus vidas. El bachillerato como punto de definición recuerda a la encrucijada de Heracles que nos narra Jenofonte, cuando tiene que decidir si debe dirigir su vida hacia la virtud o hacia el vicio. Jenofonte (1993) narra que cuando Heracles, también llamado Hércules, pasaba de la niñez a la adolescencia, adquiere mayor independencia y esto lo coloca en la encrucijada de decidir si orientará su camino hacia la virtud o hacia el vicio. De esta parte narrada por Jenofonte podemos rescatar dos aspectos, primero, los jóvenes bachilleratos identifican el fin de la niñez en la secundaria y

el inicio de la adolescencia-juventud en el bachillerato; segundo, los estudiantes identifican la adquisición de mayor libertad en el bachillerato, pero esta libertad no viene sola, viene acompañada de una carga mayor de responsabilidad, de ahora en adelante, los pasos que se van a dar, van a depender cada día más de ellos mismos.

E: Pero ¿cómo se da ese cambio?

A: Pues aquí porque ya te sientes diferente aquí a cómo se comporta y aparte los maestros hablan con nosotros y si tienen razón porque ya estamos grandecitos para andar ahí jugando. Y sí jugamos, pero normal, no andar que nos anden correteando como en la técnica. Y aquí ya es diferente porque ya depende de ti de lo que tú quieras hacer.

E: ¿Cómo depende de ti?

A: Pues si porque si tú te quieres destruir pues eso vas a ser de ti misma y si tú quieres salir adelante tienes que pensar y decir no pues yo quiero ser alguien y depende de cada uno pues. Bueno que de hecho no todos tenemos los mismos pensamientos (Xóchitl, 2°).

E: ¿Cómo los tratan en la secundaria y aquí que dices que es diferente?

A: Había, es como si fueran niños, se comportan como niños. Y aquí no, porque aquí ya tiene uno que pensar más seriamente.

E: Dame un ejemplo.

A: Por ejemplo, este en la secundaria, se ponía uno a jugar. Y hacia cosas que eran pues, no eran correctas. Y aquí las hace uno, pero ya como que no puedo, cuando ya uno está uno más grande no.

E: ¿Entonces tú crees que viene un proceso de maduración?

A: Ujú (Ricardo, 3°).

Proyectarse hacia el futuro aparece también fuertemente en el proceso de cambio. Lo que Heidegger (1997) reconoce como estar arrojado al mundo y al encuentro de posibilidades. Cuando Heracles tenía que decidir el camino hacia cual debía orientarse, Jenofonte (1993) nos cuenta que el futuro se le reveló en forma de dos mujeres, la primera representando al vicio le develó un futuro promisorio lleno de dones y abundancia sin realizar el menor esfuerzo. La segunda encarnando la virtud, le develó un camino poco transitable, en el cual el joven Heracles debía poner todo su esfuerzo para poder avanzar en el camino. La virtud como regalo prometido no es pues un regalo que se crea y se dona en el vacío, sino que es un premio al mérito, nada se crea a partir de nada, no hay natalidad espontánea.

Analógicamente, el proceso de cambio que se da en los jóvenes bachilleros se da bajo una lógica de anticipación de futuro. Una lógica que obliga al estudiante a imaginar, de la misma forma que Heracles anticipó su futuro, las posibilidades en las que puede devenir, el bachillerato de este modo es vivido como un punto clave de anticipación futura.

E: ¿Tú has cambiado la manera de pensar?

A: Por ejemplo, en la secundaria, pensaba ya no estudiar la universidad. Y entra uno al bachiller y ya cambia uno de.

E: ¿Cómo surge este cambio? ¿Has pensado un poco acerca de eso? ¿Cómo es que en la secundaria no y en el bachillerato sí?

A: Pues yo digo que por los maestros no. Como en primero hay materias para eso no, para pensar en el futuro de que va uno a estudiar o no.

E: Y estos temas los habías tratado ya con tu familia o son temas que se trataron aquí en la escuela.

A: No, son temas que se trataron aquí.

E: Entonces, digamos eso es algo que encontraste aquí en el bachillerato.

A: Sí (Ricardo, 3º).

El bachillerato es visto como un bien rentable a futuro, bien podríamos decir que es vivido por los jóvenes como una inversión a mediano y largo plazo, una inversión que nos dará ganancia en el futuro inmediato, y que abona al proyecto de vida.

A: No sé porque, bueno de acuerdo con lo que yo he escuchado pienso que a algunos no les importa, algunos les vale gorro lo que los maestros digan, no les importa no sé si su vida o su futuro porque bueno, sería su futuro porque su vida no (Dulce, 1º).

La experiencia del bachillerato y con ella la experiencia juvenil se juega en el presente, pero entre la articulación de una experiencia ya vivida y un futuro aún por venir. Así como somos historicidad, somos también futuro, somos tiempo y temporalidad (Heidegger, 1997), la experiencia se da en el presente entre nuestra historicidad y nuestro proyecto, o si se prefiere entre el diálogo del pasado y futuro, del diálogo de lo que somos y de lo que queremos ser, si este diálogo se rompe, aparece la inactividad, el cambio hacia la pasividad (Mèlich, 2011). Los cambios estructurales se sienten también en las experiencias individuales (Martuccelli, 2006b), en este sentido la posmodernidad y su falta de certezas (Bauman, 2004) hacen mella en las experiencias individuales. Por lo que la experiencia del cambio, también se vive sólo en el presente, algunos estudiantes no logran proyectarse hacia el futuro.

E: ¿Has cambiado aquí en la escuela?

A: Sí, he cambiado mi forma de ser, he cambiado el cómo trabajo. En todo casi en todo. Ora sí que me viene valiendo mis cosas como entrego mis trabajos.

E: ¿Cómo se dio ese cambio?

A: No sé, es que de repente me dio una flojera, una flojera, pero de la buena. Antes le digo que me gustaba tener mis trabajos ordenaditos, ordenaditos y ahorita no. Ahora tengo todos los apuntes, y buscando forma para pasar y ya me viene valiendo. No sé por qué ya me viene valiendo de las cosas como las haga. Mis apuntes, mi letra estaba muy fea. No me gusta decorarlo, siento que se ve muy ridículo, no sé. También mi forma de pensar la cambie demasiado.

E: ¿y cómo dices que has cambiado tu forma de pensar?

A: Pues eso. Ya no pienso lo mismo que antes. Ya no pienso en esforzarme más, en salir más adelante. Superarme a mí misma. Ya digo pues ya, ora sí que ya no pienso en nada casi. Ya cambié mucho, mucho a la persona que me creían antes, si mucho (Viviana, 2º).

E: Y ya para terminar ¿qué les dirías a los niños que están en la secundaria?

A: Qué sigan estudiando porque en el futuro van a necesitar sus estudios y si ya no estudian aquí se van a arrepentir y ya para qué. Bueno hay posibilidades de que sí puedes estudiar. Pero luego se casan chiquitas y luego el novio les dice –yo te voy a dar estudios, pero ya no es lo mismo. Porque ya lo tienes que atender a él y ya después te reprocha cosas. Ahorita en este tiempo, es tiempo de los hombres locos, bueno los niños. Yo siento que los hombres ya no piensan. Yo siento que los hombres ahorita ya no tienen un futuro. Pues si piensan otras cosas, andar ahí de vagos y si les vale la escuela (Xóchitl, 2º).

Discusión del tema e implicaciones para la educación en la vida cotidiana

La última Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENADEMS) realizada en nuestro país develaba que entre las múltiples razones que orillaban a los jóvenes a abandonar sus estudios de bachillerato, se encontraba el disgusto por estudiar (SEMS-SEP, 2012). De acuerdo con algunas investigaciones, el sentimiento de rechazo hacia la escuela surge en los jóvenes dada la verticalidad de la institución cuya inflexibilidad poca toma en cuenta la opinión de los jóvenes. La escuela se limita a dictar las normas y las reglas sin generar un espacio de participación, “esta situación llega a manifestarse con el cansancio y la falta de sentido en el quehacer cotidiano estudiantil” (Bracho González & Miranda López, 2017, p. 20). La vida juvenil surge como una característica fuerte a tomar en cuenta para que los jóvenes en riesgo de abandono sostengan su asistencia y permanencia al bachillerato.

La vida juvenil compuesta en este estudio por las relaciones que se establecen con los demás, el sentimiento de llegar a un mundo al cual no se pertenece, al constante acomodo de la cultura juvenil a la cultura escolar, la experimentación del bachillerato como el momento impostergable de elección, y cambio personal, obliga a discutir las implicaciones que esto tiene. En los discursos de los jóvenes bachilleratos a menudo aparece una preocupación por conectarse con la escuela, por “ser del cuadrante” de los compañeros, por la incertidumbre de sentirse arrojado en el espacio escolar sin sentirse recibido o arropado; las implicaciones de esto, y desde un punto de vista fenomenológico, el bachillerato como espacio vivido necesita crear el sentimiento de sentirse aceptado, de conectarse con el bachillerato, que el

bachillerato nos haga sentir, no como seres arrojados sino que idealmente la escuela debería girar a un acto de recibimiento, de regocijo por la llegada del otro, hacer de la escuela un espacio de hospitalidad (Barcena & Mèlich, 2014).

La escuela como espacio de hospitalidad para la vida juvenil descansa en la relación con el otro, las buenas relaciones se convierten en los soportes que ayudan a superar la prueba escolar (Martuccelli, 2006b). De acuerdo con lo narrado por los estudiantes de BGE, los lazos creados con los demás son sumamente importantes para conectarse con la escuela, la aparición del otro, la aparición del amigo que soporta mi existencia en el bachillerato, hace que sostenga mi asistencia desde la alteridad. La relación con el otro son los eslabones de la cadena de la permanencia, algunos estudiantes hacen referencia “a la inexistencia de “lazos fuertes” que los inviten a quedarse en la institución, lo cual, según su propia opinión, le resta sentido a la actividad pedagógica” (Bracho González & Miranda López, 2017, p. 20). Sentirse recibido por parte de los profesores implica, girar hacia los estudiantes en tanto jóvenes, un hecho que escasamente es tomado en cuenta (E. Rodríguez, 2017) y deriva en el choque constante entre la cultura juvenil y la cultura escolar.

La forma en la que los jóvenes se apropian de los sentidos de la vida escolar es de interés educativo. Dentro de “estas nuevas formas de apropiación de la escuela” aparece el ser-joven-en-el-BGE como un fuerte eslabón que une al joven con el bachillerato. La escuela vista desde la vida juvenil es concebida como lugar de identificación y diferenciación con grupos de referencia, espacio de comunicación con pares, espacio de tratamiento de los problemas juveniles, espacio de solidaridades, espacio académico compensatorio, semillero de compromisos éticos, y ámbito de desarrollo personal (Guerrero Salinas, 2000). A la luz de esta investigación, se agregaría el bachillerato como espacio de cambio personal con base en el diálogo-tensión entre pasado y futuro.

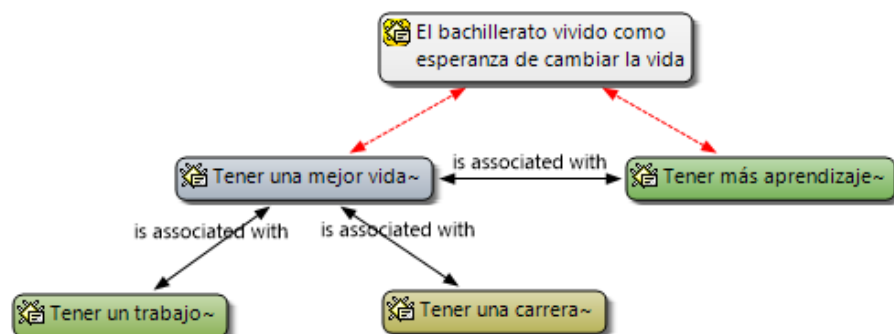
El tema la vida juvenil en el bachillerato indudablemente debiera ser parte importante en la agenda educativa. Paradoxalmente, se vive una inclusión-excluyente; por un lado, asistimos a la masificación del bachillerato integrando a la primera generación de jóvenes como el caso de los chicos de BGE; por otro lado, esta misma masificación excluye los viejos sentidos escolares que se asían a la movilidad social. Esto, no quiere decir, que la movilidad

social no aparezca como un discurso poderoso para estar en la escuela, sino que la vida juvenil irrumpe con fuerza como un nuevo sentido donde los jóvenes asen su experiencia escolar. En cuanto a la libertad experimentada por los jóvenes, y que aumenta su capacidad de elección, se convierte en un imperativo, habrá que elegir dentro del remolino de la incertidumbre (Bajoit, 2004). Ante este panorama ¿debe la escuela ser horizonte para los jóvenes que les permita, al igual que la virtud y el vicio a Heracles, hacer su elección? Si esto fuera así, es improbable que el bachillerato se presente como un camino certero hacia el éxito y debe transformarse como se ha dicho en un espacio de hospitalidad.

Tema. El bachillerato vivido como esperanza de cambiar la vida

Uno de los significados esenciales de estudiar el bachillerato se materializa en la esperanza. Los jóvenes del Bachillerato General Estatal viven el bachillerato bajo una lógica de mantener la esperanza, tener esperanza en qué los estudios ayudan a cambiar el modo de vida. ¿Qué es tener esperanza? Se puede entender la esperanza como un estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea pues bien, tener esperanza es reconocer la experiencia actual y proyectarse al futuro, es la condición del Dasein de estar abierto a las posibilidades (Heidegger, 1997). Este modo de vivir proyectados en el futuro, pero desde el presente es tener esperanza. Esto es significativo porque la sociedad individualizada ya no armoniza las experiencias individuales con las expectativas, en otras palabras, existe un desfase entre las experiencias individuales y los chances objetivos (Martuccelli, 2007). Las expectativas que se construyen a nivel individual se vuelcan sobre el futuro. Este futuro se concretiza en el deseo de tener una mejor vida, los estudiantes reconocen que el deseo de cambiar la vida presente puede ser alcanzado a partir de realizar estudios de bachillerato, pues éste da aprendizaje, ayuda a alcanzar estudios profesionales, y ayuda a obtener empleo (ver mapa temático).

Mapa temático el bachillerato vivido como esperanza de cambiar la vida



Fuente: elaboración propia.

Cuadro de prevalencia del tema el bachillerato vivido como esperanza de cambiar la vida.

<i>Informante (seudónimo)</i>	<i>Tener una mejor vida</i>	<i>Tener un trabajo</i>	<i>Tener una carrera</i>	<i>Tener más aprendizaje</i>
<i>Esteban (3o)</i>	*	*	*	*
<i>Graciela (3o)</i>	*	*	*	*
<i>Ricardo (3o)</i>	*	*	*	
<i>Rebeca (3o)</i>	*	*	*	*
<i>Elías (2o)</i>	*	*	*	*
<i>Xóchitl (2o)</i>	*	*	*	*
<i>Viviana (2o)</i>	*	*	*	*
<i>Ramón (2o)</i>		*	*	*
<i>Pablo (1o)</i>	*	*	*	*
<i>Diana (1o)</i>	*	*	*	*

Fuente: elaboración propia.

El mapa temático muestra las formas en que el bachillerato aparece significado por los estudiantes como esperanza de cambiar la vida. Así, el bachillerato es un lugar de aprendizaje, un medio para abrir la puerta a la universidad, un medio para obtener un mejor empleo. La interrelación de estos significados convergen en el tema que hemos llamado la

esperanza de cambiar la vida. El punto de articulación es que existe confianza en el bachillerato como un instrumento para cambiar las condiciones de vida, aprender para obtener un empleo o para perseguir estudios universitarios.

