

## **EXPERIENCIAS, VIVENCIAS Y SENTIDOS EN TORNO A LA ESCUELA Y A LOS ESTUDIOS**

*Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ / CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS

**E**n esta sección temática abrimos un espacio de reflexión y discusión acerca de cómo los alumnos y estudiantes construyen sus experiencias en torno a la escuela, sus vivencias y el sentido que tiene para ellos estudiar. Queremos conocer qué les pasa y la manera particular como viven y sienten los acontecimientos escolares, para ello, proponemos un abordaje de los alumnos y estudiantes como *sujetos de la experiencia*. Incursionamos en la dimensión subjetiva ya que consideramos que es un ámbito esencial para comprender a la escuela en tanto institución y al sistema educativo en su conjunto, sus problemas, cambios y desafíos.<sup>1</sup>

Ubicamos a la escuela y a los sistemas educativos inmersos en un contexto social de intensos cambios en el terreno económico, político y social.<sup>2</sup> El papel tradicional de la escuela como instancia de socialización y de pasaje al mercado de trabajo, propio de la modernidad, se ha vuelto más complejo de tal manera que ha cambiado su papel social y los vínculos que se establecen con otras esferas de la sociedad y con los propios sujetos, con lo que la escuela puede ofrecer y con lo que se espera de ésta.<sup>3</sup>

En este contexto nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿qué experiencias y vivencias tienen los alumnos y estudiantes en y de la escuela?, ¿qué sentido le confieren a la escuela, al aprendizaje y a los estudios?, ¿cómo viven la organización escolar en la que se encuentran insertos?, ¿qué

---

Carlota Guzmán Gómez es investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Av. Universidad s/n, Circuito 2, col. Chamilpa, 62210, Cuernavaca, Morelos. CE: carlota@unam.mx

Claudia Lucy Saucedo Ramos es profesora titular de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Av. de los Barrios núm. 1, col. Los Reyes Iztacala, 54090, Tlalnepantla, Estado de México. CE: saucedor@unam.mx

significa ser alumno y estudiante?; ¿cómo construyen una imagen de sí mismos en tanto personas, no solo como alumnos y estudiantes, a partir de sus vivencias cotidianas en las aulas, con compañeros y profesores?, ¿cómo se entrecruzan las identidades entre ser estudiante y otras identificaciones familiares, sociales? A partir de estas preguntas establecimos ejes analíticos para la convocatoria de esta sección temática y tratamos de recuperar resultados de investigación con diversas aproximaciones disciplinarias, teóricas y metodológicas que dieran cuenta de la diversidad de alumnos y estudiantes en función de su inserción y participación en distintos niveles educativos, contextos institucionales y sociales. El resultado fue esta sección temática de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) que sale a la luz y que, esperamos, continúe motivando a los investigadores interesados en este campo a plantearse nuevos retos de investigación y análisis.

El presente texto inicia con la presentación de algunas tendencias de investigación sobre alumnos y estudiantes que hemos analizado a lo largo del tiempo. En un segundo momento discutimos las categorías de experiencia, vivencia y sentido, ya que consideramos que son centrales para comprender la dimensión subjetiva y los vínculos entre sujetos y escuela. Nos acercan a las voces de los estudiantes, a sus emociones y las maneras de pensar y entender tanto sus circunstancias en la escuela como a sí mismos en el conjunto de relaciones en los que se sitúan. A partir de esta discusión, retomamos algunos elementos para avanzar en la conceptualización de los alumnos y estudiantes, para pensarlos como *sujetos de la experiencia* y para derivar pistas analíticas y metodológicas que motiven la realización de investigaciones cada vez más precisas. Posteriormente damos cuenta del proceso de conformación del número temático y presentamos los artículos que lo integran.

### **Tendencias de la investigación educativa sobre alumnos y estudiantes**

Iniciamos el camino reconociendo que durante la década de los ochenta el alumno, a pesar de ser el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, era un sujeto desconocido y que poco se sabía de éste. En ese tiempo predominaban los estudios de tipo cuantitativo que enfocaban los alumnos y estudiantes como parte de la matrícula o de la población estudiantil, o bien, que derivaban en perfiles de muy distinto tipo. Eran muy frecuentes los estudios de tipo psicológico, especialmente los que se centraban en procesos de aprendizaje (Carvajal, Spitzer, Guzmán y Zorrilla, 1996).

En el transcurso de la década de los noventa acudimos a un incremento gradual en el interés, por parte de los investigadores, para analizar temáticas referidas a los alumnos y estudiantes así como su ubicación en las escuelas (Guzmán y Saucedo, 2005). Alertamos sobre la necesidad de considerarlos como sujetos y como unidad de análisis en sí misma, no como población ni como conglomerado para estudiar otros procesos educativos, ni desde la mirada adultocéntrica. Nuestra propuesta fue que nos acercáramos a ellos para comprender sus maneras de vivir la escuela, de participar en ella, de dotarla de sentidos, de modo que se les tomara en cuenta no solo a partir de los datos que podían ser de utilidad para los encargados de diseñar planes y programas educativos (Guzmán y Saucedo, 2007).

El cambio principal en la orientación de la investigación durante la década de los noventa fue el paso de la pregunta *¿quiénes son los alumnos?* a *¿cómo son los alumnos?*, de tal manera que se fue configurando una tendencia de investigación centrada en el estudiante como sujeto. Los significados atribuidos a la escuela por parte de los alumnos, por qué y para qué estudiar, las trayectorias escolares, las narrativas sobre la cultura escolar, las identidades estudiantiles, la relación entre escuela y trabajo, fueron temáticas ampliamente trabajadas en diversos estudios de corte cualitativo.

Con el advenimiento del presente siglo, se continuaron explotando las temáticas mencionadas con anterioridad, se incrementaron el número de investigaciones y se empezó a perfilar la conformación de un campo de estudio. Esta primera década quedó marcada por la diversificación temática y disciplinaria, así como por la profundización en las problemáticas tratadas. La investigación cualitativa que venía delineándose desde la década anterior, tomó fuerza y se posicionó como una perspectiva de investigación en este campo (Saucedo y Guzmán, 2010; Guzmán y Saucedo, 2013).

Durante el periodo 2002-2012, las investigaciones dieron cuenta de la heterogeneidad y de nuevas maneras de ser estudiantes: la entrada cada vez más frecuente de indígenas a la universidad, los de primera generación, los foráneos, los trabajadores; el desdibujamiento simbólico entre rurales y urbanos, la permanencia de estudiantes madres en ciclos educativos superiores, entre otros. Los procesos de internacionalización estuvieron presentes a través de trabajos sobre las experiencias de movilidad. El tema de las transiciones entre niveles y al interior de cada nivel fue también una preocupación de diversas investigaciones. En este periodo se amplió

el enfoque al abordar a los alumnos como adolescentes y a los estudiantes como jóvenes, a partir de sus preferencias y manifestaciones culturales en la escuela. Incluso se perdió de vista, o no se analizaron con suficiencia, las experiencias de los jóvenes estudiantes en torno a cuestiones académicas. Fue notoria la gran cantidad de investigaciones sobre violencia escolar, de modo que, en sentido estricto, no se consideraron las experiencias de los estudiantes en torno a la escuela, sino a dicha violencia.

Respecto de las investigaciones que abordaron a los alumnos en función de sus ciclos escolares, encontramos que las de secundaria y de nivel medio superior tuvieron una presencia importante durante las tres décadas a las que hacemos alusión. La investigación sobre aspectos subjetivos de los estudiantes universitarios se perfilaba desde la década de los noventa, sin embargo, es a partir de la primera década de este siglo que toma fuerza y se configura como una tendencia clara de investigación.

Un caso distinto es el de los alumnos de preescolar y de primaria. Consideramos que existe investigación educativa con alumnos de estos niveles, pero que no se toman como sujetos ni como unidad de análisis en sentido propio. Queda como un reto proponer herramientas metodológicas (observación participante, dibujos, juegos) como estrategias para documentar sus experiencias ahí donde la narrativa de los más chicos todavía no está accesible a las indagaciones de los adultos.

Nuevos procesos escolares están ya presentes, respecto de los cuales las tendencias de investigación todavía no se ha afianzado, sobre todo en lo relativo a cómo los estudiantes de los diferentes niveles escolares han corporeizado (cognitiva, emocional y socialmente hablando) las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), al grado de que sus experiencias de la escuela no pueden ser analizadas sin considerar la actividad mediada tecnológicamente.

El campo de investigación sobre alumnos y estudiantes se encuentra aún en proceso de consolidación. Los estudiosos de las diversas temáticas en este terreno tenemos que estrechar vínculos a través de redes de investigación que propicien el diálogo y la discusión de tipo teórico, analítico y metodológico que nos permitan compartir nuestros hallazgos y emprender proyectos comunes. En este texto ofrecemos un debate conceptual sobre las nociones de experiencia, vivencia, sentidos de la escuela, justamente como una forma de invitar a la reflexión compartida.

