

Experiencia y bachillerato: ¿una relación posible?



Experience and high school: a possible relationship?

Narciso Castillo Sanguino

narciso.castillo@utim.edu.mx

Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letra

Izúcar de Matamoros, Puebla. México

Artículo recibido: 03/01/2017

Aceptado para publicación: 05/05/2017



Resumen

El presente ensayo 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 (nuevo) horizonte; 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 al mismo; 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.

Palabras clave: experiencia, bachillerato, sociedad individualizada.

Abstract

This essay establishes the notion of experience as a valuable resource for education research in high school. Starting from the massification process of high school in Mexico and within the framework of a society characterized by its individualization, this paper proposes the individual as the (new) horizon; it is necessary to access it in order to understand the educational fact. In a society in which the individual is the focus, the notion of experience is the main subject to access it. Regarding high school, the experience plays an important role to access the student as an individual integrated in a changing world,

Keywords: experience, high school, individualized society.

Introducción

La educación en la era posmoderna enfrenta una crisis de comprensión. En este sentido, es necesario pensar la educación desde la cotidianidad de lo vivido (Mèlich, 1994; van Manen, 2003), desde las voces de los estudiantes (Guzmán y Saucedo, 2007) que nos informen acerca de la forma en la que éstos habitan y dan sentido al espacio escolar. La categoría de experiencia abre esta doble posibilidad; permite pensar la educación en tanto fenómeno vivido, y permite recuperar las voces de los estudiantes, por lo que se sostiene que la relación bachillerato-experiencia no es tan solo posible sino necesaria. La experiencia es un recurso de importante valía ya que permite pensar la educación en el bachillerato desde la cotidianidad de lo vivido y desde las voces de los actores en un mundo que se caracteriza por la individualización de la sociedad, la masificación escolar del bachillerato, y la llegada de nuevos estudiantes (jóvenes que son la primera generación en llegar a las aulas de un bachillerato en México).

La Educación Media Superior (EMS) en México atraviesa por un proceso de expansión de la cobertura que aspira a universalizar el servicio en el 2022. Esto es fruto de la articulación de tres reformas sucedidas casi de manera simultánea. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, la reforma de 2012 que pugna por la universalización y obligatoriedad del bachillerato y la reforma de 2013 que establece que toda la educación obligatoria sea de calidad. Los desafíos que enfrenta la EMS son la ampliación de oportunidades, la equidad y la inclusión, el abandono escolar y la continuidad de las trayectorias educativas, la profesionalización docente, los aprendizajes insuficientes, el déficit en materia de infraestructura y equipamiento de los planteles, la prevalencia elevada de conductas de riesgo entre los jóvenes de la EMS, la articulación de los perfiles de la oferta educativa y la demanda laboral (Tuirán y Hernández, 2016).

Con la llegada de nuevos planteles que ofertan EMS llegan nuevos actores y nuevas dinámicas. Por un lado, llegan nuevos jóvenes, muchos de ellos representan la primera generación dentro de sus familias que acceden a este tipo de estudios. Por otro lado, llega un sentimiento de estar en una encrucijada que se instala en las escuelas. Por parte de los profesores, un sentimiento de vivir en la paradoja, pues deben redoblar los esfuerzo para garantizar que los jóvenes que acceden a la EMS permanezcan; y al mismo tiempo garantizar los aprendizajes. Por parte de los alumnos, una diversificación de las significaciones sobre el hecho de estudiar el bachillerato, algunos apegándose a lo académico, algunos otros combinando lo académico y lo juvenil, y otros tantos alejándose de todo proyecto académico (Weiss, 2012), por lo cual se presentan nuevos horizontes en la investigación sobre el bachillerato en México.