Por su parte, la tabla 6.2 muestra la prevalencia de los temas en los estudiantes. Hay un alto grado de ocurrencia en los estudiantes por el significado de cambiar la vida. Tener una mejor vida, tener un trabajo, tener una carrera, tener más aprendizaje aparece con fuerza en el mundo de la vida de los jóvenes. Tener más aprendizaje aparece en 8 de los 10 estudiantes entrevistados, tener una mejor vida en 9 de 10, tener un trabajo y tener una carrera en 10 de 10. Dicho esto, podemos decir que el bachillerato es significado desde la esperanza de cambiar la vida y surge la pregunta ¿cómo se manifiesta la esperanza?

¿Cómo se manifiesta la esperanza de cambiar la vida?

El bachillerato vivido como esperanza se manifiesta en imaginar las posibilidades futuras. Pensar en lo que somos y en lo que podríamos llegar a ser, estar abierto a las posibilidades (Heidegger, 1997). En este sentido, el bachillerato puede ser pensado como un escalón que conduce hacia el logro del proyecto de vida.

E: ¿Qué te motiva venir a la escuela?

A: Mi futuro.

E: ¿Cómo tu futuro?

A: Porque yo tengo una planeación de vida. Entonces, para lograrlo, yo tengo que venir a la escuela primero, terminar el bachiller entonces eso es lo que me motiva y que mi mamá se emocione cuando vea mis calificaciones otra vez (Diana, 1º).

Este futuro se antoja incierto, los estudiantes identifican que la vida es difícil y habrá que enfrentarla, hecho que nos recuerda a la noción de prueba estructural, vivir es una prueba, y para enfrentarla nos allegamos de soportes existenciales (Araujo & Martuccelli, 2010; Martuccelli, 2006b, 2006a). Desde esta línea, el bachillerato es susceptible de ser considerado un soporte existencial, algo que le da herramientas al Dasein para afrontar la existencia, para enfrentar la vida. Una vida que, con el paso del tiempo, y conforme el futuro se adviene, se antoja aún más difícil. Al respecto, un estudiante comenta.

E: ¿Qué les dirías a los chavos que están por salir de la secu?

A: Pues que le echen muchas ganas porque eso de estar nada más calentando la butaca como que no porque va a llegar el momento en que vas a enfrentar la vida. Yo ahorita pues estoy estudiando y estoy trabajando y veo que diferencia hay entre estudiar y trabajar. Tal vez el trabajo es muy liviano, pero trabajar y estudiar no es fácil. Entonces si quieres trabajar, por ejemplo, dicen yo saliendo de la secundaria me voy a trabajar, vale trabaja y ¿más adelante? ¿Cuándo tengas tu familia? ¿Cuándo tengas cuatro hijos? Porque, así como vamos, ¿cómo vas a vivir? ¿Cómo vas a comer? ¿Tu casa como va a ser? Quieres que todos tus hijos estén amontonados en un cuarto o que toda la familia esté amontonada en un cuarto. Pues que le echen muchas ganas porque la vida si no aprendes por la buena, vas a aprender por la mala, como el caso de muchos compañeros que venían a calentar la butaca y se llevaron a la esposa ahora tienen que andar trabajando y no saben ni trabajar. Yo como desde muy chico empecé a trabajar en el campo, a regar abono, a rozar las cañas, ahora sí que yo me siento capaz de trabajar y estudiar. Si dejara de estudiar por lo mientras una buena vida llevara yo, por lo mientras nada más para mí, ¿por qué después cuando tengas tu familia? ¿Cómo vas a vivir? ¿El sueldo que vas a tener? (Elías, 2º).

La esperanza se manifiesta en el deseo de romper la reproducción social

La reproducción social entendida como el mismo modo de vida, considerando los aspectos económicos, sociales, y culturales, transmitido de generación en generación es un patrón que los estudiantes de bachillerato desean romper. El deseo de no atarse a la *facticidad* entendida como las condiciones que no son dadas por nuestro nacimiento (DeRobertis, 2008; Heidegger, 1997). El deseo de romper este patrón aparece en los padres y los estudiantes. Los padres desean que sus hijos tengan una “mejor vida”. En el fondo, desean que el bachillerato les abra más posibilidades que las que ellos tuvieron.

E: ¿En qué trabajan tus papás?

A: Mi mamá es ama de casa y mi papá es albañil.

E: ¿Tú le ayudas?

A: Cuando no hay clase y agarra horas, sí. Pero cuando no, pues no.

E: ¿A tú papá le gustaría que te dedicaras a eso?

A: Mi papá dice que no porque es muy pesado porque cuando empezó siempre andaba cargando botes y todo eso y es bien pesado. Pero ahora como ya se dedica a hacer casi cualquier cosa ya no le cuesta nada, ya nada más de que mande al peón. Es el “maistro”.

E: ¿Y tú?

A: Pues yo ahorita vengo a estudiar, a echarle ganas, a ver qué tal. Si Dios quiere y somos alguien y si no pues ni modo lo que venga en el futuro (Esteban, 3º).

E: ¿Qué pensaba tu familia acerca de que fueras a la escuela?

A: Ah pues siempre me decían que siguiera yo estudiando. Que nunca dejara yo de estudiar.

E: ¿Quién te decía eso?

A: Pues más mi mamá.

E: ¿Qué te decía tu mamá?

A: Pues que siguiera yo estudiando. Para que tuviera mejor, una mejor vida y mejores recursos (Xóchitl, 2°).

Este deseo de cambiar la vida es compartido por los estudiantes. En este sentido, existe esperanza en que el bachillerato ayuda a tener una mejor vida, o una vida no llena de tantos obstáculos, el bachillerato allana el camino para hacerlo más transitable tanto para el que lo estudia como para las generaciones subsecuentes. Al respecto un estudiante comenta

E: ¿Qué esperas de la escuela de regreso?

A: Digamos que algún día yo voy a tener una familia y yo ya vi como mi mamá, mi papá, mis hermanos sufrieron cuando éramos más chicos. Y entonces, a mí me gustaría que cuando yo tuviera una familia no sufriera, así como sufrimos nosotros en nuestra infancia. Me gustaría, no darles todo, ya hacerles el camino, escombrarles el camino pues como se dice, que sí que también les cueste un poquito, pero con más facilidad. No que como yo y mis hermanos y mi mamá vivimos (Pablo, 1°).

E: ¿Cómo surgió por primera vez la idea de cursar el bachillerato?

A: Pues por el hecho de querer tener algo en la vida de querer ser, de querer tener una profesión y no, si es que yo soy padre, no quiero que mis hijos tengan la vida que yo tengo. Quiero que tengan una vida mejor (Elías, 2°).

Estudiar, visto como soporte existencial (Araujo & Martuccelli, 2010; Martuccelli, 2006b, 2006a) para enfrentar la vida es considerado un recurso inalienable. A diferencia de otro tipo de soportes como el económico que es un recurso que puede agotarse, los estudios son un soporte que se adquiere de una vez y para el resto de la vida.

A: Ah lo que pasa es que ya no iba a estudiar, mi mama dijo que ya no. En la semana que dan de cursos aquí en la técnica, me metieron ya en las dos últimas clases del curso.

E: ¿Y cómo cambiaron de opinión?

A: Porque la convencieron a ella a mi abuelita.

E: Y quién la convenció.

A: una viejita. Una señora que venía a vender ropa antes. Le vendía mucha ropa antes. – es que no doña Vicenta, díglele usted, este, déjela estudiar, es la única herencia que le va a dejar. Si ya no le deja otra cosa, mínimo esa herencia se la va a llevar siempre. Esa nadie se la va poder quitar. Entonces la convencieron y ya habían pasado los exámenes para ingresar (Graciela, 3°).

La esperanza en el bachillerato se manifiesta en la confianza de obtener un mejor empleo

Una de las formas en las que se manifiesta la esperanza en el bachillerato es en la confianza de que éste es la llave de entrada a algunos trabajos. El mundo del trabajo es caracterizado

por los estudiantes de bachillerato como aquel trabajo que requiere un fuerte esfuerzo físico, y aquel otro que requiere menor esfuerzo físico. El mundo del trabajo que requiere un gran esfuerzo físico como el trabajo en el campo o en la construcción no requiere grandes credenciales. El bachillerato abre la puerta al mundo del trabajo con mejores condiciones, aquel que requiere un menor esfuerzo físico.

E: ¿Hubo un momento que identificaste donde dijiste entonces sí quiero ir al bachillerato?

A: Pues sí hubo un cambio porque después hable con una tía y dice mira yo soy así y así. Tú tendrías que ser alguien mejor todavía. Mi tía es americana, entonces yo hablo con ella, entonces un día me dice sabes que, vas a seguir estudiando. Dije -ya no quiero, ya no voy a seguir- dice -como que no, dice. Y al principio me regañó, pero después me dio consejos sobre la escuela. Ahorita yo estoy trabajando dice y tengo un buen trabajo me pagan bien. Estoy estudiando en otra cosa y gano mi dinero, yo estudio y nada de que me esté yo matando, pensando, trabajando, corriendo. Yo nada más estoy sentada y me están pagando. Tú tienes que ser alguien mejor en la vida, por eso sigue tus estudios y no te rindas tan fácil porque lo que te espera ahí es el campo. Trabajar pesado y todo. Y si al rato tú sales a buscar un trabajo a Matamoros o sales a pedir a otro lado, te van a pedir tu certificado de bachiller pues mejor estudia. Y me empezó a animar y animar, hasta que ya faltaba como que medio año y dije a mi papá voy a seguirle en la escuela, y dijo si está bien, voy a seguir pues y a ver que dice la vida, y ya fue que entré y luego como entraron casi la mayoría de mis amigos me sentí todavía más a gusto (Esteban, 3°).

E: ¿Qué te ha dado el bachiller hasta ahora?

A: Que me ha dado, más que nada muchas cosas, o sea desde aprender a hacer algo, hasta, así como...

E: ¿Ha sido valioso lo que has aprendido acá?

A: Si mucho porque existe la posibilidad de no seguir estudiando después del bachiller, no es mi caso porque yo si voy a seguir estudiando, así que existe la posibilidad y debes de tomarte esto muy en serio porque si ya no estudias, si ya no sigues estudiando, el bachiller te va a dejar un buen trabajo, no un buen trabajo, pero un trabajo que no estés bajo el rayo del sol todo el día y con un sueldo algo regular (Elías, 2°).

Existe la esperanza de que el bachillerato abra la puerta a trabajos no sólo con mejores condiciones en términos de menor esfuerzo físico; los estudiantes esperan que el bachillerato, en general los estudios, den oportunidad de obtener mejores salarios. Esta esperanza se ancla en la experiencia de aquellas personas que no estudiaron y que no han podido acceder a este tipo de trabajos que ayuden a construir un mejor futuro.

E. Y tú eres el más chico. ¿Algo más que te motive venir a la escuela?

A: Pues en sí me motiva mi futuro, que quiero tener un futuro bueno. Es que veo a mis hermanos, mis hermanos andan al día o sea que no ganan lo suficiente. Luego se ven apurados en sus gastos. Es que mis hermanos llegaron a la secundaria.

E: ¿Cómo es un buen futuro?

A: Pues un buen futuro bueno para mí es tener un trabajo bueno, que me guste primero. Y que tenga un buen sueldo.

E: ¿En dónde sea?

A: Ujum.

E: Que sea un buen sueldo y que te guste. ¿Algo más que te motive venir a la escuela?

A: Ayudar a mis papás y construir un futuro (Ricardo, 3°).

El mundo laboral es percibido por los estudiantes de bachillerato como un mundo estratificado. El subgrupo de ofertas laborales para aquellos que no cuentan con el bachillerato, el subgrupo para aquellos que cuentan con el bachillerato, el subgrupo destinados para aquellos con carrera profesional y así sucesivamente.

A: No, de hecho yo siempre he pensado que el estudio es algo indispensable para el futuro de nosotros porque si no estudias hmm, que si no tienes el bachiller no puedes trabajar aquí, aquí, y aquí, no. Por eso yo pienso que es algo indispensable, pero, siempre he pensado lo mismo nomás que ahorita le estoy echando más ganas porque como yo le digo, yo para mí, esta es la última etapa de estudio como para ir, tomar otros horizontes no (Diana, 1°).

El bachillerato se ha instaurado en la vida como el techo mínimo para acceder a ciertos trabajos. Uno puede ver por las tiendas departamentales anuncios que dicen “se solicita empleada con bachillerato terminado”. Este hecho no pasa desapercibido a los ojos de los jóvenes del bachillerato, así el bachillerato es significado como el escalón mínimo necesario para acceder a ciertos trabajos, lo cual armoniza con la declaratoria de obligatoriedad del bachillerato donde se establece como parte de la educación obligatoria en nuestro país.

E: ¿Y en ese momento por qué querías estudiar el bachiller?

A: Pues ay no sé. Pues para, pues yo no sé. Es que ahorita es lo más importante, terminar el bachiller para tener un trabajo más o menos estable y eso es lo que vengo yo pensando. Salir, sacar mi bachiller y así tener un trabajo no que para que estudiar la secundaria ya no va a servir de nada.

E: ¿Entonces crees que la secundaria ya no sirve?

A: Ahorita te pide la mayoría el bachiller (Xóchitl, 2°).

El cambio estructural que supone la masificación del bachillerato hace mella en las experiencias individuales. Cuando se masifica el acceso a este nivel, se multiplica la cantidad de jóvenes poseedores de este bien. Así, la experiencia de los jóvenes no sólo informa de las experiencias individuales, sino también de los cambios estructurales que se dan en la sociedad (Martuccelli, 2006a, 2006b). Así, mientras la masificación del bachillerato avanza, este nivel se instaura como el nivel mínimo requerido para sostener la existencia. En este sentido, y en el lenguaje de Martuccelli, el bachillerato puede ser pensado como el soporte

existencial mínimo para sostener la existencia en el mundo del trabajo, siempre y cuando se quiera acceder a ese estrato de trabajos que requieren un mínimo esfuerzo físico.

E: ¿Para qué estudiar el bachillerato?

A: Pues lo estudio para poder tener algo mejor en lo adelante. Podría ser así como le digo un buen trabajo. Con el bachiller donde quiera que tú vayas te van a pedir el bachiller siempre. Y sin el bachiller yo voy pido vamos a decir en Bodega Aurrera yo voy y pido, vamos a decir de cajero, o hasta podría ser de cargador, te van a decir, ¿tu título de bachiller? Si no lo tienes pues no entras, aunque seas buen trabajador, no entras (Esteban, 3°).

El bachillerato es significado como un bien que se posee, que te da algo que los que no lo estudiaron no logran poseer. Este “bien” abre la puerta al trabajo, hace el camino más fácil para encontrar una actividad laboral en contraste con aquellos que sólo cuentan con la secundaria.

E: ¿Qué significa para ti ser estudiante de bachillerato?

A: ¿Qué significa para mí? (pensativa) pues no sé. significa que tienes, que vas a ser algo más que los que no terminan algo o tener un conocimiento más que personas no lograron tenerlo o que por lo menos tuviste una experiencia hermosa o mala o como fuera, eh, un bachiller. Que te vas a poder encontrar un trabajo más fácil con un certificado de una secundaria, o que por lo menos, bueno dependiendo verdad, que si tu familia es negativa y te digan sólo te vas a quedar con la secundaria, demostrarles, yo si pude con el bachiller y darles lo contrario que ellos quieren. Bueno yo así lo tomo (Graciela, 3°).

La esperanza en el bachillerato se manifiesta en la confianza de que ayuda a entrar a la universidad.

El bachillerato es significado por los estudiantes del BGE como un punto de transición, un puente que conecta a la universidad. Desde este punto de vista, el bachillerato es vivido como medio y no como un fin por sí mismo. Acceder a la universidad, tener una carrera aparece como horizonte liminar en la vida de los jóvenes, el bachillerato aparece como un camino que tiene que ser transitado para llegar a los estudios de carácter superior.

E: ¿Tienes sueños? ¿Cuáles son tus sueños?

A: Tener una carrera. Ahorita ando checando medicina.

E: ¿Qué te motiva venir al bachillerato?