### **Las experiencias, vivencias y sentidos: diversas miradas**

En este apartado abrimos la discusión sobre las nociones de experiencias, vivencias y los sentidos acerca de la escuela y los estudios, pilares fundamentales, desde nuestra perspectiva, para comprender los aspectos subjetivos de los vínculos entre los sujetos y la escuela. Como hemos mencionado, a partir de estos conceptos repensamos las nociones de alumnos y estudiantes en tanto que *sujetos de la experiencia*, y no solo como receptores o meros usuarios del sistema educativo. En un primer momento discutimos el concepto de experiencia para, posteriormente, vincularlo con los de vivencias y sentidos, ya que son indisolubles.

#### **Las experiencias**

En el campo educativo se recurre frecuentemente al concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy distinto orden, que van desde el aprendizaje y la didáctica hasta cuestiones referidas al comportamiento de profesores y alumnos. El uso generalizado de la noción de experiencia se debe a sus múltiples significados y se trata, sin lugar a dudas, de un concepto polisémico y hasta cierto punto confuso. La experiencia es una noción muy arraigada en el sentido común y se le usa cotidianamente de múltiples maneras. Cabe aclarar que el abordaje y el uso del concepto de experiencia no son privativos del campo educativo, sino que forman parte de los objetos de estudio de diversas disciplinas como psicología, pedagogía, sociología, antropología, historia y la filosofía. En particular, la reflexión en torno a la experiencia tiene una larga data en el pensamiento filosófico y en el debate sobre el quehacer científico.

El reconocimiento de la complejidad, la polisemia y la ambigüedad del concepto de experiencia nos plantea como investigadores la necesidad de explicitar la manera cómo se le entiende, es decir, no se puede dar por supuesto su significado. No se trata de establecer definiciones cerradas, tampoco de “esencializar” la experiencia, como diría Lacapra (2006), sino de demarcar el ámbito y la dimensión de nuestro objeto de estudio.

En este espacio nos referimos a la experiencia desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva. La perspectiva que elaboraremos se ubica dentro de corrientes

interpretativas (Erickson, 1989),<sup>4</sup> constructivistas (Corcuff, 1998)<sup>5</sup> y los estudios socioculturales (Vygotsky, 1996).<sup>6</sup> No pretendemos hacer una genealogía del concepto de experiencia ni tampoco presentar las diversas concepciones disciplinarias y teóricas, ya que sería una tarea pretenciosa y casi imposible; nuestra intención es recuperar algunos enfoques teóricos que pueden darnos pautas analíticas para el abordaje de las experiencias estudiantiles. Para iniciar, nos basaremos en tres enfoques: el de John Dewey, Jorge Larrosa y François Dubet, ya que tienen como referente común el campo educativo y guardan ciertas similitudes entre sí, pero poseen énfasis distintos por su procedencia disciplinaria y por sus propias concepciones de experiencia. En un segundo momento, al referirnos a las relaciones entre experiencias y vivencias y entre experiencias y sentidos nos apoyaremos en los planteamientos de Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Ole Dreier y Jean Lave y Etienne Wenger, quienes han discutido ampliamente sobre la construcción de la subjetividad a partir de su unión indivisible con procesos socioculturales.

Antes de demarcar el ámbito de la experiencia en el que nos colocamos, retomamos lo que para Dewey (2004), Larrosa (2003), Mèlich (2002), Contreras y Pérez de Lara (2010) y Lacapra (2006) no es la experiencia, para alejarnos de concepciones que tienen una carga empirista, según las cuales la colocan como base del conocimiento o, simplemente, lo percibido por los sentidos; de igual manera, no nos referimos a la experiencia como “experimento”, “ensayo” o “poner a prueba”, es decir como un procedimiento pautado y controlado, ni tampoco en el sentido de “demostración práctica”. Concebimos que la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos. Reconocemos que tiene un componente cognitivo, pero no se limita a meros aspectos racionales; nos alejamos también de las nociones de sentido común de la experiencia que aluden a la acumulación, como la “experiencia laboral” o como cuando se dice “es alguien con experiencia”.

Para Dewey (2002 y 2004) la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente. Se trata de una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente, esto es, tienen un carácter transaccional.

Dewey (2002:124) también sostiene que la experiencia tiene un aspecto activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia supone ensayar un sentido que se manifiesta en el término

conexo “experimento” y en el lado pasivo es sufrir y padecer. Así, menciona: “cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias [...]. Hacemos algo a la cosa y luego ella nos hace algo”. Este sufrir o padecer implica que la noción de experiencia se abre a los afectos y a las emociones. La dimensión afectiva no sucede en sí misma, sino que se produce a través de las interacciones con otros. No con ello Dewey niega el componente cognitivo, ya que comprende conocimiento que se acumula o se suma a algo. De esta manera, como lo señala Roth (2014), las experiencias se construyen en el interjuego continuo entre lo práctico, lo intelectual y lo afectivo.

Otro rasgo importante de la noción de experiencia para Dewey es su carácter transformador, no solo entre el individuo y el medio, sino también en el sentido temporal, en la medida en que las experiencias pasadas modifican las posteriores a través de las conexiones entre pasado y futuro: “lo que significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (2004:79). Dentro del concepto de experiencia, Dewey considera también un elemento de incertidumbre, tratando de alejar la idea de control y racionalidad.

A partir de un planteamiento que pone énfasis en los aspectos emocionales, nos referiremos a los trabajos de Larrosa (2003, 2006 y 2011), Contreras y Lara (2010) y Mèlich (2002). Para Larrosa (2003, 2006 y 2011) la experiencia es “lo que me pasa”, y no pretende con ello postular una definición cerrada, así como tampoco “objetivarla” o “cosificarla”, sino pensarla como una categoría existencial, que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como *sujeto de la experiencia*.

Al pensar la experiencia a partir de “lo que me pasa”, Larrosa (2006) reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, por ello, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino “lo que nos pasa” a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman. En términos del acontecimiento, Larrosa (2006) distingue un principio de exterioridad, de alteridad y de alienación, porque las experiencias implican la existencia de un algo o un alguien que es distinto, exterior, ajeno a uno mismo y que no es de mi propiedad. Para Larrosa, las experiencias son singulares y no pueden repetirse, no son intencionales.

Las experiencias son azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre. Toda persona tiene hábitos que, en su automatización, dejan de ser pensados o atendidos (excepto cuando se rompe la secuencia para poner en marcha algún hábito). Los hábitos han dejado atrás su carácter de experiencia. Igualmente, en un día cualquier persona vivirá/participará en un cúmulo de acontecimientos. En torno a los mismos tendrá diferentes experiencias pero, según Larrosa, solo se convierten en “una experiencia” cuando lo vivido le importa, la mueve emocional y cognitivamente, la lleva a construir un sentido personal que impacta en su ser persona. Así, no todas son experiencias significativas sino solo cuando nos construimos a partir de las mismas.

Por tanto, de acuerdo con Larrosa (2006), entendemos al *sujeto de la experiencia* como aquél que al estar en el mundo “algo le pasa”, tiene una transformación cuando un acontecimiento impacta en él. Si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia. La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo; finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros. Evidentemente, habrá distintos tipos de experiencias: de lenguaje, sensibles, emocionales, cognitivas, relacionales.

Mèlich (2002), por su parte, enfatiza que las experiencias ocurren siempre ligadas a un contexto, que se circunscribe a un espacio y a un tiempo, lo que representa un principio de finitud.<sup>7</sup> Así, las experiencias se tienen y se viven en un contexto que preexiste y que rebasa al sujeto. En cuanto al tiempo, para Mèlich (2002:76), 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.

Nos parece importante destacar que Larrosa (2006) toma en cuenta, en su noción de experiencia, la dimensión corporal al mencionar que:

[...] la experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (Larrosa, 2006:110).

A pesar de que Dewey se oponía a la concepción de experiencia, que él llamaba de sentido común como “lo que me pasa”, hay coincidencias con Larrosa, ya que ambos aceptan una dimensión subjetiva, que implica el plano emocional, cognitivo y relacional. Larrosa reconoce también el carácter transformador de las experiencias, su connotación temporal y espacial, así como un principio de incertidumbre, sin embargo, le parece que en Dewey hay un trasfondo experimental en su noción de experiencia compuesta por un elemento activo que actúa sobre el pasivo.

El concepto de experiencia que propone François Dubet (2010), por su lado, parte de la subjetividad de los actores, del trabajo que llevan a cabo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social. También se distancia de las posiciones que ubican a la experiencia como un estado emocional, así como de quienes la conciben como una actividad meramente cognitiva. Para Dubet (2010):

[...] cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor, individual o colectivo, necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás. De ese modo, en la lógica de la integración, el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces como un mercado. En el registro de la subjetivación, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación (Dubet, 2010:101).