El principal avance de las investigaciones sobre bachillerato en México durante las dos últimas décadas se centra en poner al estudiante como centro de interés (Saucedo et al., 2013). Esta aproximación se suma a las ya existentes que versan sobre los fenómenos educativos como el aprendizaje, la reprobación, la deserción, la desafiliación, entre otros. Esta nueva mirada permitió descubrir que en México, a diferencia de otros países, aún existe una alta valoración por los estudios de bachillerato (Weiss, 2012a, 2012c). Al centrar el interés en los estudiantes, las investigaciones apelan a los procesos subjetivos, a las formas de construcción de los sentidos. Desde esta mirada se descubre que los jóvenes (en México) aún encuentran en la escuela un espacio de construcción de expectativas para un futuro ya sea en los estudios universitarios o en la incorporación al mercado laboral.

Uno de los mayores aportes realizados en este campo viene de las investigaciones que convergen el hecho de ser estudiante y ser joven. La línea dirigida por Weiss en el CINVSTAT, aporta elementos para considerar a la escuela como un auténtico “espacio de vida juvenil” (Weiss, 2012a, 2012b) donde los jóvenes no solo acuden en calidad de estudiantes sino que encuentran en la escuela un espacio propicio para la convivencia, para las amistades, y en general para vivir la juventud. Desde esta perspectiva, los jóvenes apelan a su subjetividad entrando en procesos de construcción de sí mismos.

Del mismo modo, la investigación permite identificar que los estudiantes construyen su experiencia de manera divergente, a partir de la modalidad y la ubicación de los bachilleratos (De Garay, 2013). Esto es sumamente relevante, dado que el Sistema de Educación Media Superior en México se caracteriza por ser un sistema altamente estratificado, por una prevaleciente desigualdad social (Alonso, Blanco, Fernández, y Solís, 2014) y por diferentes fines esperados de la escuela (Castillo, 2012) lo cual hace necesario explorar las modalidades existentes.

Partiendo de este marco se puede vislumbrar que los estudiantes que acuden a cada una de estas modalidades son diferentes entre sí. Uno de los mayores retos que tiene esta línea centrada en los estudiantes, es seguir aportando elementos de análisis que contribuyan a la comprensión de los procesos de construcción que llevan los estudiantes de bachillerato desde sus contextos. La profundización de esta línea aporta elementos para conocer las formas de vivir de los estudiantes, aproximarse a ellos a partir de su condición de sujetos diversos (modos de ser dentro y fuera de la escuela), adentrarse en la experiencias diversas que existen en una misma escuela, conocer la escuela a partir de uno de sus principales actores que la construyen y resignificar a los jóvenes bachilleratos como portadores de una voz que vehicula sus vivencias y las formas en las que adquieren sentido (Guzmán y Saucedo, 2007).

Un punto de inflexión en esta línea de investigación es el emprendimiento del diálogo de los niveles micro y macro. Esto es un reto que enfrenta este campo de indagación, no solo aportar al conocimiento de las experiencias de los jóvenes sino a la profundización de los elementos que la configuran. Esto obliga a emprender un diálogo entre las experiencias de los estudiantes y subir hacia las condiciones estructurales que de algún modo trazan las experiencias de los chicos. Cuando se habla de condiciones estructurales, se hace referencia a cómo construyen los estudiantes su experiencia en un sistema estratificado determinado por una sociedad caracterizada como cambiante.

Este diálogo propuesto implica asumir que la escuela no es un ser aislado de todo cuanto hay a su alrededor, tanto los acontecimientos como las subjetividades hacen acto de presencia. Si partimos del tiempo que invierten las personas en la institución escolar, se puede decir que está llena de actores cotidianos: vendedor de la tienda escolar, intendentes, administrativos, profesores, directores, y estudiantes; actores no tan cotidianos, padres de familia, supervisores, miembros de la comunidad, y personas en general que asisten por cualquier motivo y de la cual da cuenta el llamado “libro de visitas”. No obstante que los actores acudan a la escuela asumiendo un rol: estudiante, profesor, director, administrativo, padre de familia, etc., está presente un factor de pluralidad y heterogeneidad.