A: Me motiva, pues casi más me motiva tener una carrera, ser algo en la vida (Ramón, 2°).

El bachillerato visto como camino que debe ser transitado para llegar a la universidad es vivido como la etapa donde se debe elegir lo que uno de verdad quiere. Es experimentado

como la etapa escolar que ofrece conocimientos de carácter general y conduce a la universidad que ya ofrece conocimientos más especializados. Al respecto una alumna comenta.

A: Eso si quería estudiarlo, si yo hubiera podido brincarme, me hubiera brincado porque ya es la última etapa no, ya es como el último ciclo del estudio se podría decir.

E: ¿y eso?

A: Porque ya te lleva a lo que tú de verdad quieres. Entonces para mi terminar el bachillerato ya te lleva, si quieres estudiar medicina, maestría lo que quieras, pero ya tienes el bachillerato y ya puedes, entonces para mí por eso es importante. Por eso le digo que, si yo pudiera brincarme, me hubiera brincado. Pues no se puede (risas) pero sí, el bachiller sí lo quería estudiar, y yo me siento bien (Diana, 1°).

Lo estudiado en el bachiller se vive como un preámbulo a la vida universitaria. En el caso de las materias que se llevan en el bachillerato, algunas perfilan a los estudiantes hacia los estudios universitarios que desean realizar.

E: ¿Consideras que lo que aprendes acá es valioso?

A: Sí, en química mucho.

E: ¿Podrías darme un ejemplo?

A: Em, yo más o menos pienso, pienso estudiar químico farmacobiólogo y eso de las fórmulas siento que me está ayudando mucho. Siento que eso me va a ayudar demasiado para estudiar lo que yo quiero. Y eso es cuando trato de que no se me olvide, y a veces rara la vez se me olvida casi no, pero me pongo a repasar lo que me ha enseñado el direc, porque ahí, se supone que ahí iba yo bien con el direc, él me daba química. Siento que eso me va a ayudar demasiado cuando yo esté estudiando mi carrera (Viviana, 2°).

E: ¿Oye qué piensas de las materias?

A: Pues hay unas que se me dificultan, están muy difícil. Pero a veces y sea mi imaginación o de que no pongo muy bien atención por eso. Pero en sí las materias que a mí me están dando, ahorita me gustan porque, ahorita te vas a la universidad y hablan más como de contabilidad y todo eso y ya te enseñan más y pues ya llevas más o menos acá las experiencias que ya te enseñaron aquí. Pues a mí me gustan las materias.

E: ¿Te han servido de algo las materias?

A: Sí algunas cosas. Bueno de hecho todas

E: ¿Cómo cuáles?

A: Pues las matemáticas, siempre se utilizan, y yo soy uy floja para las matemáticas, pero sí.

E: ¿Has tenido problemas con alguna materia?

A: No reprobarla no. Creo que no, voy más o menos (Xóchitl, 2°).

El bachillerato vivido como preámbulo a la universidad se vive como el acortamiento del tiempo para lograr la meta, ésta identificada como el acceso a la universidad y la finalización de una carrera como punto final de la vida escolar. Esta cercanía con la “meta” hace que el interés por terminar el bachillerato sea motivante.

E: Y con esto que hemos platicado, como resumirías entonces el significado del bachillerato

A: significa en el cual este, estudiando el bachillerato puede uno salir adelante con las ganas de poder ver a las personas de otra forma, hacemos de cuenta, ya no te da pena en salir a otro lugar o en que ya vas dispuesta a no pues voy a estudiar en esta escuela y voy a sacar mi carrera, yo ya estudié el bachillerato y que me cuesta tres o cuatro años y terminar mi carrera y al rato estar tranquilo sin ninguna preocupación y te motivas porque ya te falta poco, ya no te faltan seis años para seguir adelante, como si estás en la secundaria y de aquí a que acabe la secundaria y de aquí que entre al bachiller y lo termine, cuando, te desmotivas. Pero si ahorita vienes y yo ya acabé mi bachiller y yo siento que soy buen alumno pues me voy a agarrar una carrera y voy a ser alguien porque el bachiller me enseñó que yo tengo que echarle ganas y no se cualquier tipo en la vida. Entonces eso es lo que significa el bachillerato, aprender y salir adelante (Graciela, 3°).

La esperanza en el bachillerato se manifiesta en la confianza de que brinda conocimiento.

El bachillerato es vivido como un lugar de aprendizaje. Los jóvenes bachilleratos relacionan el aprendizaje de forma progresiva. Conforme se avanza en la carrera escolar, se espera que el conocimiento que se da en la escuela se vaya tornando más rico.

A: No, no quería ser. Porque van a sentirse, ya se sienten otro poquito más arriba. También por las ganas también quise, para lograr superarme.

E: Entonces llegaste al bachillerato. ¿Qué esperabas encontrar? ¿Qué querías encontrar?

A: Casi más el conocimiento. Más aprendizaje. Porque ya es otro nivel ve. Es de más aprendizaje, aprender más (Ramón, 2°).

El bachillerato es vivido como un lugar de conocimiento. Desde una perspectiva fenomenológica, el bachillerato en tanto espacio vivido es sentido por los estudiantes como el lugar donde se puede encontrar el conocimiento, un conocimiento distinto al encontrado en la secundaria y en la primaria. Desde este punto de vista, y tomando en cuenta que los espacios en tanto espacios vividos afectan el modo en el que nos sentimos (van Manen, 2003), el bachillerato es sentido como un nivel que ofrece mayor aprendizaje.

El conocimiento dado a través de las materias es vivido como herramientas de carácter práctico. Las materias son vividas como “guías”, ya sea para apuntalar la carrera profesional

o para la orientación de la vida. Son vividas como “contribuciones” a desarrollarnos en la vida, pues éstas están siempre presentes.

A: Pues, yo pienso que las materias están bien porque te enseñan varias cosas que vas a estudiar. Por ejemplo, contabilidad, te enseñan una parte de contabilidad. Y tú quieres estudiar contabilidad pues ya vas a clases con ese aprendizaje a la universidad. Administración, la clase de orientación pues nos enseña, nos orienta pa que nosotros también sepamos qué carrera elegir, ahorita que ya vamos a salir del bachiller (Xóchitl, 2°)

E: ¿Qué materia ha contribuido más tu vida y qué materia menos?

A: Pues la materia que pienso que esta así a nuestro alrededor y en nuestra vida y siempre va a estar va a ser todo lo de matemáticas pues. Esa siempre va a estar presente, siempre la tenemos presente en cualquier momento pues (Rebeca, 3°).

El tipo de conocimiento que se busca en el bachillerato sale de las materias. Graciela y Esteban hacen mucho énfasis en que en el bachillerato aprendieron a expresarse, a perder el miedo de hablar con los demás.

E: ¿Qué significa para ti ser estudiante de bachillerato?

A: Aprender cosas nuevas, eso significa para mí para estar aprendiendo cosas nuevas y saber expresarme más cuando esté al frente de una persona que ya este estudiada y a lo mejor yo pueda platicar bien sin ningún problema, y si no estudio pues se me cierra el mundo, como yo no he salido no he dialogado con maestros ni con nadie pues podría estar más difícil después platicar con alguien. Y así no porque así no tengo pena, no tengo vergüenza de hablar con una persona se podría decir, de arriba, de un buen trabajo o de un buen negocio o de un buen estudio o carrera que haya tenido lo que sea. Ya puedo enfrentarme a hablar yo pudiendo estudiar (Esteban, 3°).

Discusión del tema e implicaciones para la educación en la vida cotidiana

El bachillerato vivido como esperanza es la escuela de la trascendencia. El modelo de la escuela trascendente es “un tipo de ordenamiento sostenido por los enlaces anteriores a la escuela –relaciones familiares- y por los enlaces posteriores –la escuela como antesala de la fábrica o los estudios universitarios-” (M. Martínez, 2013, p. 37). Siguiendo a Martínez, la escuela vivida como esperanza se sostiene desde el exterior. Los soportes (Martuccelli, 2006b) que sostienen la existencia de los jóvenes bachilleratos se construyen en el sujeto pero desde la alteridad externa.

La familia como soporte exterior sostiene la existencia escolar de los jóvenes bachilleratos. Aparece mucho en los testimonios la familia como aquella que sostiene y mantiene al estudiante en el bachillerato. Algunos estudiantes han manifestado su deseo de

cortar la carrera escolar; si no lo hicieron es porque aparece la familia manifestándole la importancia de estudiar, de tener algo en la vida, de ser alguien en la vida. En este sentido, la escuela como modelo trascendente se agazapa en la movilidad social, en la obtención de cierto reconocimiento social.

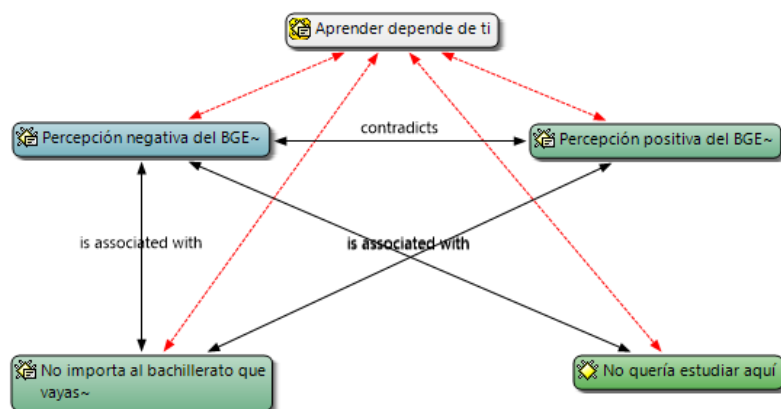
La esperanza dentro del modelo de escuela trascendente aparece como una promesa alcanzable. Tener confianza en el bachiller de que abrirá la puerta al mundo laboral o al mundo universitario. Desde esta perspectiva, el bachillerato es vivido como bien dice Martínez (2013), como la antesala al mundo del trabajo o al mundo universitario.

Tema. Aprender depende de ti

El tema “aprender depende de ti” es el tema de la autodeterminación. Los estudiantes del BGE llegan al espacio escolar con disposiciones heterogéneas de carácter contradictorio (Chuca, 2015; Lahire, 2003, 2008a, 2008b). Las percepciones que se tienen sobre el bachillerato son contradictorias, una escasa valoración por los actores externos (no estudiantes ni padres de familia del BGE) al bachillerato, se considera un plantel muy débil en comparación a los bachilleratos localizados en la cabecera municipal (COBAEP, CBTIS, Prepa BUAP, Centro Escolar), esto contradice la percepción positiva de los actores internos (generalmente los padres que ya tuvieron hijos en el BGE).

Las disposiciones heterogéneas hacen que los estudiantes no tengan en mente el BGE como primera opción. Por cuestiones generalmente estructurales (Martuccelli, 2006a, 2010a) o por la *facticidad* (Heidegger, 1997), en referencia a las cuestiones socio-económicas ya que estudiar en la cabecera municipal implica más gastos, llegan al BGE. Dentro de la dinámica donde entrecruzan las percepciones negativas del BGE, las percepciones positivas del BGE, el no querer estudiar en el Bachillerato General Estatal, el estudiante maneja estas disposiciones. Al final, el estudiante se asume como el propio creador de su aprendizaje; dicho de otro modo, asume el aprendizaje como un ejercicio de autodeterminación. Vayas donde vayas, estudies donde estudies, el estudiante es el que cobra mayor valor aun por encima de la escuela, pues si se quiere estudiar se va a lograr aprender bajo un ejercicio de autodeterminación.

Mapa temático 6.3: aprender depende de ti



Fuente: elaboración propia.

Tabla de prevalencia sobre el tema aprender depende de ti

Informante (seudónimo)	Percepción (-) del BGE	Percepción (+) del BGE	No quería estudiar aquí	No importa el bachillerato
Esteban (3o)		*		*
Graciela (3o)	*	*	*	*
Ricardo (3o)	*	*	*	*
Rebeca (3o)	*	*	*	*
Elías (2o)	*	*	*	*
Xóchitl (2o)	*	*		*
Viviana (2o)	*	*	*	*
Ramón (2o)		*		*
Pablo (1o)		*		*
Diana (1o)	*	*	*	*

Fuente: elaboración propia.

El mapa temático muestra la dinámica que se presenta en tema identificado como aprender depende de ti. La percepción negativa hacia el bachillerato contradice la percepción positiva, esto hace mella en los estudiantes quienes generalmente aspiran asistir a otro bachiller, por cuestiones propias a la *facticidad* llegan al BGE donde el aprendizaje se erige como un ejercicio de autodeterminación. La tabla de prevalencia por su parte muestra la distribución del tema en los informantes clave.

¿Si quieres ser alguien grande, por qué te viniste a esta escuela?: percepción negativa del bachillerato

La estratificación del subsistema de Educación Media Superior en nuestro país, obviando el nivel estatal, y local, no es un asunto que pase desapercibido para la población. Entre las diferentes modalidades de bachillerato que operan en Puebla, destaca el papel ambivalente del Bachillerato General Estatal. Por un lado, es esta modalidad la que permitió la masificación del servicio de bachillerato en Puebla cubriendo el 42% de la matrícula estatal. Por otro lado, éste ocupa uno de los puestos más bajo en la escala valorativa de las diferentes modalidades que existen en Puebla. Entre los elementos diferenciadores destaca la imagen física de la escuela y la infraestructura con la que cuenta, la percepción hacia los maestros, y la oferta educativa.

El valor que se le asigna al bachillerato elegido en cierto modo reconfigura la experiencia escolar. Las modalidades distintas al BGE son consideradas, por la comunidad externa al bachillerato (ni estudiantes matriculados en BGE ni sus padres de familia), como de mayor calidad, y consecuentemente se cree que estudiar en estas escuelas dejará mayor aportación que la que pueda aportar el BGE a la vida de los estudiantes.

E: ¿Qué piensa la gente de la escuela?

A: Que solamente venimos a echar relajo. Que ni vamos a estudiar, que si quieres salir bueno que tienes que ir a una escuela muy buena y no sé qué. Y muchos me dicen eso, que si yo quiero ser alguien grande que por qué me vine a esta escuela que estaba mejor el F12, el CBTIS, el Centro Escolar. Y es que yo me enojo fácilmente por lo que me dicen y ya nada más me dicen y yo agarro y ah, no sé y me volteo y me voy, las dejo ahí. O sea no le sigo la corriente porque si le sigo hablando, me voy a enojar más y le voy a decir sus cosas, entonces mejor me callo. Porque yo soy de esas que se enojan fácilmente, o sea por cualquier cosita me enojo muy feo y por eso mejor no les digo nada (Viviana, 2º).

E: ¿Cómo tomaron la decisión de estudiar en este bachillerato? ¿O querían estudiar en otro?

A: No, siempre en este, decíamos siempre en éste desde la secundaria. O sea que agarramos una escuela conforme a nuestro nivel. Conforme estudiamos nosotros sabíamos cómo le íbamos a echar ganas así que nosotros decíamos si nos vamos a otra escuela más grande donde hay más alumnos, son más maestros mucho más, entonces el problema va a ser que tareas, trabajos, todo, entonces nosotros no vamos a hacerla así. Entonces digo, conforme vayamos subiendo, en el kínder empieza uno, en la primaria sube un poco, en la secundaria pues ya piensa uno un poco, luego entrar al bachiller piensas más en hacer más cosas (Esteban, 3º).

Entre los elementos diferenciadores destacan el espacio escolar, la infraestructura con la que cuentan los planteles de bachillerato. Como se revisó en el capítulo de masificación del

bachillerato, los planteles de BGE localizados mayormente en zonas semi-urbanas y rurales no cuentan con gran infraestructura. Este elemento contribuye a la poca valoración que se tiene hacia los BGE.

E: ¿Qué se dice del bachillerato?

A: ¿Qué se dice?, ¿en qué aspecto?, ¿en lo negativo?

E: Lo que se dice, no sé si es positivo, no sé si es negativo no lo sé.