En esta noción de experiencia Dubet (2010:14-15) identifica, en primer lugar, la heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas ya que, desde su punto de vista, los roles, las posiciones sociales y la cultura no bastan ya para definir la acción, sino que corresponde a los actores construir su propia experiencia. En segundo lugar, destaca la crítica y la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema, lo que hace que un actor pueda ser sujeto.

Desde esta perspectiva y para el caso del campo educativo, Dubet y Martuccelli (1998) proponen el concepto de experiencia escolar, el cual se

concibe como la faceta subjetiva del sistema educativo, esto es, la manera como los actores se representan y construyen este sistema. En este caso, las lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y la propiamente educativa. La articulación de las lógicas de acción ocurre en el contexto de un sistema escolar que se impone a los alumnos y estudiantes, con sus propias reglas y mecanismos de funcionamiento. Sin embargo, se destaca el papel de los alumnos y estudiantes para construir el sentido de la escuela, esto es, el significado subjetivo que cada quien le otorga a su actividad. Por consiguiente, hay un alejamiento de la noción de rol ligada a una función. Se trata de un trabajo que implica distanciamiento, crítica y un esfuerzo de subjetivación.

En comparación con las propuestas de Dewey y de Larrosa presentadas anteriormente, Dubet ofrece un planteamiento de la experiencia en el que se comparte el interés por la subjetividad de los actores, empero destaca de manera más específica los elementos contextuales que entran en juego, es decir, el correlato social desde donde se construyen las experiencias. Muestra claramente cómo las lógicas de acción se derivan de las funciones sociales básicas y en particular las funciones y los mecanismos del sistema escolar. También es importante advertir que el planteamiento de Dubet abre la dimensión estratégica en la construcción de las experiencias que no es tratado en los planteamientos de Dewey y de Larrosa. Si bien las emociones y las vivencias ocupan un lugar en la noción de experiencia de Dubet, quedan implícitas en las lógicas de integración y de subjetivación y no se les confiere la importancia que tienen para Larrosa.

### Vivencias y sentido

Por otro lado, y como indicamos anteriormente, en el presente texto buscamos articular los elementos sobre la noción de experiencia que venimos discutiendo con las nociones de vivencia y sentido. Insistimos en que las tres categorías nos permiten comprender la perspectiva de los alumnos y de los estudiantes a partir de sus componentes individuales-colectivos/subjetivos-culturales. Para ello, sostenemos que toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos.

Vygotsky (1994) propuso la noción de vivencia como una unidad indivisible en la que se encuentra representado tanto el ambiente en el que vive la persona como lo que la misma experimenta; es decir, entre las características personales y las situacionales. En palabras del propio autor: “La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño” (Vygotsky, 1996:383). Este autor utilizó la metáfora de la refracción de luz a través de un prisma, según la cual cuando se proyecta un haz de luz sobre un prisma, la luz disminuye su velocidad, desvía su trayectoria y forma distintos ángulos. La vivencia, como unidad indivisible entre lo exterior y lo interior, sería la parte subjetiva de la cultura (Esteban, 2011), ya que en el proceso de interiorización y exteriorización no hay una reproducción/transmisión lineal sino que la persona recibe lo exterior (discursos, imágenes, signos, interacciones) y se los apropia de muy diversa manera, exteriorizando la comprensión de lo recibido según el pautado cultural en el que se encuentra, pero ya con un matiz subjetivo y transformador.

No toda vivencia llega a ser significativa (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para la persona. Pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una experiencia. Así, una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias que también lo son, que en su unidad micro indisoluble entre lo personal y lo cultural dan pie a una secuencia de articulaciones dinámicas a través del tiempo y el espacio. Incluso habrá vivencias de rechazo de aquello exterior que busca imponerse en la interioridad de la persona. Si la subjetividad de la persona se pone en juego podrá ignorar, olvidar, cuestionar o rechazar con claridad lo que las demás personas quieren que acepte en su interioridad, por ejemplo alguna regla o algún determinante que sí sea posible dejar de lado. Esos movimientos subjetivos se pueden captar solo a través de una mirada microgenética (Valsiner, 1999) y en su conjunto llegan a convertirse en una experiencia de rechazo significativa para la persona.

Para construir la parte significativa de la experiencia, la persona entra en el terreno de la elaboración de sentido. Si la experiencia es “lo que nos pasa”, que nos construye, la misma toma sentido cuando a través del lenguaje y de procesos semióticos le damos cauce como orientación de nuestro actuar. Como acabamos de mencionar, hay experiencias que no nos hacen sentido, no sentimos que nos construyamos en torno a las mismas. Las

vivencias de fondo supusieron un rechazo o negación de lo exterior que buscó alojarse en la interioridad. Las experiencias que nos importan implicaron, por su parte, un conjunto de vivencias a través de las cuales nos abrimos interiormente para aceptar, recrear y aprovechar lo que recibimos desde el exterior. El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido. Pero se trata de un sentido construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida.

En síntesis, las vivencias son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona; llegan a ser significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que “lo que le pasa”, “lo que le importa” es significativo. El sentido entra, entonces, como una manera de articular vivencia y experiencia como elemento de motivación, de guía de las acciones y así tener claridad de qué es “eso que vale la pena”.

Con estas nociones afirmamos que el sentido de la escuela no está predeterminado cuando los alumnos y estudiantes llegan a ella. Si bien hay orientaciones y pautas culturales (discursos, historias, emblemas, signos, prácticas) que establecen que estudiar es importante y necesario, serán los propios niños y jóvenes quienes tendrán que construir el sentido de la escuela a partir de sus experiencias y vivencias.

Como señala Develay (1996) el sentido de la escuela se construye en la acción consciente del sujeto que se implica y que logra ver esa implicación. Incluso este autor se refiere a varios tipos de alumnos, dependiendo de la relación que construyen entre sus deseos, sus motivaciones, sus intenciones: el que se analiza a sí mismo como alumno, el que pone en movimiento los conocimientos adquiridos para compararlos con otros, el que usa lo aprendido para plantearse estrategias de vida, el que desarrolla métodos para posicionarse en la escuela, entre otros. Pero también están esos alumnos y estudiantes para los cuales la escuela va perdiendo sentido cuando, por ejemplo, la serenidad suficiente para aprender no está presente, cuando el espíritu del alumno está ocupado en manejar las relaciones conflictivas con sus compañeros o con sus propios padres, cuando la atmósfera general de la escuela no permite construir una identidad colectiva, un proyecto común profesor-alumno y una comunidad para vivir y aprender juntos.

Tener experiencias significativas que permitan construir un sentido de permanencia en la escuela es un logro derivado de la integración que un

alumno puede hacer en su recorrido de vida por distintos contextos de práctica social. Según Dreier (1999), las personas participan en distintos contextos de práctica y en cada uno se ajusta a las demandas existentes. Cada contexto es co-construido por sus participantes al utilizar de manera dinámica los recursos culturales disponibles (tradiciones, lenguaje, objetos). Al mismo tiempo, los contextos se encuentran vinculados entre sí gracias a las trayectorias de participación que las personas tienen con ellos. Un contexto de participación nunca existe de manera aislada, son las personas quienes los articulan al traspasar los efectos de su participación de unos a otros, tanto a nivel local como translocal. Estar en la escuela, ser alumno o estudiante no es una tarea fácil; sus experiencias de lo escolar compiten con otras llamativas a las que tienen acceso en otros contextos de práctica.

Muchos niños y jóvenes tratan de llevar a la escuela lo que les parece interesante de esos otros contextos de práctica, como una manera de articular una identidad de sí plena de sentido. Llevan a la escuela las nuevas tecnologías, llevan modelos culturales y mundos imaginarios (Holland y Eisenhart, 1988) sobre el ser cierto tipo de persona (chica enamorada, profesionista, comerciante, migrante, narco), y configuraciones de sentido en torno a la sociabilidad entre jóvenes (Weiss *et al.*, 2008). Si entendemos las identidades como las versiones narradas de uno mismo en su distribución plural (Bruner, 1990) y como el resultado de las relaciones vivenciales entre las personas, los lugares y su participación en comunidades de práctica (Leavey y Wenger, 1991), entonces dichas identidades solamente son posibles a partir del trabajo subjetivo y relacional que los alumnos hacen en función de sus experiencias, vivencias y la orientación de sentidos posibles.

Como señala Rochex (1995), la historia y la experiencia escolar de cada joven, su relación con el futuro y la escolaridad, las actividades de aprendizaje y sus contenidos, dejan siempre escuchar el eco de otra historia que los desborda. Las metas escolares, la manera en que cada joven aborda y negocia los momentos decisivos de su escolaridad no podrían comprenderse independientemente de su historia familiar, de sus contradicciones y continuidades que se entrelazan en las relaciones entre generaciones y que están en el corazón de los procesos de construcción de la persona de los alumnos y estudiantes.