El estudiante no solo acude a los centros escolares en el rol que le corresponde. Los actores de la educación experimentamos un sentimiento abrumador, a veces con nostalgia y otras tanto con desconcierto o desaliento tratando de comprender el constante reacomodo de la sociedad.

el abrumador sentimiento de crisis que experimentan los filósofos, los teóricos y los profesionales de la educación, en mayor o menor medida, esa versión actual de la sensación de «vivir en las encrucijadas», la búsqueda febril de una nueva autodefinición e idealmente de una nueva identidad también, tienen poco que ver con los fallos o errores o la negligencia de los pedagogos profesionales o con los defectos de la teoría educativa, pero sí mucho con la fusión universal de identidades, con la desregulación y privatización de los procesos de formación de la identidad, la dispersión de las autoridades, la polifonía de mensajes de valor y el consiguiente carácter fragmentario que caracteriza el mundo en que vivimos. (Bauman, 2001, p. 147)

Es pues, la fragmentación de la sociedad la que invita a crear nuevas formas de ver la escuela.

La insuficiencia del personaje social como modelo de explicación

La propuesta de ver a los jóvenes bachilleratos en tanto sujetos de experiencia abrevia en la insuficiencia del personaje social como modelo explicativo. El personaje social es quien ha representado la noción por exce-

lencia para dar sentido a lo que ocurre en la sociedad. Éste 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, 2006b).

Lo que sabemos de la escuela a partir de esta mirada es que se puede conocer a los estudiantes dada 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 producción de seres sociales, de reproducción social, y de resistencia (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 del bachillerato 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 lo que pasa en la cotidianidad de 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 como 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 sociedad. 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 partir del individuo.

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), el desfase entre las posiciones sociales y las experiencias subjetivas, el hecho de que la acción es mucho más compleja y se resiste a ser condicionada, la diversificación de experiencias sociales, y que la identidad sea cada vez más un resultado del actor sobre sí mismo (Martuccelli, 2006b).

Emergencia del individuo

Aunque el individuo nunca ha estado ausente de los estudios sobre la sociedad y la escuela, en nuestro tiempo cobra mayor relevancia. Los investigadores sociales reconocen en el individuo el horizonte liminar de nuestro tiempo (Martuccelli, 2007). Bajoit (2008) propone 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 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 señala 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. Este 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). 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, hurgar en aquellos detalles 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 aporoblemático hasta nuevo aviso” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 25). El mundo es intersubjetivo pues no solo “actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él” (Schutz y 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. Para Schutz, el concepto de experiencia es central ya que

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 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 ésta experiencia es incuestionable y los jóvenes leen esta experiencia en concreto no solo 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). De esta manera, no resulta extraño resaltar la centralidad del individuo y afirmar que este es pieza clave en la comprensión del mundo.

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 solo nuevas identidades sino también nuevos conflictos, no es exagerado decir que nos encontramos frente a la era de los individuos (Charry y 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). 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, 2008) 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. 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, 2010).

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 incalificable, tan solo el pensador contemporáneo Han reconoce varios tipos de sociedades. Anuncia el ago-

tamiento 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). El individuo actúa en una y todas a la vez, se trata de un individuo, como ya se ha dicho, plural (Chuca, 2015; Lahire, 2004).

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 solo desde su acepción cercana al egoísmo sino desde aquella que expresa cierta libertad de actuar otorgada a los individuos; y este actuar es de modo diverso. De ahí la propuesta de Martucelli (2006) de no solo mirar la sociedad 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. Ante este escenario, resulta evidente la pertinencia del uso de una noción como la de **experiencia** para el conocimiento del individuo contemporáneo insertado en un mundo que no deja de transformarse.