A: Pues al principio cuando iba yo en la secundaria decían ah pues pinche bachillerato rascuacho, que bien naco, o qué ahí todos pasan.

E: ¿Quién decía eso?

A: Pues así personas creídas más superiormente porque estudian en una escuela mejor por ejemplo la UEP que está acá. Que porque, pobres indígenas de que son pobrecitos pues ahí los han de pasar, pero no saben nada. O sea, siempre el bachiller de acá ha sido criticado por el aspecto físico que se ve ¿por qué? porque ven que está pegado a un cerro y dirán que no enseñan gran cosa (Graciela, 3°).

E: ¿Qué mejorarías de este bachillerato?

A: Pues que haya más, otro salón. Pues sí. Como en tercero nos van a unir y eso es lo que no quiero. Que nos pongan con los del “A” porque no sabemos cómo es su actitud y eso. ¿Qué tal te desesperas? Si así te desesperan los de tu salón, ora los de otro salón (Xóchitl, 2°).

Un elemento significativo en la valoración del bachillerato descansa en la naturaleza de la oferta educativa. Si bien, el BGE cuenta con propuestas de capacitación para el trabajo dentro de su currículo, otras modalidades ofrecen además del bachillerato, una carrera técnica. Este elemento es percibido como un elemento de valor agregado que las otras modalidades ofrecen frente al BGE.

De hechos unos amigos se querían ir al F12 y yo les decía vámonos al CBTIS –es que allá no hay banda de guerra- y que importa, vas a salir con una carrera técnica y eso es lo que más importa. Este un amigo mío dice yo acá yo voy a estudiar acá, en este bachiller. Y dice yo voy a ir a este bachiller de acá de Raboso.

E: ¿Por qué comentaba eso?

A: Pues es que la verdad era estudiar al ahí se va. No era su intención de estudiar de ah ya me vi en mi futuro. En pocas palabras le valía. Pero le digo no güey, vámonos. Si ya no quieres estudiar una carrera normal pues, aunque sea la carrera técnica tienes (Graciela, 3°).

E: ¿Cómo se tomó esa decisión?

A: En febrero cuando empezaron las preinscripciones, mi tía me dijo y ¿a qué bachiller te vas a ir? Yo le dije pues no sé. Y ya platiqué con mi mamá porque de hecho no teníamos pensados ya para entrar, ya faltaba un mes creo para las inscripciones y le dije que a dónde me iba a meter. Yo me quería ir a un internado a Veracruz, me parece. Porque en un internado sales con una carrera no en todos, pero en ese sí, y era gratuito y dije me voy, le quito un peso de encima a mi mamá y asunto arreglado (Diana, 1°).

El BGE en relación con las demás ofertas es considerado más liviano. Esta levedad es asociada con poco aprendizaje, con malas clases.

E: ¿y que habías escuchado?

A: Que era un bachiller muy malo, que no enseñaban según. Que el bachivaciones, que los profesores según no enseñan bien y que nada más van a echar relajo con los alumnos (Elías, 2°).

E: ¿Ya habías escuchado de este bachillerato?

A: Sí, muchas veces

E: ¿Qué habías escuchado?

A: Que era el del cerrito y todo eso. De hecho, sus hermanos de mi primo ya vinieron aquí, no. De hecho, ellos no me comentaban nada. Él era el que me decía que le habían dicho que estaba alivianado, pero quien sabe, que viniéramos a ver qué tal.

E: ¿Qué es alivianado?

A: Para mi alivianado es menos estresante, si estudias, pero no es para tanto. Entonces yo dije pues va, ya fue como me vinieron a inscribir aquí y así (Diana, 2°).

E: ¿Que piensan las personas con las que convives? ¿Convives con otros amigos que estudian en otro bachillerato?

A: Pues que no enseñan bien.

E: Y ¿qué más dicen? ¿Por qué dicen eso?

A: que porque está muy chica la escuela y también dicen que también los maestros no son buenos (Ricardo, 3°).

No quería estudiar aquí

La llegada al BGE está marcada por distintos factores entre los que destacan los de índole económico, geográfico, y familiar.

E: ¿Y con tus amigos platicaban de la escuela? ¿A dónde iban a estudiar?

A: No de hecho no. Solamente con la muchacha si platicábamos que a donde nos íbamos a ir a estudiar. Ella me decía, vámonos al F12 y yo le decía es que yo no puedo pagar esa escuela. No puedo pagar la escuela. Y ya me dijo mi amiga, pues vamos, conseguimos beca. No sé, deja platicarle con mi mamá y ya platicábamos de eso, pero ya al final decidí que yo me vendría acá. Y ella se iría para allá.

E: ¿Cómo decidiste eso?

A: porque ya después me dejo de importan a qué escuela iría yo. Ya no le tomaba mucha importancia. Y ya le dije a mi mamá pues ya mándame acá es igual.

E: Tu mamá quería mandarte acá.

A: Pues sí.

E: ¿Qué te dijo?

A: Que me iba yo a ir a este dónde venía mi hermano y yo le dije sí está bien. O sea, ya no peleaba yo mucho con ella para poder cambiarme a otra escuela y ya le dije, sí está bien. Pues sí, por una parte, está bien que me vine para acá. Pues sí porque me queda más cerca. Y no gasto mucho en pasaje. Y sí, nada más de eso platicábamos porque platicar de otras cosas, no platicábamos de

nada. Solamente de tareas, de actividades, o sea cuando yo no iba, este, a veces les pedía yo, a veces no. cuando ella faltaba, a veces me las pedía, a veces no. Y ya de eso. Pero no temas así importantes (Viviana, 2º).

E: ¿En algún momento platicaste con tus papás acerca de que querías estudiar en otro bachillerato?

A: Eh, sí. Con mi mamá.

E: ¿Cómo fue esa platica? ¿Podrías compartírnos?

A: Ah pues este, un día estaba mi mamá en la mesa. Estábamos comiendo, no y ya todos mis hermanos se habían levantado y yo me quedé con mi mamá. Y en eso que agarra y que le digo: -mami yo no quiero ir al bachiller de aquí (aquí enfatizado) de Raboso. Le digo yo quiero ir a (titubeando) al de Matamoros. Y dice, mi mamá me contestó, pues dile a tu papá. Pero con mi papá no tengo una buena relación que digamos.

E: ¿Cómo reaccionó tu mamá? ¿Cómo era su rostro?

A: Ah pues como sorprendida digo yo (risas) porque dirá ah no quieres estudiar aquí, quieres ir a Matamoros. Pero también como digo yo, iban a ser más gastos, el pasaje de ida y vuelta. Ajá y también por eso dije bueno (resignada) está bien aquí (Rebeca, 3º).

E: Y este ¿platicaron con tu familia de donde ibas a estudiar?

A: Pues solamente, ellos me preguntaron ¿vas a estudiar todavía? No pues sí.

E: ¿Quiénes son ellos?

A: Mi papá y mi mamá me preguntaron si iba a seguir estudiando. Yo les dije, sí voy a seguir estudiando y pues yo ya sabía que me iban a mandar para acá.

E: ¿y eso?

A: Pues por los recursos económicos en ese caso estábamos estudiando los cuatro. Mi hermano, mi hermana estaban en universidad. Y todavía muchos gastos económicos.

E: ¿Te querías venir para acá?

A: No, yo quería estudiar en CBTIS

E: ¿Alguna vez lo platicaste con ellos?

A: No

E: ¿Cómo se dio la decisión entonces?

A: ¿De CBTIS?

E: No de venir acá. Bueno primero de CBTIS ¿Qué te motivaba en ese momento?

A: Pues las instalaciones, lo que me platicaban los que habían estudiado ahí en el CBTIS, que dicen que eran muy estrictos y que enseñaban bien y que dicen que contaban con muchas cosas para hacer sus trabajos. Yo decía, no pues está chido. Pero nunca fue de agarrar y decir no pues yo quiero estudiar en CBTIS (a mis papás), Más que nada no era tu decisión, era decisión de ellos.

E: ¿Nunca lo platicaste con ellos?

A: No nunca, solamente cuando ya vinieron a inscribirme. Y dije. pues dónde sea de mí y en el bachiller que me inscriban pues yo le voy a echar ganas.

E: ¿Qué te dijeron?

A: No, no me dijeron. No me preguntaron, ya nomás cuando me vinieron a inscribir y el primer día de clases me vine con mi hermana (Elías 2º).

La narrativa de Viviana, Rebeca, y Elías revelan el aspecto vivido de la selección del bachillerato. El ingreso de los estudiantes de bachillerato se mueve bajo una lógica económica, de estudiar donde han estudiado los hermanos mayores, y/o por la cercanía de la

escuela con el hogar. En todos estos aspectos, el BGE aparece como la única opción viable para la continuación de los estudios. En cuanto a la experiencia vivida y fenomenológicamente hablando, los estudiantes viven el hecho de la selección del bachillerato desde un nivel de aceptación, aunque resalta el hecho de no querer asistir al BGE, no queda más que tomar la decisión que es impuesta desde un nivel fáctico, desde la estructura macro-social, se puede decir que en efecto, el conocimiento de las experiencias individuales dan cuenta de los aspectos de carácter macro-social como el caso de las condicionantes económicas que van configurando las experiencias individuales de los estudiantes de BGE (Martuccelli, 2007, 2010a). La selección del bachillerato se mueve en la dinámica de la experiencia individual y *la facticidad*, ésta determina en muchos casos el ingreso al BGE, pero queda abierta la pregunta si de igual forma determina la forma en la que los estudiantes se relacionan con el bachillerato.

No es como dicen: percepción positiva del bachillerato

La experiencia de los estudiantes abrevia en la experiencia de los demás, generalmente en la experiencia de los hermanos mayores. Cuando los jóvenes llegan al bachillerato ya traen una imagen de lo que van a encontrar, ésta se forma a partir de los múltiples escenarios en los que actúan, y las múltiples interrelaciones que establecen. Las opiniones de los actores externos al bachillerato, la experiencia vivida de los hermanos mayores, el poco entusiasmo con el que entran a la escuela se queda en el nivel de lo especulativo para dar paso a lo vivido. De ahora en adelante la imagen que se construyen los jóvenes es a partir de lo vivido y no de lo escuchado, lo cual no evita que lo vivido y lo escuchado entre en contradicción. De este modo, los jóvenes bachilleratos llegan con disposiciones heterogéneas al espacio escolar (Lahire, 2004, 2008b), entre opiniones positivas y negativas sobre la escuela.

Yo me sentí bien, con ganas de venir a estudiar, no dije que no le voy a echar ganas o algo así. Yo dije, voy a estudiar, voy a sacar buenas calificaciones y pues si vine a estudiar y pues de hecho no es como pensaba que ni entraban los profes a dar clases. De hecho, si quieres aprender es por ti. Tengo muchos amigos que van al Centro Escolar, igual que ellos entraron al centro escolar yo entré aquí. Y este, entonces digamos que a veces si van un poquito más adelantados, pero ven los temas muy parecidos a nosotros (Elías, 2).

E: ¿Y cómo te sentiste al saber que si ibas a estudiar el bachiller?

A: Pues emocionada. Por venir aquí.

E: ¿Y cómo fue ese día?

A: Pues no sé. Yo venía muy emocionada porque dije oh Dios mío. Voy a entrar y voy a conocer maestros y así. Sí porque ya venía yo con la idea de cómo era más o menos aquí, de cómo se trabajaba, sí.

E: ¿Y cómo te lo imaginabas pues?

A: Pues que sí enseñaban bien yo venía con esa idea y sigo con esa idea.

E: ¿Y cómo te imaginabas que ibas a estar aquí en el bachi?

A: Pues a la vez me imaginé así de ¡ay si está muy difícil así en otras materias! Y digo ay, y ay venía pues ay, pues eso es lo de menos porque sí pongo atención voy a salir adelante pero no sé me emocioné un montón de venir a este bachiller (Xóchitl, 2°).

A: Pues cuando fueron las chicas y dijeron que el bachiller es esto, que los maestros te dejan tareas, y son buenas ondas y que para que vas a

E: ¿Fueron las chicas?

A: Fueron las chicas de tercero. Una se llamaba Diana, otra se llamaba, no me acuerdo, como cuatro. Empezó a hablar muy bien del bachiller, no recuerdo muy bien las palabras, pero empezó a hablar muy bien. Y todos nos vamos ahí, y la escuela también no es muy cara y todos nos vamos ahí. Y nada más se fueron dos creo al F12 (Esteban, 3°).

Las disposiciones que se forman los estudiantes son de carácter heterogéneo. Lahire (2008) dice que el éxito en la escuela es más complicado que asumir un determinismo vía *habitus*. Pues si bien lo jóvenes se forman una imagen del bachillerato, ésta no es de ningún modo uniforme, pues reciben opiniones encontradas y muchas veces contradictorias. En el caso de los jóvenes de BGE, la imagen que se forma parte de dos polos; por un lado, la opinión negativa hacia el BGE por parte de las personas externas al bachillerato construida a partir de la imagen física del plantel. Por otro lado, la percepción positiva del BGE que se ancla en lo vivido dentro del espacio escolar. Esta imagen positiva del BGE se ancla en la utilidad que encuentran en lo aprendido, y en la imagen positiva hacia los maestros.

E: ¿Entonces tú sientes que la escuela aporta cuestiones que sirven, digamos para la vida? Ya nos mencionabas alguna. Tienes algún otro ejemplo.

A: Por ejemplo, el que ayuda para eso es el que nos está dando orientación vocacional. Eso también ayuda para poder, por ejemplo, saber elegir al momento de estudiar una carrera.

E: Alguna otra cuestión

A: Hmm, la de orientación profesiográfica también, esa nos ayuda decidimos da, varios ejemplos para poder decidir la mejor opción.

E: Si tú tuvieras, si se te pidiera que hicieras publicidad sobre este bachillerato, ¿qué dirías?

A: eh, que, diría los maestros primero.

E: ¿qué dirías de los maestros?

A: que tienen mucha este, preparación ya que son maestros dedicados con él, en su, se puede decir en su materia (Rebeca, 3°).

E: ¿Y tú que les dices?

A: Pue yo les digo que pues no es cierto. Que no porque esté chica no hay maestros buenos. Y luego ve que unos se van a estudiar a otra escuela y terminan llegando aquí porque reprueban.

E: ¿has platicado con ellos?

A: de los que reprueban, no.

E: Ya, ¿y tu familia que piensan?

A: Pues mis papás piensan que es buena escuela.

E: Tienen ese concepto de la escuela.

A: sí porque ya vino mi hermana tienen, más mi mamá pues ya.

E: ¿ya tiene confianza?

A: Ajá. Y tiene confianza en los maestros también porque ya los conoce.

E: ¿Y tú tienes confianza en el bachillerato?

A: yo sí (Ricardo, 3°).

E: ¿Y qué piensas tú de la escuela?

A: No, yo digo que está bien. Porque llevo materias más avanzadas, más o menos así que en otra escuela. Y este me gusta como dan las clases, está bien, a mí no se me hace que vengo a perder el tiempo. A lo mejor y sí con unas clases con el profe “N” pero es que historia no me gusta para nada y este, ahí sí siento que vengo a perder el tiempo. Pero en las demás clases no porque vengo y trato de ora si no distraerme tanto y poner más atención. Y está bien me gusta, me gusta la escuela (Viviana, 2°).

A partir del momento en la que los jóvenes entran con disposiciones heterogéneas al BGE, en ese momento es él y sólo él quien se encarga de filtrarlas, organizarlas y jerarquizarlas. Los chicos se reconocen dueños de su destino, se reconocen con total libertad de hacia dónde quieren dirigir su experiencia en el bachillerato. De este modo resalta la construcción de la experiencia escolar a partir de una lógica personalizada, cada uno elige lo que uno quiere ser. De este modo, el bachillerato o mejor dicho el tipo de bachillerato donde se estudia deja de cobrar protagonismo y el joven bachillerato se erige como el creador de su propia experiencia escolar.