Para puntualizar, las experiencias suponen, como ha dicho Larrosa (2006), “lo que nos pasa”, que mueve y permite conectarse a la persona en su totalidad con el mundo que le rodea. Las experiencias se alimentan por el

cúmulo de vivencias que las personas tienen en sus participaciones a través de los distintos contextos de práctica en los que transitan. La capacidad para aceptar, rechazar, negociar o recrear lo que se ofrece desde el exterior se posibilita en las construcciones de sentido que orientan y motivan a la persona a partir de las integraciones personales que logra elaborar.

Desde esta perspectiva, aunque hablamos de alumnos y estudiantes, como categorías sociales que se utilizan para posicionarlos, las nociones de experiencia-vivencia y sentido nos remiten a formas de “ser alguien”, ser cierto tipo de persona, tal y como señala Pérez (2014) cuando se refiere a la necesidad de no separar procesos psicológicos (ser persona siempre supone emocionarse-comprender-actuar al mismo tiempo), al hecho de que la persona solo puede existir a partir de prácticas relacionales con los demás y no en un vacío existencial, y el que la persona siempre permanece abierta entre lo que debe ser, lo que es, y lo que puede ser a lo largo de su historia personal.

### **Pensar a los alumnos y estudiantes desde las experiencias, las vivencias y los sentidos**

Insistimos en la necesidad de analizar a los alumnos y estudiantes como *sujetos de la experiencia*, es decir, contruidos en y a través de las mismas, de las vivencias que les llenan de contenido y de los sentidos que las organizan. Así, no son solo sujetos de opinión, de aprendizaje, de socialización; son producto de sus experiencias. El *sujeto de la experiencia* siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado proponemos reflexiones a partir de las cuales reconstruir las nociones de alumno y estudiante que sobrepasen la mera descripción de sus actividades. Iniciamos por diferenciar dos grandes visiones, la primera que concibe al estudiante a partir de un rol y aislado de otras actividades; y una segunda postura, que es en la que nos posicionamos, que considera que hay múltiples maneras de ser estudiante, de acuerdo con las experiencias y los sentidos conferidos a los estudios; en esta postura se destacan los vínculos y las tensiones existentes entre el estudio y otras actividades, así como su participación como personas en otros contextos sociales.

Desde la primera visión, se concibe al alumno y al estudiante en función de su escolarización y se destaca el desempeño del rol de estudiar. Las actividades que supone este rol son establecidas institucionalmente bajo el supuesto que tienen que cumplirse y realizarse de igual manera. Se trata, eminentemente, de una noción administrativa que considera como elemento central la inscripción formal a la institución. Para Dubet y Martuccelli (1998) la noción de rol del estudiante es limitada porque alude a un proceso de socialización que no deja espacio para la subjetivación. Como ha analizado Gimeno Sacristán (2003), el alumno es una construcción social que se ha ido configurando a lo largo de la historia y que responde a una mirada del adulto, en la que se asocia *alumno* con *menor*. Concebirlo de ese modo supone establecer la tarea de socialización sin necesidad de consultarlos, así como negarles la capacidad de decisión. Bajo esta idea se concibe al menor, ya sea niño o adolescente, en tránsito o vía hacia el modelo adulto. Estas asociaciones de sentido, según Gimeno Sacristán (2003), han sido también resultado de la extensión de la escolarización en la que se ha “naturalizado” la idea de estudiar, tanto para niños, adolescentes como para jóvenes, confiriéndole poca importancia a otros ámbitos de la vida.

Desde la perspectiva de los alumnos y estudiantes como *sujetos de la experiencia* encontramos un camino más fructífero para comprender sus subjetividades, la multiplicidad de sentidos conferidos a la escuela y a los estudios e, igualmente, la posibilidad de analizar otros ámbitos de su quehacer. A continuación nos apoyamos en las ideas de diversos autores que nos permitirán, justamente, movilizar las nociones propuestas.

Coulon (1997) sostiene que ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse, ya que no se trata de un estatus que se asume de manera automática. El aprendizaje de este oficio consiste en adaptarse a los códigos de enseñanza, asimilar sus rutinas y aprender también a utilizar a las instituciones. En particular, considera la vida universitaria como un pasaje de ser bachiller a estudiante, y distingue tres etapas: un tiempo de extrañeza, otro de aprendizaje y el momento de afiliación, cuando el estudiante ha logrado interpretar las reglas, practicarlas y se siente parte de la institución. Si bien este autor se remite a los de educación superior, afirmamos que este proceso ocurre en el tránsito entre los diversos niveles educativos. Toda experiencia de la escuela se da en contextos situados y a lo largo del tiempo hay un proceso de incorporación de las experiencias previas con

las nuevas. Los alumnos y estudiantes se encuentran en constante tránsito, de una materia a otra, de un ciclo escolar a otro, de un nivel a otro. Ser estudiante supone experiencias para resistir las tensiones derivadas de los tránsitos y los nuevos procesos de ajuste.

En una perspectiva más amplia aseveramos que estudiar no es la única actividad que los alumnos y estudiantes realizan, ya que participan en distintos contextos sociales y familiares, y pueden ser a su vez, padres, hijos, amigos o desempeñar alguna actividad laboral. Esta idea lleva a pensar a los alumnos y estudiantes como actores plurales. Desde el planteamiento de Lahire (1998), el actor es plural porque vive inmerso en distintos contextos sociales y, por tanto, está sujeto a principios de socialización heterogéneos y, a veces, contradictorios que son el producto de una sociedad diferenciada. Corresponde a los alumnos y estudiantes participar simultáneamente en la escuela y otros contextos, negociar significados y construir un sentido, en tanto niños, adolescentes y jóvenes. Este trabajo y esfuerzo constituye la esencia del proceso de subjetivación.

Para pensar la relación entre experiencia escolar y no escolar (lo familiar y lo social), Rochex (2009:28) propone la ayuda de dos conceptos: el de *interdependencia e intersignificación*. El primero remite al conjunto de recursos de los cuales está dotado el niño o el adolescente y que tiene disponibles para interpretar las demandas de actividad que le hace la institución escolar y para responder de manera más o menos pertinente a éstas. El concepto de *intersignificación* designa la necesidad y el poder del sujeto de negociar entre el niño o adolescente y el alumno que coexisten en él y de significar lo que hace o proyecta en un dominio de su existencia a partir del sentido que toman sus actos, dentro de otros dominios de la experiencia: entre experiencia escolar y familiar; entre escuela y recreación, entre aprendizaje y sociabilidad juvenil, relaciones que pueden ser complementarias, dolorosas o satisfactorias, según a lo que se renuncie.

Si analizamos las ideas previas desde la postura de Dreier (1999), entendemos que al transitar entre múltiples contextos de práctica los niños y los jóvenes tienen que negociar las posiciones sociales que le son asignadas, construir sus posturas personales (subjetivas al mismo tiempo que contextualizadas socioculturalmente hablando) para resistir, aceptar o apegarse a lo que se le ofrece en sus diferentes mundos de práctica. El resultado es una identidad plural, parcializada de acuerdo con las demandas para ser determinados tipos de persona en los contextos socioculturales en los que

se encuentren pero, al mismo tiempo, con una identidad unificada gracias a las versiones narradas que sobre sí mismo se tengan.

De acuerdo con los distintos momentos de vida de los sujetos, y por tanto del nivel de estudios que cursan, las tensiones entre la escuela y los diferentes ámbitos sociales tienen especificidades. Para Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia escolar de los niños en la escuela primaria se juega principalmente a partir de la lógica de la integración, en la que ellos aceptan la autoridad del maestro y de lo que se espera, sin embargo, el proceso de subjetivación no está ausente y éste se construye a partir de las tensiones entre ser *niño* y ser *alumno*. La individualización inicia cuando los niños reconocen con sufrimiento las injusticias de los maestros, ya sea por ejemplo, por el trato desigual ante ellos o los castigos, así como cuando se van diferenciando del grupo y haciendo sus propias elecciones de amistad. Las tensiones entre *niño* y *alumno* se presentan también claramente entre el deseo del juego como expresión propiamente infantil y las actividades escolares, que según Passeggi *et al.* (2014) están marcadas por un doble desplazamiento, en el que se trata de reemplazar *su* necesidad de jugar por *la* necesidad de estudiar; el segundo desplazamiento es de ser *niño a ser alumno* a partir de su pertenencia a un mundo escolar.

Para Dubet y Martuccelli (1998) hacia la adolescencia, que corresponde al nivel de secundaria, la lógica de la integración pierde fuerza y la obediencia da paso al cuestionamiento y la exigencia de reciprocidad, acompañado muchas veces de reacciones violentas. El proceso de subjetivación se encuentra marcado por la entrada de los intereses propiamente juveniles, así como por la mayor importancia conferida a la relación con los pares. Surgen muchas dudas con respecto a la utilidad de los estudios y al sentido de estudiar. Se trata de un universo escolar más complejo, lleno de tensiones en donde no hay puntos de equilibrio.