Conclusión

Bajo el marco de la era del individuo y la imposibilidad de la escuela para instituir a los jóvenes estudiantes, pensar en una relación entre experiencia y educación no es tan solo una relación posible sino necesaria. En primer lugar, como ya se ha discutido, esta afirmación parte del hecho que vivimos en una sociedad cambiante y que se singulariza, donde el bachillerato como institución ha perdido la fuerza de introyección (Dubet, 2004). En segundo lugar, los jóvenes bachilleratos se ven obligados a construir sus identidades bajo una lógica de reflexividad, en un diálogo constante entre experiencia y expectativa. Anclados en un tiempo cambiante el cual puede ser concebido como “un tiempo nuevo desde que las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas” (Koselleck, 1993, p. 343). Estas nuevas dinámicas obligan a ver la educación de forma distinta.

En un mundo cambiante, pensar la educación desde la experiencia permite pensarla de forma distinta. Este recurso permite un esfuerzo de reflexión y de divergencia. Pensar la educación desde la experiencia obliga a pensarla desde una lógica reflexiva que confronta lo ya sabido, lo ya conocido porque “justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar” (Contreras & Pérez, 2010, p. 21). Nos lleva a pensar la educación desde una mirada alterna a los binomios ciencia-tecnología, y teoría práctica, sonando cerca de lo vivido, desde la relación experiencia-sentido (Larrosa, 2004, p.1). Investigar la experiencia nos coloca en un enfoque que nos permite considerar los estudiantes en tanto sujetos de la educación.

Las vivencias que los estudiantes experimentan, y en general los seres humanos, pueden clasificarse en dos si son vistas desde los lentes de lo cotidiano. Por un lado, aquellas vivencias cercanas a la rutina, con un sentido de repetitividad. En el caso de los jóvenes de bachillerato, acudir a la escuela de lunes a viernes, cumplir con el horario escolar, regresar a casa, realizar las labores, comer, descansar, salir con los amigos. Por otro lado, aquellas vivencias que se les jerarquiza, se les prioriza por encima de otras, dando lugar a diferentes puntos de vista, diferentes interpretaciones de lo que significa estudiar, diferentes razones para acudir a la escuela. Aunque todos somos capaces de tener vivencias, solo algunas pueden convertirse en vivencias significativas.

Las vivencias que nos deshacen, que nos significan ocurren en *Kairós* y se distinguen de aquellas que ocurren en *Chronos*.

Investigar la experiencia escolar implica adentrarse en el mundo de los estudiantes de bachillerato. Develar las vivencias, los significados, las interpretaciones, los sentidos que los jóvenes otorgan a estudiar. Analizar su experiencia, permite observar lo que para ellos tiene sentido, lo que (para ellos) es pertinente y coherente y también lo que no lo es (Dubet, 2011). El estudiante en tanto individuo es primordial para estudiar la experiencia pues se parte de él, es él quien otorga sentido a las cosas; sin embargo, y en concordancia con Larrosa (2006), Dubet (2010) considera que la experiencia es socialmente construida por lo que no se puede prescindir del contexto y los sujetos con los que se relaciona el alumno.

Investigar la experiencia entendida como vida, como lo que acontece a los estudiantes es relevante en el tiempo que habitamos. Para Contreras (2010) investigar la educación como experiencia se fundamenta en un sentimiento de insuficiencia de nuestro pensar, solo podemos comprender lo que pasa en la escuela en cuanto experiencia (según los estudiantes viven el hecho educativo, en la búsqueda del saber que retrate el hacer, y en la pregunta por el sentido).

En un tiempo caracterizado por la individualización de la sociedad, la masificación escolar, y la primacía del individuo, la experiencia dota de mecanismos más precisos para identificar a los alumnos que acuden a los bachilleratos en México. La experiencia ayuda averiguar cómo los estudiantes se constituyen como sujetos, que sentidos buscan y que (nuevos) significados encuentran, que esperanzas de posibilidad construyen. Es la experiencia la que da cuenta de los sentidos, frustraciones, y posibilidades que el sujeto construye en su paso por la escuela. ©

Narciso Castillo Sanguino. Licenciado en Lenguas Modernas por la BUAP (2003), Maestro en Calidad de la Educación por la UDLAP (2012), actualmente es doctorante en el programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la BUAP (Generación 2015-2018). Su interés de investigación versa sobre educación intercultural, y jóvenes y educación.