No importa el bachillerato al que vayas

Los jóvenes bachilleratos pasan del sentimiento de incertidumbre por no saber que encontrar en el BGE a la convicción de que uno es el creador de su propia experiencia. Para los chicos de BGE, uno es el responsable de la forma en la que nos relacionemos con el bachillerato, depende cada vez más de uno, del querer salir adelante, del querer aprender. Si bien las diferencias de carácter estructural entre bachilleratos son percibidas por los jóvenes, los

chicos viven su estadía bajo la convicción de que uno aprende a pesar de no contar con grandes recursos o gran infraestructura.

E: ¿Habías escuchado ya de este bachillerato?

A: Pues sí. Mi hermana ya había venido aquí.

E: ¿Tu hermana fue la primera que estudió aquí?

A: Sí, fue la primera.

E: ¿Y qué impresión tenía, ¿qué les había hablado tu hermana del bachillerato?

A: No, no platicaba casi.

E: ¿Y tus papás? ¿Tenían cierta opinión o tienen cierta opinión acerca de este bachillerato?

A: Pues en sí no, pero ella me dijo que no importaba dónde, a que escuela fuera yo.

E: ¿Quién te dijo?

A: Mi mamá. Que si al que le gusta aprender, va a aprender en cualquier escuela.

E: ¿Y tú que piensas?

A: Pues yo pienso que tienen razón. Porque hay algunos que se van a otra escuela, más grande o cara y de que les sirve.

E: ¿Y tú querías venir a este bachillerato?

A: Yo no (Ricardo, 3°)

E: ¿qué les dirías a los chavos que están a punto de salir de la secu?

A: Que le echen muchas ganas, no, pues que se metan al bachiller porque yo cuando iba en la secundaria me decían que es muy pesado y yo no lo siento pesado. Solamente siento que tú tienes que echarle ganas para que tú puedas obtener algo bueno si es pesado si tú eres flojo. Sí no, no es pesado, para mí no lo es (Diana, 1°).

E: ¿Nunca te surgió la idea de estudiar en otro lado?

A: No.

E: a pesar de que tus compañeros dijeran lo que dijeran

A: Ajá, a mí nunca me. Bueno este, ahí es su problema de ustedes yo sé más o menos como es ahí. Aja y como mi hermana me platicaba.

E: ¿y que te platicaba?

A: Que enseñaban bien, pero nada más depende de ti si quieres poner atención. Si a ti te vale ahí es problema tuyo y vas a salir mal en tus calificaciones, pero en sí, sí enseñan bonito y es tu problema. Dice allá no te van a andar cuidando como en la secundaria, te tienes que meter y todo. Y no pues sí, ese ya es problema tuyo (Xóchitl, 2°).

Para los jóvenes bachilleratos, el aprendizaje no está subyugado a la forma física del bachillerato o a los maestros. Lo primordial es que son ellos (los estudiantes) quienes cobran protagonismo para aprender, son ellos quienes toman la decisión de hacerlo o no. El aprendizaje es pues un ejercicio de jerarquización, los jóvenes adquieren en el bachillerato, como ya se ha discutido, distintos modos de relacionarse con él: el privilegio por lo académico, el privilegio por la vida juvenil, el privilegio por las amistades, etc. En este sentido, y en sintonía con Lahire (2008), el joven (re)configura su experiencia a partir del

manejo de las distintas disposiciones heterogéneas, y de la jerarquización de estas. Depende de la decisión de los chicos de que aspecto de lo vivido en el bachillerato desean privilegiar.

A: Para aprender, la escuela se forma por uno, por los alumnos la escuela no se forma por los maestros. La escuela no se forma por los maestros, ellos nada más vienen y hacen su trabajo, los que necesitan aprender son los alumnos. Entonces, los maestros todos son buenos, vienen y te enseñan y hacen todo lo que pueden. Pero si un alumno no le echa ganas, aunque un maestro se esté matando y diga tenemos que hacer esto o vamos a hacer lo otro. Aquí la escuela se hace por los alumnos, a la escuela pueden venir tres maestros, hacemos de cuenta. Pero si los alumnos son de por sí relajitas y no le echan ganas. Puedes ir a Matamoros y buscas una escuela grande y si no le echas ganas o puede ser la escuela de que estés pagando mil pesos mensuales o tanto de dinero, no importa, aquí los alumnos tienen que formar la escuela. Que la escuela la vean como la vean, siempre tienes que aprender en cualquier escuela.

E: ¿Cómo la ves?

A: Pues yo a la escuela la veo bien, los maestros saben de las materias que le tocan, todos saben o que enseñan, ya que los alumnos son los que no ponen la atención. Pero que voy a querer ir a una escuela grandísima sino voy a dar lo que soy yo. O los maestros no te van a enseñar bien, Aquí la escuela la forman los maestros también los alumnos, que, sino pues no puede tener salones puedes estudiar afuera, pero si tú eres listo y todo, pero la escuela se forma con los alumnos y los maestros. Eso no importa, aunque estés pagando lo que pagues (Esteban, 3°).

Entonces cuando me dicen a mí, no sé por qué critican al bachiller que es bien naco y todo eso, si personas han pasado a las mejores universidades (egresados) de éste y lo han calificado a la perfección. Y digo es que de eso se trata de calificarlo a la manera positiva no negativa. O sea, la mayoría de mi familia estudió en este bachiller, desde que se inició. Y pues nunca he visto que no hayan terminado, una de mis primas porque se casó otra porque ya no quiso, pero personalmente, no porque realmente el bachillerato no le haya funcionado, pero yo digo que donde quiera que estudie uno siempre depende de uno no, porque por más que tengas la escuela siempre la mejor, si tú no le echas ganas vas a reprobar (Graciela, 3°).

E: ¿Cuándo terminaste la primaria, platicaban de que si ibas a seguir estudiando?

A: Sí. De hecho, yo platicaba mucho con mi mamá de que quería ser maestra igual que ella. Y este yo le decía a mi mamá que quería seguir estudiando. Y este ora sí que mi mejor amiga se iba a ir a otra escuela, yo me quería ir con ella. Y ella también quería que siguiéramos juntas. Y este pero mi mamá dijo que no, que para qué, que la escuela no, bueno que sí importa pero que depende de mí misma (Viviana, 2°).

Discusión del tema e implicaciones para la educación de la vida cotidiana

Para los estudiantes de BGE, el aprendizaje es un asunto de autodeterminación. La autodeterminación entendida como la capacidad inherente a los seres humanos para conducir su vida se hace presente en los jóvenes de BGE. Los jóvenes reconocen que hay cosas que están dadas desde un nivel macro-social, el factor económico aparece con mucha fuerza a la hora de elegir donde estudiar. El deseo de los jóvenes de estudiar en otra escuela es ahogado

por esta condicionante. Este deseo es resultado de la escasa valoración que tiene el BGE dado su aspecto físico principalmente. Al final, sea cual sea las condiciones por la que los estudiantes llegan al BGE, éstos llegan con la convicción de que el éxito escolar depende de uno mismo y de las propias posibilidades. En palabras de Heidegger, al final es el estudiante como Dasein quien elige las posibilidades, es él quien decide tomar entre sus manos su propio derecho a elegir la forma en la que se va a relacionar con el aprendizaje.

El Dasein se comprende siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo: de ser sí mismo o de no serlo. El Dasein, o bien ha escogido por sí mismo estas posibilidades, o bien ha ido a parar en ellas, o bien ha crecido en ellas desde siempre. La existencia es decidida en cada caso tan sólo por el Dasein mismo, sea tomándola entre manos, sea dejándola perderse. (Heidegger, 1997, p. 35)

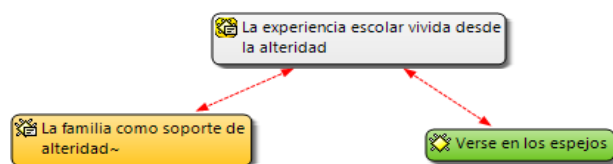
El éxito escolar visto como un ejercicio de autodeterminación armoniza con el hecho de vivir el bachillerato con la adquisición de mayor responsabilidad discutida anteriormente. Los jóvenes se reconocen como autosuficientes y como tal son ellos los encargados de responsabilizarse o no de su propio aprendizaje. De este modo, la poca valoración hacia el BGE deja de tener protagonismo, dando paso al estudiante como el eje constructor de la experiencia escolar, de ser ellos quienes se encarguen de su propia existencia. A partir de que los jóvenes ponen un pie en la escuela, desde ese momento son ellos y sólo ellos quienes deciden el modo de relacionarse con la escuela.

Tema. La experiencia escolar vivida desde la alteridad

La experiencia escolar se vive desde la alteridad. El estudiante de bachillerato encuentra en la otredad conocimiento en el cual abreviar para (re)configurar su propia experiencia. Al interior del BGE, el estudiante abrevia en la experiencia de los compañeros, y la experiencia de los maestros. Como ya se discutió, en su encuentro con otros Dasein encuentra soportes de alteridad. El otro como amigo sostiene la existencia del joven al interior, el maestro como apoyo de igual modo se configura como soporte al interior del BGE. Hay, sin embargo, soportes que sostienen al estudiante desde el exterior, al igual que los que los sostienen al interior, estos soportes descansan en la alteridad. Los jóvenes encuentran en el otro, experiencias vicarias que trazan la ruta de su propia experiencia. Así, los jóvenes viven su experiencia desde un querer reconocerse o no, en la experiencia de los demás.

El tema la experiencia escolar vivida desde la alteridad retrata el hecho de que uno no es sin el otro, pues una de las características del Dasein es ser-con-otros (Heidegger, 1997). La alteridad juega un papel importante en la lógica de construcción de la experiencia escolar en los jóvenes. Decíamos que el aprendizaje es vivido como un ejercicio de autodeterminación, éste no es un ejercicio que se da en el vacío, aunque parezca que el estudiante se auto-sostiene (Araujo & Martuccelli, 2010; Martuccelli, 2007), es la alteridad quienes fungen como soportes existenciales como el caso de los amigos al interior de la escuela discutido anteriormente. Pero hay actores que sostienen la experiencia del estudiante desde el exterior de la escuela, estos soportes existenciales se personifican en la familia y las personas que nos rodean. Los vecinos, los tíos, y en general las personas de alrededor fungen como soportes de alteridad.

Mapa temático la experiencia escolar vivida desde la alteridad



Fuente: elaboración propia.

Tabla de prevalencia. La experiencia escolar vivida desde la alteridad

<i>Informante (seudónimo)</i>	<i>La familia como soporte de alteridad</i>	<i>Verse en los espejos</i>
<i>Esteban (3o)</i>	*	*
<i>Graciela (3o)</i>	*	*
<i>Ricardo (3o)</i>	*	*
<i>Rebeca (3o)</i>	*	*
<i>Elías (2o)</i>	*	*
<i>Xóchitl (2o)</i>	*	*
<i>Viviana (2o)</i>	*	*
<i>Ramón (2o)</i>	*	*
<i>Pablo (1o)</i>	*	*
<i>Diana (1o)</i>	*	*

Fuente: Elaboración propia.

El mapa temático muestra la dinámica del tema la experiencia escolar vivida desde la alteridad. Destaca que los jóvenes encuentran en los demás fuentes de inspiración, reflejos para guiar su propia experiencia. Por su parte la tabla 6.4 muestra la alta prevalencia de este tema en los informantes clave. Destaca que la familia aparece como el gran soporte existencial en la vida de los estudiantes y la adquisición de experiencias vicarias que tienen los jóvenes en la experiencia de los demás, reconociendo que la experiencia de los demás son modelos de anticipación futura.

La familia como soporte de alteridad

La familia es un soporte esencial en la vida escolar de los estudiantes. El recorrido escolar que los estudiantes realizan está marcado por el apoyo incondicional de la familia. Desde inicio de este recorrido, la familia aparece como el soporte en el cual descansa la experiencia. Aparecen los papás, los hermanos, los tíos dando palabras de aliento.

E: ¿y cómo te surgió esa idea? ¿O alguien te decía que tenías que echarle ganas?

A: Mi hermana, siempre me decía que siempre que eran las clases en las clases tenía yo que estar, poner atención. Y cuando no que también echara mi relajo, pero bien que tampoco me vaya a pasar (Xóchitl, 2°).

E: Eh cuentas con el apoyo de alguien en todos los sentidos. Cuestión económica, que te ayude a hacer la tarea o incluso que te motive.

A: ¿Así de mi familia? Pues mi tía solamente me dice si necesitas dinero dime y yo te mando. Pero también le digo a mi mamá no porque yo le digo cada uno tiene sus gastos y ella también tiene sus hijas, su hijo y creo están allá en Estados Unidos y están rentando donde están viviendo, le digo yo no me gusta pedir pues así, por eso es que nunca le pedí a mi tía. Pero siempre que me habla, como ella sabía todo que me encerraba mucho y todo. Siempre que me habla me dice, ya sabes que te queremos hija (Rebeca, 3°).

E: ¿Qué te decían tus papás?

A: Pues ellos me empujaban pa que siguiera estudiado. Pa que no me echara atrás. Me empujaban en forma de, diciéndome échale ganas, ponle más empeño y todo eso.

E: ¿Quién te apoya?

A: Pues casi nos apoyamos todos en general (Ramón, 2°).

Para los estudiantes, las palabras de aliento son importantes. En ocasiones, la ayuda se torna en las tareas escolares, la familia va configurando desde edad temprana el recorrido escolar de los estudiantes.

E: ¿Cómo enseñarles?

A: Pues sí, mi mamá nos ponía a repasar las tablas, yo recuerdo que nos ponía a repasarlas. Lo que mi mamá batalló mucho conmigo fue la letra. Porque de hecho mi letra, no sé por qué, no sé sí porque soy izquierdo pero mi letra por más que intento componerla pues no. Porque una ocasión parece que sí ya estaba componiendo mi letra, pero dejé de practicar y volví a perder. Muy mala mi letra, puntación, este cambio de letras todo eso nunca se me dio a mí.

E: ¿Entonces tu mamá estaba pendiente?

A: Ajá de enseñarnos (Elías, 2°).

A: hmm, mi hermano el mayor, sí mi hermano Misael. Él es el que me ayudaba porque la verdad aprendí a leer más con él que en la primaria. Cuando yo entré a la primaria él empezó a revisar mis libros como iba yo y una vez se dio cuenta que tenía yo faltas de ortografía y una vez me pidió leer enfrente de él. Y pues como que no leía bien. Me dijo que en las tardes él me iba a ayudar pues (Pablo, 1°).

La experiencia escolar de los jóvenes se altera cuando uno de los soportes tambalea (Araujo & Martuccelli, 2010; Martuccelli, 2007). En el caso de la familia, los estudiantes no son ajenos a los hechos y las formas de relacionarse con ella. Ya sea por cuestiones físicas o de carácter emocional, cuando la familia no está estable, los estudiantes resienten esta inestabilidad y consecuentemente afecta la experiencia escolar.

A: Mi abuelita, siempre, siempre, siempre mi abuelita. Entonces este, hmm así, ya empezamos con las clases y todo. En segundo iba yo bien y todo, tercero la verdad por problemas de salud de mi abuelita fue, cuando iba yo en tercero tenía yo 8 años, se puso muy mal la verdad. Este ella comenta que nada más, de hecho, fue en octubre cuando se ponen las ofrendas ¿ve? Ella dice que estaba poniendo ofrenda y sintió que le aventaron una piedra, pero no había nadie y nadie le aventó ninguna piedra, y se sintió ella mala y la cuidaron de muchas cosas. Que del aire y de quien sabe qué, y al final de cuentas era un tumor, tenía un tumor cerebral ella. Se lo detectaron, entonces, faltaba yo mucho a la escuela, ya no le eche ganas, desde entonces la verdad no ha sido lo mismo. Que puras enfermedades, que puros problemas. Que, porque mis tíos que yo pongo todo es que yo esto, la hermana de mi mamá la que le comento que vive acá, este me fui a vivir de hecho con ella todo el tiempo que estuvo enferma. Puede decirse que desde octubre hasta finales de tercer grado y la verdad yo me sentía muy mal. No le echaba nada de ganas, siempre he sido de las que, a veces he mezclado los problemas de la casa con la escuela. Entonces este, dejé de echarle ganas a la escuela y me decía la maestra, échale ganas “N” y todo eso, me recuerdo que una vez me solté a llorar con la maestra, es que mi mamá esto, es que no sé qué hacer con mi mamá, ¿si se muere usted me adopta? Me decía –sí, tú vas a ser mi hija adoptiva ya que no tengo hijas. Y su hijo – sí mi hermanita me decía (Graciela, 3°).