En el nivel bachillerato, el universo escolar se diversifica así como también las experiencias escolares. El trabajo de individualización es más intenso a partir de las propias definiciones de los alumnos con respecto al conocimiento y sus posiciones sobre la vida social. La competencia, el sentido de aprender y la utilidad de los estudios se configuran como elementos que dan pie a la lógica estratégica. Desde este registro de la experiencia, los alumnos establecen un juego en el que negocian entre los estudios y la vida juvenil que es muy intensa en esta etapa. Ya Weiss, *et al.* (2008) han analizado de manera profusa cómo la escuela es tomada por los jóvenes de bachillerato para recrear sus

experiencias amorosas/sexuales, musicales, de amistad, en torno a la moda, de encuentro con los demás para el aprendizaje de múltiples habilidades sociales. Así, la escuela no solo es el lugar al que se va para aprender, sino para construirse en y con los demás y los alumnos despliegan una fuerte vida juvenil cuando la propia escuela favorece márgenes de acción para ello.

En el nivel universitario, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), la relación con los estudios es el elemento central de la experiencia estudiantil, la cual está dada por la finalidad instrumental y por la integración social y escolar. Dubet (1994) destaca que la condición estudiantil es una experiencia juvenil, por considerar que los estudiantes forman parte de la juventud, la cual está definida por condiciones de vida que sobrepasan a la universidad; al tiempo que son propiamente estudiantes, definidos por condiciones de estudio particulares.

Para superar la separación entre ser estudiante y ser joven, Weiss (2012) propone concebir a los estudiantes como jóvenes, si bien esta noción integra ambas esferas y no las contrapone, habría que considerar que no todos los estudiantes son jóvenes, ya que hay también adultos que estudian. Así como hay estudiantes, que a pesar de ser jóvenes, tienen responsabilidades propias de la vida adulta, o que no necesariamente despliegan la vida juvenil en el espacio universitario.

Según Dayrell (2007:1106), las tensiones y los desafíos existentes en la relación actual de la juventud con la escuela son expresiones de mutaciones profundas que ocurren en la sociedad occidental, que afectan directamente a las instituciones y a los procesos de socialización de las nuevas generaciones, interfiriendo en la producción social de los individuos, en sus tiempos y espacios. Las tensiones entre ser alumno y ser joven se manifiestan en diferentes dimensiones, pero se concretan a través de diversos recursos escolares, marcados por la participación o la pasividad; por la resistencia o el conformismo; por el interés o desinterés, como la expresión más clara de cómo cada quien elabora estas tensiones (Dayrell, 2007:1122).

Ciertamente, pasar de seguir las reglas a desplegar resistencia, empezar a ser estrategia y crítico o las maneras en que los alumnos y estudiantes se integran a lo escolar es algo que también depende de las circunstancias de vida que tienen, de los contextos escolares y sociales que favorecen o no que dichas posturas se ejerzan.

Las experiencias de la escuela de los alumnos y estudiantes tienen sentido para ellos no solo en función de lo que la organización escolar y los adultos

interesados en su formación esperaríamos. La diversidad de vivencias y su conformación como experiencias con sentido en torno a la formación escolar y a la escuela como contexto de práctica social, siempre abren la puerta a la aceptación o no de una identidad escolarizada, al uso estratégico de la escuela para una vida juvenil, a la negociación de posturas personales y relacionales para construir sentidos en torno a contenidos académicos específicos y con figuras de autoridad también particulares. Este siempre es un campo abierto a la discusión acerca de cómo promover experiencias con sentido que articulen a los alumnos y estudiantes con los aspectos formativos de la escuela en aras de la construcción de mejores ciudadanos.

### **Pistas para investigar las experiencias, las vivencias y los sentidos**

En este espacio proponemos algunas pistas analíticas y metodológicas que se derivan de la discusión sostenida en torno a las experiencias, las vivencias y los sentidos. Si los alumnos y los estudiantes son *sujetos de la experiencia*, la investigación en torno a los mismos no puede eludir analizarlos de una manera integral, abarcadora, en sus maneras de vivir sintiendo-pensando-haciendo.

En primer lugar, destacamos la necesidad de que los investigadores expliciten los conceptos de experiencia de los que parten, sus fundamentos teóricos y sus componentes, así como los referentes empíricos en los que se sustenta. Evidentemente, la tarea se completa cuando no solo explicitamos nuestros referentes conceptuales sino cuando los empleamos con claridad para el recorte de la investigación y, sobre todo, para el análisis de datos.

Al investigar las experiencias, tenemos que reconocer que trabajamos con sujetos, con sus vivencias y su totalidad como persona y esta actividad requiere de un trabajo de sensibilidad, empatía y capacidad de escucha. Podemos acercarnos a las experiencias a través del diálogo, en el que los alumnos y estudiantes ofrecen sus narraciones; el lenguaje es el vínculo que se establece con el investigador, son las palabras de cada una de las partes las que se ponen en juego. Corresponde al investigador proponer los dispositivos más adecuados, de acuerdo con las circunstancias y con los propios sujetos, bien pueden ser las entrevistas, los relatos, las autobiografías, la observación participante, la videograbación, entre otras herramientas de investigación de corte cualitativo.

Tomemos en cuenta también que las experiencias de los alumnos y estudiantes no se encuentran previamente construidas, sino que es a través del diálogo y de la narración que los sujetos van re-elaborando sus propias

experiencias, expresando sus emociones y haciendo conexiones de sentido. En su día a día escolar ellos trabajan arduamente en la construcción de sí mismos y a través de las entrevistas podemos referirnos no solo a los sentidos contenidos en significados colectivos y personales, historias, relatos de eventos, etcétera, sino también habrá que preguntarles por sus actividades: qué hicieron, qué sintieron, qué pensaron en ese momento, si hubo acontecimientos más importantes que otros, de qué maneras actuaron para vincularse con los demás, a través de qué actitudes. La idea es no quedarnos con generalizaciones de sentido que los alumnos y estudiantes han construido –o construyen en el momento de las entrevistas– sino examinarlas a detalle para acercarnos un poco más a sus vivencias.

Como investigadores no podemos esperar que los alumnos y estudiantes tengan siempre claro “lo que les pasa”, las emociones muchas veces son confusas y contradictorias, así como los niveles de elaboración son distintos y las capacidades narrativas son desiguales. Compete al investigador hacer las interpretaciones de segundo orden y las conexiones de sentido a partir también de sus propios referentes, esto es, construir analíticamente las experiencias. Para el caso de alumnos de preescolar y de primaria, por ejemplo, la observación participante y la videograbación favorecen la identificación de las experiencias que movilizan a través de sus formas de participar, las emociones que expresan, la viveza de sus miradas así como sus comentarios compartidos.

Debemos tener claro los alcances y limitaciones de las propias investigaciones y, ante el riesgo de generalizaciones fáciles, habrá que recordar que las experiencias son singulares y diferentes y que a lo más, podremos pretender encontrar ejes de sentido, ciertas pautas, indicios y/o señales, esto es, resultados acotados pero profundos. La descripción densa es un recurso útil para dar cuenta de las experiencias y vivencias. No es fácil lograrla porque se requiere “estar ahí” en el lugar de los acontecimientos, los procesos, las interpretaciones de diferente escala que las personas movilizan a través de sus actuaciones y las tradiciones e historias entrelazadas. Supone entender el menor “guiño” que alguien hace en un contexto social pero que es parte de estructuras de significado, y elaborar una interpretación compleja que capte los elementos microscópicos y determine su campo social y sus alcances (Geertz, 1993).

También es indispensable, en términos analíticos, distinguir las experiencias en relación con la escuela, el conocimiento y los estudios. En lo que

se refiere a la escuela como institución, nos referimos al espacio físico y al lugar de encuentro entre alumnos y estudiantes con los maestros y demás personal. En el segundo ámbito ubicamos a todas aquellas experiencias referidas a la relación con el saber, con el aprendizaje o el conocimiento que se imparte en la escuela, mientras que la relación con los estudios remite al papel social que tiene estudiar y a la utilidad que cobran los mismos, a través de títulos profesionales o niveles de escolaridad.

Por otro lado, hay tres dimensiones centrales que no pueden dejarse de lado en la construcción de las experiencias: el cuerpo, el tiempo y el espacio. No podemos pensar en los alumnos y estudiantes como sujetos abstractos, ya que las experiencias se construyen con y a través del cuerpo, esto es, el cuerpo se interpone, sufre y lleva las marcas de las experiencias. En lo que se refiere al tiempo, hemos visto que las experiencias emergen a partir del entrecruce de temporalidades, ya que hay experiencias pasadas que se transformaron, que dieron lugar a nuevas experiencias o a resignificaciones que seguramente darán pauta o dejarán huella en experiencias futuras. No demos por hecho que las experiencias y vivencias tal como las conocimos en el momento de la investigación “son” y “serán” de la misma manera; por su propia naturaleza son fugaces, cambiantes y están en constante transformación.