Referencias bibliográficas

- Bajoit, Guy (2008). La renovación de la sociología contemporánea. *Cultura Y Representaciones Sociales*, 3–5(Septiembre), 9–31.
- Barrel, Yves (1984). *La société du vide*. Paris: Seuil.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Berger, Peter. Ludwig, y Luckmann, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad* (18th ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Berman, Marc Joseph (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Castellanos, Manchega (2010). El retorno del sujeto y los nuevos paradigmas sociológicos. *Contribuciones a una sociología del sujeto. Veredas*, (Número especial), 137–157.
- Castells, Manuel (1998). *Le société en réseaux*. Paris: Fayard.
- Castillo Romero, Jorge Rodrigo (2012). *Sociología de la educación*. México, D.F.: Red Tercer Milenio S.C.

- Charry, Carlos Andres y Nicolas Rojas Pedemonte (Eds.). (2013). *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual*. Santiago: LOM Ediciones.
- Chuca, Alejandro (2015). Ser múltiple. Friedrich Nietzsche y Bernard Lahire para pensar de otra manera el individuo. – Critica.cl.
- Contreras Domingo, José y Nuria Pérez de Lara (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dubar, Claude (2010). *La crise des identités*. Paris: PUF.
- Dubet, François (2004). Conflictos de normas y ocaso de la institución. *Estudios Sociológicos*, 22(64), 3–24.
- Dubet, François (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39–66.
- Dubet, François (2009). Mutations institutionnelles et/ou néolibéralisme? *Italian Journal of Sociology of Education*, (1), 10–29.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia* (2a ed.). Madrid: Editorial Complutense.
- Dubet, François (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (2000). *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar* (2a ed.). Buenos Aires: Losada.
- Ehrenberg, Alain (1995). *L'individu incertain*. Paris: Camann-Lévy.
- Escobar, Arturo (2005). Other worlds are (already) possible: cyber-internationalism and post-capitalist cultures. *Revista Textos de La Cibersociedad*, (5).
- García Canclini, Néstor (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 3(5), 109–128.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernidad e identidad del Yo*. Barcelona: Ediciones Península. <http://doi.org/79651473>
- Goffman, Erving (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Mexico D.F.: Ediciones Pomares S.A.
- Habermas, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Habermas, Jürgen (1988). *Le discours philosophique de la modernité. Douze conférences*. Paris: Gallimard.
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editorial.
- Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2014a). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2014b). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Kaufmann, Jean-Claude (2001). *Ego: pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan.
- Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado, para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra S.I.
- Lahire, Bernard (2008). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. *Propuesta Educativa*, (30), 71–77.
- Larrosa Bondía, Jorge (2004). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Sujeto Y Educacion*, 1–11.
- Latour, Bruno (1997). *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La découverte.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Martuccelli, Danilo (2006a). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.

- Martuccelli, Danilo (2006b). Lecciones de sociología del individuo. In *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, Danilo (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Martuccelli, Danilo (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona Y Sociedad*, XXIV(3), 9–29.
- Mèlich, Joan-Carles (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, Edgar (1994). *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.
- Renaut, A. (1989). *L'ère de l'individu*. Paris: Gallimard.
- Rodríguez Salazar, Tania (1996). Itinerario de mundo de la vida. *Comunicación Y Sociedad*, (27), 199–214.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, Charles Margrave (1994). *Le malaise de la modernité*. Paris: Cerf.
- Touraine, Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Tuirán Gutiérrez, Rodolfo y Daniel Hernández Franco (2016, March 1). Desafíos de la educación media superior en México. *Este País*.
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books, S. A.
- Weiss, Eduardo (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.