E: ¿Y eso?

A: Porque mi mamá siempre me ponía a estudiar en las tardes y me daba una hora para jugar y el resto del tiempo para estudiar.

E: ¿Qué te ponía hacer?

A: Ah, sumas. Me compró una cosa cuadrada llamada ábaco. Y con esa yo aprendí a contar. Y ya me enseñó a hacer sumas, multiplicaciones, restas. Divisiones nunca me enseñó porque creí que no sabía. Yo tampoco les entiendo muy bien.

E: ¿Y qué te decía tu mamá acerca de la escuela?

A: Cuando iba en el Kinder ella siempre fue responsable conmigo, me llevaba temprano, me llevaba el almuerzo. Después cuando entré a la primaria igual. Pero sólo fue hasta segundo. En tercero ya me empezó a dejar más porque ya tenía que hacerse cargo de mis hermanos.

E: ¿Y cómo viviste ese cambio?

A: feo porque, feo y hasta bajé en calificaciones porque ya no me ponía atención. Porque ya no estaba conmigo, estaba con mis hermanos o en su trabajo y ya.

E: ¿Qué sentías tú?

A: Sentía feo porque se alejó de mí. Ella siempre estaba conmigo. La mayoría del tiempo para mí era estar con ella y eso era bueno porque, aunque me tuviera estudiando para mi estaba bien porque estaba con ella. Ya cuando se empezó a alejar, yo también me empecé a desobligar y ya, bajé de calificaciones. Ya no les ponía atención a las tareas, no me importaba (Diana, 1º).

Verse en los espejos de alrededor

La experiencia que el estudiante de BGE construye, responde como ya se ha dicho a una lógica de la alteridad soportada desde los amigos al interior de la escuela y la familia al exterior. Sin embargo, un elemento más que los chicos viven se asemeja a la atracción conocida como la casa de los espejos. Esta casa es una de las principales atracciones de las ferias locales en la que al entrar, las personas se veían rodeadas de varios espejos. Éstos devolvían una imagen de uno mismo pero modificada, así las personas lucían más bajitas, más altas, más delgadas, con mayor peso, etcétera. De la misma forma que en la casa de los espejos, los jóvenes bachilleratos reconocen en las demás personas las posibilidades en las que ellos mismos pueden ser. La imagen que los demás proyectan hacia los chicos representa una anticipación de futuro, esta lógica les ayuda a (re)orientar su experiencia escolar, o si se prefiere, a decidir en qué espejo mirarse y en cuál no.

E: ¿Y tú si tienes interés?

A: Al principio como que no. Decía yo. Ay no, no me llamaba la atención, pero ya, ahorita sí, la verdad sí.

E: ¿Cómo surgió este interés?

A: Pues yo digo que es por las personas que ves a tu alrededor que tienen una carrera y que se van superando cada día más, no. Entonces este, y tú te quedas, no pues la verdad es que todo se puede entonces, pues yo voy a tratar también de hacer eso.

E: ya para terminar ¿qué les dirías a los chicos de la secundaria?

A: Pues yo diría que sigan estudiando.

E: ¿Cómo los convencerías?

A: Pues es como dice mi mamá, hay espejos a tu alrededor, que tú no quieras ver esos espejos es cuestión tuya ¿no? Por ejemplo, mi prima estaba estudiando bachiller y tuvo su novio salió embarazada y ya tiene dos niños entonces ya no puede estudiar. Entonces nomás me dice mi mamá, fíjate nomás tu prima. Y por eso es por lo que ella te va orientando también. Decía yo, no

pues sí tiene razón mi mamá, o mi hermano, por ejemplo. Ese también no siguió estudiando y ahorita ya tiene sus cinco niños. También digo no. Y mi sobrinitos más que nada los veo y ya están grandes, tiene siete años y su mamá ahora sí que le diga. Como también ella no estudió ni secundaria ni bachiller sólo se quedó con la primaria. En lugar que sus hijos les diga, les enseña no. Ellos no pueden hablar no saben contar, y por eso le digo a mi mamá, no. Y me llama la atención pues porque digo al rato voy a ser madre y mis hijos no les voy a poder decir sigan estudiando porque a lo mejor me echan en cara –tú no estudiaste, nada más estudiaste hasta la primaria. Por eso también me pongo a pensar, por eso. Y yo digo que pues sigan estudiando y todo se puede en esta vida (Rebeca, 3).

E: ¿Te imaginas tu vida sin el bachiller?

A: Sí me la imagino. Pues que iba a andar toda ahí en mi casa. Nomás iba a estar encerrada haciendo mi quehacer y barriendo y todo eso. Dijera uno fodonga y pues, no iba yo a ver mi futuro la verdad. Es que veo a personas de allá a donde yo vivo, a muchachas y digo así me iba a ver yo si no hubiera yo estudiado. Y hay unas chicas que se casan de los 18 años o 17 (Xóchitl, 2°).

E: ¿Las personas que están a nuestro alrededor son como modelos?

A: Son reflejos no, son nuestros reflejos.

E: ¿Tú te identificas así?

A: Sí mirar una persona y querer ser como ella, o no querer también ser como ella hay de las dos cosas. Por ejemplo, yo si veo a un cholillo que ya está bien drogado o algo así, yo no me voy a fijar en él, no eso no me motiva, en cambio yo veo a lo mejor un maestro o una enfermera o lo que sea o un plomero, arquitecto, tantos oficios que hay y veo que gana dinero y trabaja o hay veces que va unas dos horas y ya tiene su buen dinero. Como podría ser un electricista o un plomero, va así en un día ganas tus cinco mil pesos y si eres listo rápido trabajas y no te van a cobrar que mil pesos, ya acabé de componer todo tu baño que son cinco mil pesos, entonces ya toda la semana podrías estar en tu casa, con tu familia y esto, y tu dinero ya está en tus manos y nomás trabajaste un día y al rato dice la gente, él no trabaja pero ni saben que la persona se sabe ganar el dinero rápido y con buen trabajo. Y te puedes reflejar en esa persona y decir no, yo quiero ser como él, que casi no se cansa y gana buen dinero (Esteban, 3°).

Anexo 4. Análisis existencial

La experiencia escolar y los existenciales

La investigación fenomenológica tiene por objetivo regresar a la experiencia vivida tal como es vivida (Finlay, 2009; Friesen et al., 2012). Este tipo de investigación se caracteriza por regresar al modo de ser humano, o modo de Ser-en-el-mundo tipificado por el Dasein cuya característica fundamental es su existencia (Heidegger, 1997; Hodge, 2015). La experiencia vivida del Dasein parte de su existencia, la fenomenología nos ayuda a regresar al modo de Ser-en-el-mundo del Dasein en nuestro caso encarnado por el estudiante de BGE. La investigación fenomenológica es una práctica empírica, reflexiva y narrativa, se trata pues de comprender el modo en el que los estudiantes habitan el mundo, saber que les pasa (Bárcena et al., 2006; Larrosa, 2006). Para tal empresa se recomienda partir del *mundo de la vida* y sus existenciales estructurantes: el espacio vivido, el tiempo vivido, el otro vivido, el cuerpo vivido, y las cosas vividas (van Manen, 2003, 2014). Estos existenciales permiten reflexionar sobre la experiencia vivida y metodológicamente fomenta la reducción fenomenológica, entendida como la reconducción de la reflexión desde un nivel existencial (Heinonen, 2015; van Manen, 2014), permite estar en una actitud fenomenológica (Finlay, 2014) condición necesaria de cualquier estudio fenomenológico. En las próximas líneas se presentan algunas anécdotas de bachillerato para ser discutidas a la luz de los existenciales.

Historias de bachillerato

Tienes que cambiar

Ricardo vive el bachillerato como un fuerte cambio en la forma de pensar y de actuar. "La forma en la que nos tratan aquí es diferente, o sea tenía uno que cambiar. Allá en la secundaria uno se sigue comportando como niños, ya ve, hace uno travesuras, juega uno mucho y cosas de esas, se hacen cosas que no son correctas. Y aquí las hace uno, pero ya como que no puedo, cuando ya uno está más grande no. Uno se va comportando más al modo en la que se van comportando los demás, y cambia también la manera de pensar, en la secundaria pensaba ya no estudiar la universidad, ya entra uno al bachiller y ya cambia uno. Siento que los

maestros me hicieron cambiar, sobre todo las materias que nos hacen pensar en el futuro, de que va uno a estudiar o no”.

Me hacen sentir la gran cosa

Diana siente que en bachillerato la hacen sentir “la gran cosa”. “El primer día yo llegué y pues yo no conocía a nadie. Nada más a mi primo. Me senté, a mí me gustan siempre los lugares de enfrente, pero dije no sé, vaya a venir alguien más listo que yo o bueno que tenga más potencial que yo y dije mejor me siento atrás. Me senté atrás con mi primo. Yo me quería sentar adelante, pero dije no, mejor me voy para atrás con mi primo, a él siempre le ha gustado el lugar de hasta atrás. Estuve con él el primer día, creo que nos presentamos, ah, nos dijeron a donde nos iba a tocar y todo eso. Yo no conocía a nadie de con todos los que me llevo ahorita los vine conociendo en el transcurso de. Y pues ya el segundo día, el primer día creo que nos dejaron tarea, el segundo día pues yo la entregué, yo cumplí. Y pues todos mis compañeros me veían como lista o como si fuera la gran cosa. Ellos me hacían sentir así porque me decían, van a participar y decían “Diana” No pero no quiero. A mí siempre me ha gustado participar, hablar, dar discursos o cosas así. Entonces siempre, no. Y ya cuando dijeron que iban a elegir al jefe de grupo todos me voltearon a ver a mí. Y yo no, nomás me agaché y dije nunca he sido jefa de grupo y no sé qué vaya a hacer. El maestro dijo que íbamos a elegir el jefe de grupo, yo elegí a una niña que la vi bien lista y así, bueno me equivoqué, pero (risas) ellos también se equivocaron conmigo (risas) y entonces ve, pusieron el pizarrón y fueron pidiendo votos que por qué razón. Y pues en una forma me hicieron sentir bien porque dijeron cosas buenas acerca de mí. Cosas que a lo mejor, yo ni siquiera conocía de mí. Dijeron que yo era lista, que yo era responsable. Que yo podía con el grupo y todo y dije no es que no me conocen bien. Y ya, entonces así fue como me eligieron, ajá quedé de jefa de grupo”.

No es tu decisión

Elías es un chico que llegó al BGE como la única opción dadas las condiciones económicas. “Cuando estaba a punto de terminar la secundaria, un día mis papás me preguntaron ¿vas a estudiar todavía? -Yo quería llegar hasta donde yo pudiera, hasta mi carrera profesional, pues

ajá eso de yo nada más termino la secundaria y ya a trabajar o sea yo no tenía ese pensamiento-, obviamente les respondí que sí. Cuando ellos me preguntaron eso, yo ya sabía que me iban a mandar para acá (Bachillerato Estatal). Yo quería estudiar en el CBTIS, me habían hablado muy bien de esa escuela, lo que me platicaban los que habían estudiado ahí en el CBTIS, que dicen que eran muy estrictos y que enseñaban bien y que dicen que contaban con muchas cosas para hacer sus trabajos. Yo decía no pues está chido. Pero nunca fue de agarrar y decir no pues yo quiero estudiar en CBTIS (a mis papás). En el fondo yo sabía que era imposible que yo pudiera ir a esa escuela por los recursos económicos, en ese caso estábamos estudiando los cuatro. Mi hermano y mi hermana estaban en la universidad. Y todavía muchos gastos económicos. Yo sabía que más que nada no era tu decisión, era decisión de ellos (mis papás).

No le agarrábamos al profe su forma de ser

Para Esteban, uno de los problemas fundamentales a los que se ha enfrentado en el bachillerato es la poca comprensión que se tiene de los demás. “En primer año porque tuvimos un error. Trabajamos pero, o sea que no le agarrábamos al profe como es su forma de ser, no sabíamos cómo era él. Bueno como era con las personas porque a él le gusta también ser bien sociable con las personas, llevarse con todo mundo. Y nosotros pues también no sabíamos que así era, pero ya después lo conocimos y ya otro maestro, ya pues todos los maestros ya sabemos cómo son. A veces, más cuando entraba (un profe) nos daba miedo. Pues ya viene el maestro que qué vamos a hacer. A veces nos regaña y está bien para que aprenda uno. O el (otro profe) a veces nos regaña, de que tiene su voz -chicos tienen que hacer esto o se me van para afuera- (emulando la voz de un profesor). Y pues mejor lo hacíamos como dicen los señores a trompa y talega”.

Pensé que no me iban a aceptar

Al llegar al bachillerato, a Graciela le preocupaba ser aceptada. Al respecto, nos cuenta: “yo pensé que no me iban a aceptar porque ay de pinche presumida, que fresa, la verdad yo nunca sentí que cambié de actitud. Entonces he visto personas que vienen de la secundaria y vienen de otro bachiller y sí se engrandecen porque van en otro bachiller. Yo quiero sentirme así yo

normal para mí, pensé que no iba a cuadrar en ese aspecto. Yo siempre cuando llego a un salón los primeros días es de sentirme como bicho raro como no los conozco ¿o qué tal no les caigo? ¿O qué tal no soy de su cuadrante de ellos? La verdad yo los oía y ay, son como que de más varo que yo. Son de más presumiditos o algo así”.

Depende de los amigos que tengas

Rebeca ha encontrado mucho apoyo en sus amigas para sacar adelante el bachillerato. “Porque a veces te cambian las materias. Y no les entiendes bien y a veces pues ora sí depende de los amigos que tengas porque a veces te llevan a cosa buenas y otras veces a cosas malas, ajá también eso influye mucho. Yo tenía unas amigas que no trabajaban, sólo se pasaban riendo en las clases, los trabajos a veces los hacía yo y se los pasaba a ellas. Luego conocí a unas amigas, y este ellas también trabajaban y luego me decían, vamos a trabajar para no bajar de calificación y por eso es por lo que le echábamos ganas. Ellas como que también me ayudaban en eso no, para trabajar. Y cuando no entendíamos nos explicábamos entre todos y sí ya entendíamos, ya hacíamos las cosas”.

Ya no quería ser esa ñoña

Viviana se siente diferente en el bachillerato. “En la cuestión de los trabajos, yo siempre fui de las que trabajaban, yo era la que siempre cumplía con todo y luego decían –tareas- y (yo) era la única que pasaba a veces y me sentía yo rara porque decían umta mecha y así, me sentía yo rara. Por mi culpa salen bajos los demás. Y dije voy a tratar de, si hago la tarea a veces sí y a veces no. Pero ya después agarré costumbre y ya no hice tareas. Ora sí que empecé yo a veces a copiar más y ahí fue cuando empecé a bajar de calificaciones, hablaron conmigo los maestros y mi mamá. Yo le dije que ya no quería ser esa, ora sí que esa ñoña que siempre entregaba todo, que siempre tenía puros dieces y nueves; y ya me dijo mi mamá que no, que si me estaban haciendo burla o no sé qué, me empezó a preguntar y le dije que no. Que era porque yo quería cambiar. Y ya me dijo que no, que si cambiara pero que no en esos aspectos. Y ya empezó a hablar conmigo que si eso quiero que no iba a salir bien”.