Las experiencias no se construyen en el vacío, hemos insistido en que tienen lugar en los contextos en los cuales participan las personas y solo pueden comprenderse tomándolos en cuenta; por ello es importante partir de la noción de contextos locales de práctica que forman parte de estructuras sociales y de contextos socioculturales más amplios. Así, es necesario reconocer las distintas escalas en las que se ubican los contextos y sus relaciones entre éstos. En el campo educativo, las personas logran interrelaciones diversas entre lo que acontece en el aula, en la escuela y su organización, en el sistema educativo; de este modo, no podemos interpretar el espacio áulico, si no comprendemos la organización de la escuela y viceversa. Igualmente, habrá que identificar las articulaciones que las personas producen entre lo local, lo regional, lo nacional, hasta dimensiones más amplias. Tomar en cuenta lo contextual implica pensar al sujeto en las estructuras sociales y reconocer que hay experiencias que tienen un correlato social de distinto nivel, que son construcciones históricas que se constituyen en marcos culturales y simbólicos.

Es necesario discernir también que los cambios macro estructurales impactan en el sistema educativo, en la organización particular de las escuelas

y en los contextos más inmediatos en los que se desempeñan alumnos y estudiantes. Además, tomar en cuenta la diversidad de contextos implica romper con la idea de la escuela como una institución única y homogénea, que si bien cumple funciones generales y comunes, tiene que pensarse desde su diversidad curricular, institucional y contextual, esto es, a partir de sus propias especificidades.

Ligado al contexto, los alumnos y estudiantes no serán visibles analíticamente si no tomamos en cuenta sus características particulares tales como edad, género, condición étnica, entre otras. El tema de la edad alude al aspecto cronológico y a los distintos momentos de vida de la persona que se construyen de manera muy diversa en diferentes contextos sociales y que desdibujan en muchos casos las separaciones a lo largo del recorrido de vida, por ejemplo, cuando se es madre-adolescente, niño-trabajador, joven-estudiante-trabajador. Evidentemente para la mayoría de niños, adolescentes y jóvenes que acuden a la escuela la división de sus trayectorias de vida en función de etapas es mucho más clara.

Aunque en la actualidad en muchos contextos sociales hay cambios importantes en torno a la no separación/segregación de las personas en función de su condición de género, y a pesar de que las categorías de ser hombre o ser mujer ya no se consideran condiciones homogéneas, todavía las posibilidades de acudir a la escuela, sostenerse durante un mayor número de años en la misma y tener experiencias de reconocimiento social continúan siendo problemáticas que deben discernirse para entender procesos de discriminación de género y para el ejercicio de la masculinidad y la femineidad en sus complejas dimensiones y entrecruces.

Es importante también la condición étnica y el origen sociofamiliar, en tanto que se traduce en recursos económicos y apoyos para estudiar. No se trata de analizar las determinaciones sociales de las experiencias, sino cómo estos elementos se despliegan y entran en juego en la construcción de las experiencias, en las relaciones con el saber y con los sentidos que se le confieren a la escuela y a los estudios.

Finalmente, y en tanto investigadores de las experiencias de otros, como lo proponen Contreras y Pérez (2010), tenemos que estar dispuestos a vivir la investigación como una experiencia, abrirnos a “lo que nos pasa”, a las emociones y vivencias que produce este encuentro, a sorprendernos, a elaborar y reelaborar los hallazgos; a poner en cuestión nuestras propias creencias y supuestos. Se trata, en fin, de abrirnos a nuestra propia subje-

tividad. Se requiere, asimismo, de cautela y de una actitud crítica que nos permita cuestionarnos nuestra propia mirada como adultos.

Después de este recorrido conceptual presentamos el proceso de organización de la presente sección temática y reseñaremos los artículos que la conforman a partir de nuestra mirada que busca movilizar las nociones de experiencia, vivencia y sentido expuestas.

### **El proceso de construcción de la sección temática**

#### **Los artículos recibidos y sus tendencias**

A partir de la convocatoria emitida en noviembre de 2014 recibimos un total de 58 artículos. Dicho material consideró a alumnos y estudiantes de todos los niveles educativos (excepto preescolar) y de países como México, Chile, Argentina, Brasil, Canadá y España, lo cual refleja tanto la relevancia científica nacional e internacional que posee la RMIE como el interés por analizar diversas temáticas relacionadas con los alumnos y estudiantes de distintas latitudes.

También tuvimos acceso a una variedad de temáticas analizadas, algunas con una amplia tradición de investigación en el campo educativo; por ejemplo, los significados otorgados a la escuela, oportunidades de acceso a la educación, exclusión y deserción escolar; percepciones en torno a la organización de la escuela y a los docentes; otras más con un interés por ubicar y diferenciar nuevos procesos estudiantiles: indígenas universitarios, migrantes de retorno, estudiantes con discapacidad. Una cantidad importante del material que arribó a la convocatoria versó sobre procesos de indisciplina y violencia escolar en sus muy diversas aristas.

Todo el material que recibimos fue dictaminado en doble ciego y, desafortunadamente, no fue posible considerar muchos de los textos recibidos pues ello excedía el espacio de la sección temática. La labor de dictaminación fue posible gracias al trabajo que realizaron de manera desinteresada y comprometida numerosos colegas investigadores, a quienes les agradecemos su participación. Ante la amplia respuesta a la convocatoria, fue grato conocer el interés que se sostiene a la fecha por tomar en cuenta a los alumnos y estudiantes como sujetos y como unidad de análisis en tesis de posgrado, en proyectos financiados o para investigadores que han considerado el cúmulo de conocimientos existente sobre estudiantes en el campo de la investigación educativa.

El material recibido nos permitió también constatar que las indagaciones sobre estudiantes han sido abonadas a lo largo del tiempo por parte de

los investigadores al emplear de muy diversos modos, y de manera más o menos recurrente, las posturas de teóricos pertenecientes a diferentes disciplinas: Dewey, Freire, Piaget, Freud, Bruner, Vygotsky, Wenger, Dreier, Blúmer, Schütz, Bourdieu, Passeron, Goffman, Heller, Castoriadis, Arendt, Foucault, Elías, De Certeau, Simmel, Le Breton, Ricoeur, Laclau, Lahire, Dubet y Martucelli y Olweus, entre otros. Ya sea que hayan recurrido a teóricos “fundantes” de alguna perspectiva general o a quienes han analizado de manera específica algún proceso educativo, los investigadores parecen tener un campo de análisis más o menos acotado. No podría ser distinto, ya que nos encontramos ubicados en contextos históricos de época y los referentes analíticos que usamos se comparten entre las distintas investigaciones. Queda abierta la cuestión de generar nuevas conceptualizaciones, tanto a partir de la investigación que sigamos realizando, de los cambios sociales que impacten en los procesos estudiantiles, como de la creatividad para crear nuevas unidades de análisis.

En lo que se refiere a las metodologías empleadas por los diversos autores, si bien en su mayoría se sustentaron en las de corte cualitativo, fue interesante conocer los esfuerzos por avanzar en la combinación de lo cuantitativo con lo cualitativo. Cabe mencionar la diversidad de enfoques teórico-metodológicos, entre los que destacan: etnografía, etnometodología, hermenéutica, teoría fundamentada, enfoque biográfico y fenomenología. De manera particular, se movilizó un cúmulo importante de instrumentos: encuestas, cuestionarios, autoinformes, dibujos, observación participante y no participante, videograbaciones, entrevistas a profundidad, grupos focales, autobiografías y relatos de vida.

En cuanto a la recepción de textos de acuerdo con los niveles educativos, seguimos con un panorama nulo para la comprensión de las vivencias de niños de preescolar. Recibimos solo dos artículos sobre alumnos de primaria, uno de los cuales incluimos al haber aprobado los procesos de dictaminación doble ciego y lo presentaremos más adelante. Tuvimos una mayor recepción de textos sobre estudiantes de secundaria y universitarios, muy pocos sobre los de nivel medio superior.

#### La organización de la sección temática

La sección quedó conformada por seis artículos y una reseña temática. Estos artículos son productos de investigación rigurosa, en su mayoría se derivan de tesis de doctorado. En cuanto a su enfoque, todos se ubican dentro

del paradigma interpretativo y es predominante el método etnográfico; la observación y las entrevistas son la fuente principal de casi todos ellos, sin embargo, dos de los textos partieron de la aplicación de una encuesta. Cuatro artículos provienen de México y dos de Argentina; en su conjunto, cubren los distintos niveles educativos de primaria hasta el nivel superior. Si bien todos tienen como interés conocer a los alumnos y estudiantes, hay temáticas transversales de gran relevancia, como las maneras de significar el ser alumnos de primaria a partir de procesos semióticos *enactuados*, los conflictos entre alumnos en sus procesos de sociabilidad, las maneras de posicionarse en el aula como cierto tipo de alumnos que ejercitan su masculinidad, los diversos significados que se construyen en torno a la importancia de ser estudiante de secundaria, los vínculos entre escuela y mercado de trabajo y los procesos escolares de movilidad internacional. A continuación presentamos cada uno de ellos.