Aquí ya depende de ti

Al igual que otros estudiantes, Xóchitl siente que el bachillerato depende más de ella. “Y aquí ya es diferente porque ya depende de ti de lo que tú quieras hacer. Pues sí porque si tú te quieres destruir pues eso vas a ser de tu misma, y si tú quieres salir adelante tienes que pensar y decir no pues yo quiero ser alguien y depende de cada uno pues”.

No quería ser el más penquito

Para Ramón, su deseo de estudiar nace por ver a sus compañeros como veía que ellos iban avanzando y él se quedaba y se quedaba. “En la primaria repetí dos años y ya terminé grande, ya no me recibieron en la secundaria y tuve que estudiarla en la abierta igual que mis hermanos. Yo veía a mis compañeros y me decía entre mí mismo “ellos van a seguir avanzando y yo no”, “como diciendo, ora sí que se quede el más penquito” yo no quería ser el más penquito, porque ellos se van a sentir un poquito más arriba.

Se me empezó a hacer fácil

Para Pablo la experiencia vivida en el bachillerato es la experiencia de darse cuenta de que puede hacer las cosas. “Una ocasión mi mamá se me quedó mirando y me dijo: ¿por qué quieres seguir el bachiller?, ¿No que ya no querías seguir estudiando? Y digo pues me di, no sé, ve que cuando iba yo a entrar a la secundaria ya no quería entrar dice –ajá- le dije ya en segundo de secundaria ya medio, ya se me empezó a hacer fácil. Me dijo: –no me habías dicho- pues usted no me pregunta nada. Y entonces pues ya le comenté que mi capacidad fue de captar las cosas de cómo lo explican, que se me quedaba pues en la mente. Y podía hacer las cosas, me di cuenta de que si yo quería, podía hacer las cosas, y ya. Entonces ahí fue en donde, también a mi mamá le causó alegría. Pues cuando le comencé a decir que sí se me quedaban las cosas, como que se me quedaba viendo, como que no me creía, pero entonces, todavía no nos daban la boleta y cuando nos dieron la boleta, vio la calificación. Saqué puro 10, como yo era uno de los, unos de los mejores ahí pues en esa telesecundaria, saqué puro 10. Y ya fue cuando se dio cuenta. De segundo pues saqué puros 8 casi, ya en tercero fue cuando saqué toda la calificación buena. Y entonces fue donde me creyó que sí que la cosas las podía hacer. Entonces sí, estuvo más de acuerdo de que yo estuviera aquí”

Si bien es cierto que las distintas anécdotas presentadas parecen distintas entre sí, todas ellas giran alrededor de un mismo hilo conductor: todas y cada una de ellas revelan un aspecto de la experiencia vivida en el bachillerato. Por un camino corto, podemos decir que la experiencia escolar, entendida como la experiencia vivida en el Bachillerato General Estatal (BGE) es la experiencia de *Ser-joven-en-el-bachillerato*, la experiencia de un joven que está en el bachillerato y que le pasan cosas (Bárcena et al., 2006; Larrosa, 1998, 2004). En este tramo de vida al chico le acontecen extrañezas, cambios, definiciones, tensiones, descubrimientos, libertades, responsabilidades, búsquedas del lugar que ocupan en el mundo, y del lugar que quieren llegar a ocupar en él. *ser-joven-en-el-bachillerato* implica abrazar diferentes proyectos: ser amigo, ser compañero, ser estudiante, ser pareja, ser responsable, ser libre. Hay jóvenes bachilleratos que se inclinan hacia uno o hacia otro o se ubican en la intersección de varios de ellos. La experiencia escolar de los jóvenes de BGE se desarrolla en diferentes momentos significativos en la vida de éstos: la elección de continuar los estudios, la elección del bachillerato, la llegada al bachillerato, los momentos vividos y significados dentro del bachillerato, los proyectos que se construyen, las pruebas enfrentadas, las pruebas superadas, los sueños contruidos que se insertan en las dimensiones de la experiencia del mundo de la vida.

Partiendo de la premisa de que “cualquier estudio motivado por una pregunta fenomenológica es, en efecto, una exploración de una pequeña parte del mundo de la vida” (Friesen, 2012, p. 43) es necesario partir de las dimensiones que lo estructuran y de la adopción de una actitud fenomenológica (Finlay, 2014). El tiempo vivido (temporalidad), el espacio vivido (espacialidad), el otro vivido (relacionalidad), el cuerpo vivido (corporeidad), y las cosas vividas (materialidad) son las trazas que los seres humanos dejan por el mundo y que ayudan a comprender cierto aspecto de la vida. En este orden de ideas, se presenta el siguiente diagrama del mundo de la vida de los estudiantes de BGE. Esta muestra la dinámica entre los diferentes aspectos del mundo de la vida, así como la forma en la que éstos se revelan en la experiencia vivida de los jóvenes bachilleratos.

La experiencia escolar del estudiante de BGE



Fuente: elaboración propia.

El tiempo vivido (temporalidad)

El tiempo vivido, entendido como el tiempo subjetivo o el tiempo sentido. El tiempo se vive de distintas maneras, se siente inmenso ante una espera de una noticia importante, se siente muy breve al hacer una actividad que disfrutamos. El tiempo vivido es una vía temporal del ser-en-el-mundo, “cada individuo se orienta en el presente y en el futuro en función de él, y también gracias a él revive el pasado” (Mèlich, 1997, p. 77). Como vía temporal, el tiempo vivido del estudiante se vive en el presente como la búsqueda de sentido de ser estudiante de bachillerato, pero sobre todo en la búsqueda de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*). La experiencia de los jóvenes bachilleratos se orienta entonces hacia el futuro, el tiempo del bachillerato es vivido como un estadio de carácter temporal, un peldaño que debe escalarse en la búsqueda del llegar a ser uno mismo. El llegar a ser, se concreta en los proyectos de vida que los jóvenes concretan en el bachillerato donde se ve el mundo universitario, y/o el mundo laboral como posibles salidas.

El tiempo vivido como la búsqueda del llegar a ser uno mismo revela al estudiante actos de entendimiento interno entre los que destaca el reconocimiento del fin de la niñez (entendida desde una perspectiva fenomenológica y no biológica), y el surgimiento de la esperanza como brújula que dirige la experiencia de ser estudiante de bachillerato. El tiempo es vivido como un continuo de maduración, es fácil ejemplificarlo en nuestras vidas, cuando echamos una mirada al pasado, fácilmente podemos enumerar una serie de actividades que dejamos de hacer por considerarlas de niños: dejar de lados algunos juegos o ciertos comportamientos por temor a ser tachados de infantiles. El tiempo vivido en el bachillerato obliga a los estudiantes, a ya no comportarse de la misma manera en la que lo hacían en la secundaria, aun cuando exista cierta nostalgia por hacer los mismo que se hacía. Uno ya no se considera niño en el bachillerato, “ya no nos andamos correteando como cuando estábamos en la secundaria” son una entre tantas voces escuchadas.

Por otro lado, el tiempo vivido del bachillerato es el tiempo de la esperanza que se cristaliza en la posibilidad de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*). La esperanza está instaurada en la vida cotidiana ya sea para afirmarla o negarla, a menudo escuchamos frases como “no dejes de soñar”, “lo sueños se hacen realidad”, o “a qué le tiras cuando sueñas mexicano”. En un mundo tan incierto como el nuestro, la esperanza mueve nuestros mundos de la vida pues el futuro se ha hecho imprevisible (Santos, 2009). Los jóvenes viven el tiempo del bachillerato bajo la lógica de mantener la esperanza de que nos ayudará a salir adelante, nos ayudará a enfrenta la vida, a conseguir un mejor empleo, a ganar acceso a la universidad; el bachillerato pues nos da herramientas para hacer la vida más soportable. Así el tiempo del bachillerato se erige como la inversión que ayudará, en el corto plazo, a romper el eslabón de la cadena de la reproducción social: tener mejores condiciones de vida que las que vivimos con nuestros padres; y consecuentemente, ofrecerles mejores condiciones de vida a nuestros hijos. Es indudable que el tiempo vivido del bachillerato es el tiempo de la proyección futura, tal como lo entendió Heidegger en su Magnum Opus el *ser es tiempo* (Heidegger, 1997) es este juego de temporalidad la que marca la experiencia del joven bachillerato, se reconoce en un pasado (condiciones de vida que no quiere repetir), se proyecta en un futuro (romper las condiciones vividas en el pasado, y hace lo propio en el

ahora para tratar de alcanzar el futuro proyectado, esto obviamente eligiendo entre las posibilidades que la propia facticidad, la macro-estructura social le impone.

El espacio vivido (espacialidad)

El espacio geográfico difiere del espacio vivido. Éste corresponde al mundo de la vida y se caracteriza por el espacio sentido. El espacio que ocupemos hace mella en la forma de vivirlo. No es lo mismo, estar en casa en familia, con amigos, a estar en una casa a la que no pertenecemos, no es lo mismo llegar a un lugar donde tenemos la seguridad de ser bien recibidos a llegar a un lugar donde no hay certeza acerca del trato que recibiremos. Así los espacios se viven de forma distinta, se les asigna diferentes significados. Desde esta perspectiva, el bachillerato es vivido (sentido) por los estudiantes de distintos modos, los cuales transitan por la extrañeza, la volatilidad, (auto)definiciones, y temporalidad o tránsito. Las distintas formas en que el bachillerato aparece en la vivencia de los jóvenes configuran la experiencia vivida de éstos.

El bachillerato vivido como falta de conexión

Llegar al bachillerato es experimentar un sentimiento de extrañeza, de temor, de nervios por irrumpir a un lugar al que no se pertenece. A diferencia de la palabra llegar, el verbo irrumpir se identifica mejor con la forma en la que se experimenta la entrada al bachillerato. Llegar a un lugar implica bienvenida, después de una larga jornada de trabajo, o de un viaje, uno llega a casa a descansar, uno se siente recibido en el hogar, arropado por los suyos, por los seres amados. Irrumpir, sin embargo, es aparecer violentamente; mejor aún, irrumpir es llegar a un lugar sin la menor certeza de ser bien recibido, es una llegada inesperada. La experiencia del recién llegado al bachillerato se asemeja a la experiencia del forastero, para Schutz (1999) el término forastero se refiere a una persona contemporánea que busca, desea ser aceptada, mínimamente tolerada por un determinado grupo. La escuela ante los ojos del estudiante como forastero aparece como un espacio cuestionable. Es la sensación de llegar a un mundo nuevo que está alejado de mí, un mundo alejado de mi comprensión, un mundo que no me pertenece, un mundo al cual no estoy conectado.

Es esencial que el bachillerato se transforme de un lugar de extrañeza a un lugar de recibimiento. Si bien es cierto, que el fenómeno del abandono escolar responde a una lógica multifactorial, resulta realmente interesante constatar que la mayor cantidad de jóvenes que abandonan sus estudios de bachillerato en nuestro país lo hacen durante el primer año (INEE, 2017). Sin negar la gran influencia que tienen las variables sociales, económicas, culturales, familiares en el abandono escolar; el conocimiento de lo sentido por los jóvenes al llegar al espacio escolar debe dotarnos de una sensibilidad, pues si bien el joven llega con grandes rezagos sociales, carencias de carácter económico, no debería aunársele las condiciones de carácter fenomenológico como el saberse no recibido.

Los datos que arroja el INEE no le son extraños al BGE, en el caso del plantel donde se realizó este estudio, el abandono se acentúa en el primer año. Al indagar en la experiencia vivida de los jóvenes, éstos coinciden en que el bachillerato se experimenta como algo que no me pertenece, algo que escapa a mi comprensión. No sólo no comprendo los espacios geográficos del nuevo lugar, sino que no comprendo la lógica de este. La falta de conexión con el bachillerato se aminora a partir del establecimiento de redes que nos den cierta seguridad. Busco a los compañeros de la secundaria que me den seguridad, busco los espacios apropiados que pueden resguardarme de este sentimiento de ser forastero. Recuperando la anécdota de Diana, al llegar Diana manifiesta el sentimiento de “desconexión” que trata de aminorar con el establecimiento de redes, al llegar Diana decide sentarse junto a su primo. A pesar de querer sentarse al frente, Diana decide sentarse atrás argumentando que puede venir alguien más lista que ella. El espacio es sentido como un espacio estatificado, donde cada uno debe ocupar el lugar que le es asignado por las reglas vividas no escritas.

El bachillerato vivido como espacio de cambio y definiciones

Vivir el bachillerato implica entrar a un espacio de cambio. El bachillerato es vivido como el espacio donde uno se debe comportar de otro modo, dejar de hacer cosas de niños. En este sentido, se vive una fractura entre la secundaria y el bachillerato, pues en este último hay cosas que parecen no permisibles. Lo interesante es que son los mismos estudiantes que ejercen un proceso de autocensura o autorregulación, hay ciertos comportamientos que ellos

mismos ya no se pueden permitir. De igual forma, los estudiantes reconocen un cambio en la forma de pensar, o si se prefiere, en la construcción de un proyecto de vida. Aparece con mayor fuerza el cuidado de la imagen de sí, se preocupan más por la imagen que proyectan hacia los demás. Cuando se habla del bachillerato como un espacio de cambio, se habla de un espacio que es vivido como cambio en la forma de pensar y de actuar.

Diana sonríe ampliamente cuando comenta “si yo hubiera podido brincarme, me hubiera brincado (la secundaria) porque ya es la última etapa ¿no?, ya es como el último ciclo del estudio se podría decir. Porque ya te lleva a lo que tú de verdad quieres. Entonces para mi terminar el bachillerato ya te lleva, si quieres estudiar medicina, maestría lo que quieras, pero ya tienes el bachillerato y ya puedes, entonces para mí por eso es importante”. La experiencia de Diana es compartida por los demás chicos que entrevistamos, esta experiencia revela el aspecto de definición con la que se vive el bachillerato. es el sentimiento de llegar a un camino que se termina y en su lugar aparecen una serie de puertas organizadas de forma horizontal, el estudiante debe elegir una de ellas para seguir avanzando. Los estudiantes saben bien que el bachillerato representa un punto sin retorno, no se puede desandar el camino y la única forma de seguir avanzando es a través de elegir una de esas puertas que nos pone la vida. De este modo, se puede afirmar que el bachillerato se vive como el espacio donde los jóvenes bachilleratos construyen o eligen el proyecto de vida.

El bachillerato vivido como espacio de libertad y responsabilidad

Uno se siente más libre en el bachillerato. La organización del BGE permite que los estudiantes experimenten una mayor libertad. A diferencia de las otras modalidades, y sobre todo de la secundaria, el BGE no cuenta con la figura de un prefecto, la persona encargada de asegurar que todos los chicos entren a clase. El bachillerato es vivido como un espacio de mayor libertad, las palabras de Xóchitl hacen eco en los chicos del BGE “aquí ya es diferente porque ya depende de ti de lo que tú quieras hacer. Pues sí porque si tú te quieres destruir pues eso vas a ser de ti misma, y si tú quieres salir adelante tienes que pensar y decir no pues yo quiero ser alguien y depende de cada uno pues”. Esta característica del espacio vivido se alinea con lo reseñado por Dubet y Martuccelli (2000) en la experiencia del liceísta

(bachillerato), la lógica de la integración de las normas ya no es aquel mecanismo incuestionable y el joven se erige como el que decide el rumbo. Paralelamente al sentimiento de libertad, se va construyendo un “yo responsable” que invita a asumir las consecuencias de los actos. Si bien uno es más libre en el bachillerato, se debe ser más responsable al elegir la forma de vivir la experiencia del bachillerato, no sólo en función a los gustos personales sino a la construcción del proyecto que se alinea a la dimensión del tiempo vivido o la apertura de las posibilidades del Dasein que nosotros llamamos la búsqueda del llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*).

El bachillerato vivido como puente

El paso por el bachillerato es considerado temporal, igual que un puente que conecta dos espacios y nos hace transitar con seguridad de un lado a otro. El bachillerato vivido de este modo es el paso obligado que se tiene que dar para finalmente llegar al destino planeado. El destino materializado en la universidad, o el mundo laboral. Lo interesante de transitar por el bachillerato es que muy pocos estudiantes tienen predefinido su destino sea laboral o universitario. En este último, durante el transcurso del bachillerato se acentúa la búsqueda de la profesión. Naturalmente, esta pregunta aparece con mayor fuerza mientras el “puente” se va acabando, los chicos entablan conversaciones con sus pares y los profesores buscando pistas. Alguna señal que indique hacia dónde ir. Por supuesto, la decisión no se sostiene en el aire, pues habrá que considerar los recursos de la familia, ¿Se cuenta con el apoyo familiar? ¿Se tienen los recursos económicos? ¿Para cuánto me alcanza mi experiencia académica del bachillerato?

El otro vivido (relacionalidad)

El lugar que ocupan las personas en tanto seres que comparten el mundo ha sido de interés y de profunda reflexión. El ser-con otros (*Mitsein*) es un elemento importante en la estructura ontológica del Dasein (Heidegger, 1997), el estudiante pensado como ser no puede eludir el papel que ocupan con los otros. El estudiante como Dasein no existe sino más bien co-existe, esta coexistencia hace del estudiante un ser singular plural que sólo tiene sentido en relación

con el otro, sólo tiene sentido desde el ser-con otros y desde el estar-juntos (Nancy, 2006). Siguiendo a Nancy, el estudiante de BGE co-construye el sentido de estar en el bachillerato a partir de su condición de ser-con y estar-con otros. El estudiante como ser singular plural actúa en el mundo intersubjetivamente; a partir de este modo de estar en el mundo, el estudiante de BGE adquiere diferentes disposiciones heterogéneas muchas veces contradictorias (Lahire, 2004). El estudiante es pues un ser singular que se individúa desde la pluralidad, desde el modo de interrelacionarse con los demás. Desde esta dimensión surgen preguntas para la reflexión como: ¿cómo está el joven de bachillerato conectado con los demás?, ¿existe una ética entre profesor y alumno por el hecho de estar juntos? En términos generales ¿cómo es el otro vivido?

El yo-otro vivido como intruso

La experiencia de llegar al bachillerato y de entablar relaciones con los demás es la experiencia de la ajenidad. A partir de la experiencia vivida de tener un trasplante de corazón, Jean-Luc Nancy reflexiona acerca del intruso (el corazón recibido) como ajenidad, en esta relación se reconoce el corazón recibido y el propio como extraño, como algo que le es ajeno, que no le pertenece. Análogamente, el estudiante de bachillerato se siente a sí mismo y siente a los demás como intruso, se pregunta por cómo serán los profesores, cómo serán los compañeros. El efecto que tiene en la singularidad deviene en un sentimiento de ajenidad, Esteban se siente extranjero ante la presencia del profesor porque no le entiende su forma de ser, Graciela se siente expropiada de su singularidad porque no sabe si los demás la van a aceptar o no y se pregunta ¿cómo debe actuar? Patricio se siente extrudido por los compañeros, sonríe cuando dice “ahora ya sé cómo son, ya sé de quién cuidarme y de quién no”. Desde la característica de ser singular plural somos expuestos excesivamente, extrudidos, exportados, y expropiados por la relación con los otros, por estar junto a los otros (Nancy, 2007).

La ajenidad requiere pues de un ejercicio de aprehensión. Aprender al intruso, al otro y al propio, aprehender es comprender y reconocer la singularidad de los otros y comprender la propia. Comprender la forma de ser de los profesores, comprender a los compañeros para

comprendernos, comprender(nos) para establecer límites y horizontes de comportamiento, saber cómo actuar, cómo compartir con los demás. En las relaciones intersubjetivas, el estudiante configura su propia singularidad, se individua. El otro vivido como intruso, como ajeno aparece sobre todo al inicio de las relaciones entabladas, al llegar al bachillerato. Dentro de esta dinámica surgen las interrogantes ¿qué papel debería adoptar el docente ante este panorama?, ¿es posible construir un ambiente que no extruda, que no exparte, que no expropie la singularidad de los estudiantes?, ¿cómo deberíamos actuar ante el sentimiento de ajenidad con la que los chicos se incorporan?

El otro vivido como identificación y diferenciación

Del sentimiento de ajenidad se pasa al sentimiento de apropiación a través de dos movimientos no excluyentes: la (auto)identificación, y la diferenciación con los demás. En el tiempo que se pasó observando la cotidianidad del bachillerato, hay un evento que llamó la atención del investigador registrado en el diario de campo. Gabriela y Alicia (seudónimos) son dos chicas que se incorporaron al bachillerato al segundo año, ambas cursaron el primer año en otro bachillerato, se sintieron identificadas por compartir el sentimiento de ser forasteras o ser intrusas. Esta coincidencia las unió y establecieron una complicidad para vivir el bachillerato. El mecanismo por el cual se da la identificación y diferenciación parte del modo en el que se relacionan con la escuela. Se apegan a lo académico, a lo no académico, etc. Surgen los grupos de identificación, el otro es vivido como el que se parece a mí, tiene los mismos proyectos o no lo tiene. De este modo se van privilegiando las relaciones entabladas, “depende con quien andes, si a ti te importa el bachillerato no te vas a juntar con los que nomás echan relajo” comentan.

El otro vivido como soporte existencial

El bachillerato visto como prueba estructural, como un camino por el que se debe transitar necesita de allanarse de recursos, de herramientas que nos ayuden a superarlo. Desde el lenguaje de Martuccelli (2006a, 2006b, 2015), necesitamos darle soportes a nuestra existencia. A menudo, los lazos sociales son los que sostienen nuestra existencia, no es raro

escuchar frases en la cotidianidad como “trabajo porque quiero darles a mis hijos un mejor futuro”; otros encuentran soportes en el trabajo, en la fe, en la música. Del mismo modo se encuentran soportes existenciales que tienen una menor legitimidad como la farmacodependencia, las drogas, el alcohol, etc. Es común que nuestra vida esté llena de soportes existenciales, muchas veces invisibilizados, esta misma investigación aspira a ser un soporte existencial para los profesores de bachillerato, no porque ser profesor sea una carga pesada sino más bien aspira a brindar información que nos apoye en nuestra forma de relacionarnos con los jóvenes, saber cómo viven y que sienten en el bachillerato, para mejorar nuestras relaciones no sólo epistemológicamente sino ontológicamente, que cierre la brecha entre los distintos modos de interpretar el bachillerato (la disociación entre el punto de vista del maestro y la de los chicos).

El estudiante vive las relaciones entabladas como el soporte existencial para cruzar el bachillerato. El otro se concretiza en la familia, los amigos, y los profesores. No son pocas las entrevistas que coinciden que la familia es el soporte existencial para ingresar, mantenerse, y egresar del bachillerato. Los testimonios muestran que, ante la indefinición de los jóvenes para ingresar al bachillerato, la familia es el primer soporte encontrado al animarlos a entrar, los padres, los abuelos, los tíos, los primos, aparecen como aquellos que te animan a entrar, “a echarle ganas”. Ya en el bachillerato, el amigo se yergue como el soporte existencial del joven bachillerato, los chicos no dudan en mencionar que sus amigos son el principal motor para asistir a la escuela, “me siento rara cuando no viene mi amiga”, “a algunos les paso la tarea, pero a N le explico porque es mi amigo y no quiero volverlo inútil”, “me apoyo en mi amiga”, “yo digo que por mi amiga porque me dice que le echemos ganas” son algunos comentarios vertidos por los jóvenes que visibilizan la amistad como el soporte existencial más importante en el bachillerato.

El profesor es vivido de igual modo, como soporte existencial. Un hecho revelador es que los jóvenes encuentran conocimiento no académico que valoran mucho. En este ejercicio de llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*), los estudiantes abrevan en la experiencia acumulada (ya vivida) de los profesores, encuentran directrices, luces que iluminan el andar. Rebeca narra su cambio de actitud a partir de que un profesor le comentó

que es normal que los adultos (sus papás) tengan problemas pero que eso en ningún modo la implican a ella. Graciela encontró en los profesores el conocimiento de la experiencia en los profesores, ellos ya lo vivieron y ya saben cómo es, Dulce encuentra reconocimiento por parte de sus profesores “se siente bonito que te reconozcan que sabes hacerlo” comenta, Viviana valora el hecho de que los profesores le repitan lo que no entiende. Los estudiantes encuentran en los profesores un soporte existencial para transitar el bachillerato; esto se alinea a la afirmación de que “el aprendizaje ocurre bajo el cuidado de los adultos que apoyan y fomentan el deseo de los niños por la experiencia, el conocimiento, la satisfacción de las relaciones interpersonales, y la realización en la vida” (DeRobertis, 2017, p. 8). ¿Somos conscientes de esto en nuestro papel de educadores?

Un rasgo más del otro vivido como soporte existencial es la de proveedor de conocimiento. Los estudiantes encuentran en sus relaciones entabladas opiniones acerca del BGE. Cabe destacar que la opinión del BGE es una opinión dicotómica; por un lado, las personas externas que carecen de un lazo con él tienen una opinión negativa hacia éste, los estudiantes a menudo reciben comentarios como “si quieres ser grande tienes que estudiar en otro bachiller”, “están mejores los bachilleratos de Matamoros”, “no enseñan bien, nada más se la pasa jugando”. Es indudable la diferencia entre planteles, los bachilleratos localizados en la cabecera municipal son bachilleratos que cuentan con gran infraestructura (CBTIS, COBAEP, prepa BUAP). Esta diferencia no pasa desapercibida para la comunidad. Por otro lado, las familias cuyos hijos ya estudiaron en el BGE manifiestan tener confianza en él, y no dudan en transmitirle a sus hijos actualmente inscritos en el bachillerato la idea de que el aprendizaje depende más de uno y no del bachillerato. Así los jóvenes tienen que lidiar con estas disposiciones heterogéneas (Lahire, 2004), clasificarlas y jerarquizarlas para determinar el modo en el que se van a orientar hacia el bachillerato.

El otro vivido como espejo

Las personas alrededor del estudiante de bachillerato además de proveerlos de disposiciones heterogéneas le generan experiencias vicarias. Se conoce este tipo de experiencia como el conocimiento, las emociones y sensaciones adquiridas a través de la observación de las

acciones de los demás. El estudiante de bachillerato encuentra en el otro un espejo en el cual quiere o no desea reflejarse. Graciela encontró en sus primos la inspiración para estudiar el bachillerato, Rebeca encuentra en los demás las ganas de seguir estudiando, sonrío cuando dice que, si ellos fueron capaces de estudiar, se reconoce en las mismas condiciones y por lo tanto reconoce también tener las mismas posibilidades de perseguir sus estudios. Esteban reconoce en los jóvenes de su edad las múltiples posibilidades que él puede llegar a ser. De entre todas, reconoce que el camino de la escuela presenta mejores condiciones por dar acceso a más y mejores empleos en términos de no requerir mucho esfuerzo físico. Xóchitl de igual manera se refleja en las demás chicas de su edad y a partir de ahí va reconfigurando su experiencia escolar. El otro es vivido como reflejo, como espejo en el cual lo chicos quieren o no quieren mirarse.

El cuerpo vivido: corporeidad

El Dasein en tanto ser-en-el-mundo es un ser-corpóreo-en-el-mundo. La corporeidad guía la reflexión sobre el fenómeno sentido al preguntarnos como es experimentado el cuerpo en relación al fenómeno de estudio (van Manen, 2014). Los jóvenes de bachillerato experimentan el fenómeno escolar a partir de un tránsito que va del cuerpo sentido como objeto a cuerpo sentido como sujeto. La corporeidad encarna las relaciones vividas, el espacio vivido, el otro vivido, y las cosas vividas. Al inicio del bachillerato el cuerpo es sentido como objeto, las miradas de los demás son sentidas, el cuerpo se agazapa y busca refugiarse en los espacios con puntos ciegos, “siento que todos me ven como un bicho raro”, los estudiantes ocupan los espacios donde siente cierta protección de las miradas. Poco a poco, los estudiantes van eliminando el sentimiento de rareza donde el cuerpo y la corporeidad juegan un papel importante en este trance. Dentro de las observaciones realizadas se pudo constatar que es común que el cuerpo sentido como objeto deviene en situaciones conflictivas, no son pocas las ocasiones en las que se han desatado conflictos a raíz del argumento “es que se me queda bien clavado” haciendo alusión a sentirse mirado. Otros como el caso de Esteban, prefieren que sea el mismo cuerpo quien hable por él “con los que no me llevo me gusta alzar la cabeza y ver que no me pueden humillar o cualquier cosa que me puedan decir” comenta.

Las cosas vividas: materialidad

¿Cómo se materializa el bachillerato en la vida de los jóvenes? “el tema existencial de la materialidad puede guiar nuestra reflexión para preguntarnos como son experimentadas las cosas en relación al fenómeno de estudio” (van Manen, 2014, p. 306). En términos generales se puede decir que el bachillerato se materializa como un soporte existencial para enfrentar la vida (Araujo & Martuccelli, 2010; Martuccelli, 2007). El bachillerato se materializa en los estudios realizados, las relaciones entabladas, y el aprendizaje. Los jóvenes del BGE viven el bachillerato como una herramienta para enfrentar la vida, una puerta de acceso a la universidad o cierto estrato de trabajos, un lugar de encuentro de amistades, como un espacio de definición de vida, como un espacio de aprendizaje, y como autodeterminación.

El bachillerato es considerado un lugar de aprendizaje. Los estudios se experimentan como la dotación de herramientas que nos ayudarán a enfrentar la vida. Debido al fenómeno de la masificación escolar, cada vez más jóvenes tiene acceso a estudio de educación media superior lo cual a nivel macro-social ha repercutido desplazando el techo mínimo requerido para obtener empleo. Visto de este modo, el bachillerato se ha instaurado como el soporte existencial mínimo para sostenerse en el mundo del trabajo; esto no quiere decir que aquellas personas que no cuentan con el bachillerato no logren adquirir un empleo. Más bien, el bachillerato abre la puerta a un determinado grupo de trabajos que no requieren tanto esfuerzo físico como el caso del campo o la construcción. Una característica fuerte sobre los estudios vividos son las clases como guía, luces que alumbran el camino para los estudiantes ayudándoles a tomar decisiones sobre que estudios realizar en la universidad. Las clases que se toman en el día a día ayudan a descubrir cierta inclinación por determinada área; sin embargo, hay mucho interés en las clases que en palabras de los chicos “nos hacen pensar en el futuro”, las clases que se alienan a la búsqueda del llegar a ser uno mismo (*the pursuit of becoming oneself*) como el caso orientación vocacional y orientación profesiográfica son sumamente valoradas.

El aprendizaje es vivido como un proceso de autodeterminación que inicia con un proceso de aprehensión. Los estudiantes aprehenden la decisión tomada por sus padres de

estudiar el bachillerato en un BGE, se ha dicho que los estudiantes desean estudiar en otro plantel. Los estudiantes aprehenden los consejos de padres y maestros, encuentran en ellos una guía, un reflejo en el cual abreva su experiencia. Es importante que los estudiantes aprehendan la lógica del bachillerato, las cuestiones administrativas, los modos de evaluación. Algunos estudiantes comentan que no entienden la lógica del bachillerato, los tiempos y el modo de evaluación, es importante como dicen algunos autores aprender el oficio de ser estudiante. Finalmente, es importante que los jóvenes aprehendan al otro, la forma de ser del maestro y la forma de ser de los demás, generar una dinámica de adaptación al modo de ser del maestro y definir límites de comportamiento con los demás, saber de quién cuidarse y de quién no.