En el artículo titulado: “Los sentidos de *ser alumno(a)* en un grupo de escuela primaria: un análisis multimodal”, de Gabriela Naranjo, el objetivo es analizar cómo niños y niñas expresan, a través de sus acciones, las maneras en que se apropian de los recursos disponibles en el aula y *enactúan* su identidad como diferentes tipos de alumnos durante las interacciones sociales situadas.

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública de la Ciudad de México en un grupo de cuarto grado, con 14 niñas y 10 niños, uno de los cuales era ciego. A partir de un análisis multimodal la autora destacó que la construcción de significados no ocurre solo a través de las palabras, sino también en y a través de diversos recursos semióticos, como serían los gestos, la proxémica, las miradas, los desplazamientos, entre otros. Así, la mirada analítica para entender el sentido otorgado por los alumnos de primaria a las actividades en el aula se basó en lo que hacían y lo que decían durante las interacciones. Para ello, se recurrió a un enfoque cualitativo sostenido principalmente por videograbaciones que después fueron analizadas de manera micro.

En esta investigación se encontró que los sentidos que los niños ponían en acción para expresarse en tanto alumnos durante las clases supusieron apropiarse y negociar las reglas propias de la escuela, por ejemplo, al comportarse como *buen alumno*, para seguir la clase junto con el maestro siendo un miembro activo de las interacciones, en la implicación para corregir a compañeros que no se estaban comportando adecuadamente, a

través del apoyo al compañero ciego que era otro participante activo y no dependiente del todo de los demás.

Las aportaciones del texto de Gabriela Naranjo son diversas. Hay que resaltar que no es fácil llevar a cabo una investigación con videograbación en el aula. La mayoría de los investigadores preferimos entrevistas a profundidad, observaciones en campo, cuestionarios, etcétera. Las videograbaciones le permitieron a la autora identificar movimientos de ojos, posturas, acciones, expresiones, gestos, todos ellos recursos semióticos a través de los cuales los y las niñas expresaban los sentidos puestos en acción para ser cierto tipo de alumnos. La investigación con niños de primaria, como ya hemos mencionado previamente, poco considera sus posturas personales en tanto alumnos y en torno a la escuela. El hecho de que todavía no son buenos narradores ha sido una justificación para omitirlos como sujetos de análisis. Por ello el estudio llevado a cabo por Naranjo permite acercarnos a la construcción de significados de los y las niñas que expresan en sus actuaciones, que las negocian con los demás, que las ponen a prueba para identificar cuándo los demás les ponen límites o los alientan a participar de determinados modos. Llama la atención en esta investigación la centralidad en el cuerpo de los niños, sus miradas, sus aproximaciones entre ellos, sus posturas. Esa dimensión corporal que pudo ser analizada por la autora da pie a conocer las experiencias de los alumnos no solo a partir del campo de lo narrado.

Como alumnos de primaria, de acuerdo con Dubet (2010) se encuentran insertos en una lógica de integración, según la cual buscan pertenecer/integrarse a las dinámicas de actuación del aula dirigidas por el maestro. Sin embargo, el sentido de ser alumno que analiza Naranjo no permanece en una reproducción automática de las reglas. Los y las chicas las entienden, las siguen en sus acciones, las corrigen en lo que encuentran mal en sus compañeros, pero también ofrecen sus propios puntos de apoyo para interpretar los materiales que se revisan durante la clase, para disentir del orden promovido colectivamente y para poner a prueba sus márgenes de movimiento.

En su artículo titulado: “Del ‘payaso’ al chavo ‘bien portado’, algunas formas de ser adolescente entre varones de secundaria”, Juana María Mejía recupera el tema del ejercicio de la masculinidad en la escuela para entender los movimientos subjetivos y sociales que los alumnos pueden lograr en su encuentro con los otros. La autora reconoce los antecedentes de

investigación según los cuales el ejercicio de la masculinidad en contextos escolares es un trabajo arduo y una tarea importante para ganar seguridad personal para los alumnos varones.

La investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México, cuya población de alumnos provenía de niveles económicos medio y medio bajo. Desde un enfoque sociocultural la autora puso en la mesa de discusión nociones como identidad, posicionamiento social, sociabilidad, subjetividad, agencia, entre otros, para preguntarse cómo los alumnos varones de secundaria tienen que conciliar su ser adolescente, ser hombre, ser compañero, en contextos de práctica que demandan tareas como el rendimiento académico, la convivencia con el sexo opuesto y con colegas varones, así como en las interacciones con adultos.

A partir de observación participante y de entrevistas a profundidad (individuales, en pequeños grupos, formales e informales), Mejía encontró que los chicos practicaban cuatro maneras de ser persona (en tanto que alumno y en tanto que hombres): *payaso*, *gandalla*, *lambiscón* y *bien portado*. Estos adjetivos fueron señalados por los propios alumnos como una manera de clasificación y diferenciación entre ellos. El payaso sometía al grupo al constante asedio de sus bromas, la mayoría molestas para sus compañeros de ambos géneros. El gandalla practicaba con énfasis su fuerza física y actitudinal para someter a quien tenía posibilidades de ser victimizado. El lambiscón delimitaba su esfera de acción en torno a los maestros, con la intención de resaltar y ser aceptado. Por su parte, el alumno bien portado buscaba desplegar un comportamiento dentro de los límites de actuación valorados por la escuela. Todos ellos fueron cuestionados por sus compañeros respecto de qué tanto cumplían con regulaciones implícitas acerca de cómo ser un hombre valorado por los demás según criterios como el ejercicio de la fuerza física, el aguante, la destreza mental para responder a las provocaciones, el no subordinarse a las reglas de los adultos, el no tener comportamientos que provocaran que se les juzgara como homosexuales.

La investigación de esta autora confirma que para analizar la construcción de la masculinidad en las aulas no debemos resaltar conductas aisladas. Cuando un estudiante despliega un conjunto de acciones lo hace de manera intencional, movilizándolo sus recursos personales, buscando cómo ganar seguridad en las interacciones en las que participa. Su despliegue de masculinidad, entendiendo por ello sus emociones, sus interpretaciones, sus intenciones, está puesto en cómo lograr reconocimiento por parte de

sus pares, al mismo tiempo que sobrellevar el posible rechazo que le provoque comportarse de esa manera.

Las vivencias en torno a la masculinidad están pautadas con una fuerza cultural que coloca a los alumnos en un campo de tensión en el que se juega lo corporal, lo simbólico, las emociones, en y a partir de los otros. No se aprende a ser hombre en soledad, se aprende a partir de las experiencias de tensión en las relaciones con los demás que están muy atentos a cualquier movimiento y sentidos construidos.

El trabajo de Horacio Paulín, titulado: “Ganarse el respeto’: un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria”, se ubica en la discusión contemporánea que analiza los procesos de indisciplina y violencia en las escuelas. Sin embargo, va más allá de dichas temáticas y analiza el dinamismo intersubjetivo a través del cual los y las estudiantes negocian cómo posicionarse ante los demás y obtener reconocimiento social.

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba, Argentina. Una de ellas era privada y su población de clase media alta, mientras que la otra era pública y con población de sectores populares. El autor se propuso analizar las prácticas relacionales y los incidentes críticos que hubieran tenido los estudiantes como parte de su sociabilidad juvenil y qué sentidos le atribuían a dichos conflictos.

A través de entrevistas a profundidad individuales y en grupo, de observación en campo y desde un enfoque sociocultural, la investigación se aleja de las tendencias de discusión de la violencia escolar y del problema del *bullying* que han sido sobrevalorados en la última década. La investigación nos permite darnos cuenta cómo, al narrar con minuciosidad sus experiencias, los estudiantes se posicionan como personas en su totalidad: resaltan el peso de las miradas entre ellos, la intención de las frases que se dicen, las emociones que les provocan los retos propuestos por los demás, la manera en que el cuerpo es referente central en sus encuentros con los otros. El artículo contextualiza cómo ocurren los conflictos en las prácticas relacionales que despliegan los estudiantes, qué interpretaciones elaboran sobre los mismos, cómo se implican en ellos, qué esperarían que los demás hicieran en cada uno de los momentos que se van construyendo en el dinamismo de los hechos. Así, entendemos los conflictos en la secuencia de acciones, interpretaciones y emociones que despiertan para los participantes.

Es cierto que ganarse el respeto de los demás, según nos deja ver Paulín, implica una configuración de reglas implícitas que aluden a posiciones so-

ciales, ya sea de género, de pertenencia de clase, de honor y reconocimiento entre los demás o de inclusión de grupo. A pesar de ello, los conflictos no se presentan delimitados, son fraguados al paso del tiempo, pueden escalar hacia la violencia o llegar a negociaciones que los den por terminados.

La experiencia del conflicto, si bien se alimenta por las interpretaciones que regulan el actuar de los implicados, no tiene los mismos cauces para todos y hay ambigüedad respecto de cuándo se deja de ser amigo de alguien, cuándo el otro compañero puede pasar a los golpes o si alguien más entra en retirada para evitar mayor daño a su persona. Un aspecto que es necesario resaltar en esta investigación es el hecho de que la mayoría de las y los estudiantes mencionaron que no podían resolver los conflictos o hacerse respetar a través del diálogo. Por el contrario, hay estrategias que proponen: encarar, humillar, retirarse, pelear, excluir.

El texto de Paulín nos muestra que es posible analizar la violencia escolar sin una mirada evaluativa, sino comprensiva y cercana a las experiencias de los estudiantes. Esto es fundamental porque cualquier iniciativa institucional para promover medidas contra los conflictos y la violencia escolar deberá tomar en cuenta la intersubjetividad construida por los participantes y pensar formas innovadoras y persistentes hacia el cambio. Si los estudiantes no consideran que el diálogo sea la mejor forma de dirimir conflictos, es una alerta que la escuela debe considerar, no para castigar o reprimir, sino para proponer lógicas de intervención que los estudiantes entiendan y logren apropiárselas para así moverse de sus experiencias iniciales de defensa para ganarse el respeto, hacia formas de convivencia civilizada.

El artículo que nos presenta Florencia D'Aloisio, titulado: "Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad", lo ubicamos en el conjunto de investigaciones que han abordado profusamente qué significa la escuela para los jóvenes. D'Aloisio, en particular, compara qué supone para alumnos de una secundaria pública y una privada, ahondando con ello en las distintas ubicaciones sociales que permiten construir significaciones diferenciadas entre ambas poblaciones.

Al llevar a cabo su investigación, la autora trabajó desde un enfoque sociohermenéutico para analizar los significados de la escuela secundaria a partir de claves sociohistóricas e interdiscursivas. La metodología emplea-

da se basó en observaciones en campo, discusiones grupales, entrevistas a profundidad, reflexiones escritas por parte de los alumnos. En total trabajó con cien jóvenes que estaban finalizando sus estudios de nivel medio, la mitad inscritos en una escuela pública y la otra en una privada.

Los resultados de la investigación confirman lo que ya conocemos, que los jóvenes se apropian de significados en torno a la escuela que suponen: ser alguien en la vida, conseguir trabajo digno, continuar estudios superiores, la escuela como espacio de socialización y para la formación personal. Sin embargo, D'Aloisio va más allá de estas primeras regularidades y analiza elementos de las condiciones de vida de ambas poblaciones de estudiantes.

Para los alumnos de la escuela pública “ser alguien en la vida” supone trascender sus condiciones formativas, personales y sociales, para así abrirse al mundo; mientras que para los alumnos de la escuela privada, la misma frase tiene un significado distinto: adquirir éxito y devenir ciudadanos participativos. Mientras los primeros reflejaban incertidumbre acerca de su futuro y apostaban por los estudios para ganar seguridad personal, los segundos asumían implícitamente el apoyo familiar y orientaban su mirada de la escuela hacia la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico.

El trabajo de D'Aloisio examina las significaciones de los estudiantes en torno a la escuela y sus vínculos vividos e imaginados con el presente, el futuro, la familia, el mundo laboral, la política pero, sobre todo, en relación con el fuerte trabajo de reflexión para construir una subjetividad articulada a la escuela. La frase tan común de “ir a la escuela para ser alguien en la vida” que expresan alumnos de diversas latitudes, se comprende en este artículo a partir de las especificidades estructurales y socioculturales que movilizan los estudiantes cuando la emplean. Apostamos por este tipo de investigaciones porque nos permiten ir más allá de las generalizaciones discursivas que construyen los alumnos y estudiantes en torno a la escuela a partir de sus experiencias de la misma.

El artículo titulado: “La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen”, de José Fernando Cuevas y María de Ibarrola, nos ubica en el campo de problematización acerca de los vínculos que se establecen entre la educación superior y el mercado de trabajo. A diferencia de los estudios que se abordan desde dimensiones estructurales, ya sea económicas o sociales, este trabajo recupera la perspectiva de los sujetos. De manera particular, se refiere a los estudiantes que trabajan y que, por ello, se encuentran inmersos de manera simultánea en la

esfera escolar y laboral. Su interés es conocer los saberes y las competencias que construyen en cada uno de estos ámbitos y la manera como se interrelacionan.

Los resultados que se presentan en el artículo provienen de una investigación de carácter mixto basada, en un primer momento, en una encuesta aplicada a los estudiantes de los últimos semestres de las carreras de ingeniería con enfoque industrial, sistemas informáticos y administración de seis institutos tecnológicos ubicados en distintas regiones de México; en un segundo momento, se aplicaron entrevistas individuales y grupales que fueron analizadas desde un enfoque cualitativo. El estudio se encuentra fundamentado teóricamente en una rica discusión en torno a diferentes concepciones acerca de los aprendizajes, saberes y competencias.

Este artículo nos muestra cómo los estudiantes, al participar en distintos contextos, construyen saberes y que los aprendizajes que obtienen no provienen únicamente del espacio escolar. Los estudiantes refieren que los saberes que desarrollan en la escuela son básicamente cognitivos y procedimentales, los cuales se configuran en la base para construir nuevos saberes en el espacio laboral, para complementarlos y enriquecerlos. Reconocen también que tanto en la escuela como en el espacio laboral han podido desarrollar ciertos saberes de tipo actitudinal y metacognitivos. Especialmente mencionan que el trabajo les ha dado la posibilidad de crecimiento personal, mayor seguridad y dicen haber aprendido a tratar a las personas y a comportarse de una manera adecuada. Interactuar en ambas esferas los ha hecho sentirse más autónomos y responsables.

A diferencia de las investigaciones que destacan los efectos negativos que tiene estudiar y trabajar en el desempeño educativo, este artículo nos muestra que el desempeño laboral no se contraponen con los estudios, al contrario, puede constituirse en una rica base de aprendizaje. Si bien este artículo se acotó a las carreras de ingeniería, sistemas informáticos y administración, que remiten a un sector específico del mercado de trabajo, nos ofrece una mirada distinta hacia el trabajo estudiantil, como productor de aprendizajes, que bien puede aplicarse a otros espacios laborales y a estudiantes provenientes de otras carreras. En este mismo sentido, nos muestra que los aprendizajes no se circunscriben necesariamente al ámbito profesional. Los autores no niegan que haya trabajos que puedan obstaculizar el curso de los estudios o que no aportan al estudiante, sino que tratan de centrar la mirada en las potencialidades de aprendizaje que tiene trabajar.

Otro aporte importante de este artículo es la manera de abordar al estudiante que trabaja, ya que lo colocan, a decir de los propios autores, “en el centro de la construcción de saberes como sujeto interactuante en sus diferentes realidades y como detonador de transformaciones tanto internas como externas en dichos ámbitos”. En esta visión se destaca claramente la agencia del sujeto en la manera de resolver las tensiones al participar en dos contextos distintos. Finalmente, desde la perspectiva de la heterogeneidad estudiantil, el artículo nos muestra que el estudiante trabajador tiene sus particularidades.

En el contexto de la migración México-Estados Unidos, el artículo titulado: “Estudiantes migrantes de retorno en México. Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria”, de las autoras Nolvía Ana Cortez, Arellys Karina García y Adriana Altamirano, nos presenta a un nuevo sujeto: el estudiante transnacional y particularmente el de retorno en México. Se trata de estudiantes que ante las políticas anti-migratorias estadounidenses, que impiden que los indocumentados puedan continuar los estudios universitarios en ese país, deciden regresar a México para cumplir su aspiración de ser profesionistas.

El artículo nos presenta las experiencias de los jóvenes migrantes y las estrategias que emprendieron para salir de Estados Unidos e insertarse en una universidad mexicana. El estudio es de corte etnográfico y, por medio de entrevistas en profundidad, reconstruye la historia de cuatro estudiantes de retorno que se inscribieron a la carrera de Enseñanza del inglés de la Universidad de Sonora. Ellos migraron desde pequeños junto con sus familias a Estados Unidos en búsqueda de mejores condiciones de vida; en ese país cursaron casi toda su trayectoria educativa y se miraban a sí mismos como estudiantes exitosos y con deseos de ingresar a la universidad. Ante un contexto que les era adverso a sus proyectos tomaron la decisión de regresar a México y desplegaron una capacidad de agencia para hacer frente a las políticas discriminatorias, mediante estrategias para vencer los obstáculos de orden económico, cultural, educativo, familiar y administrativo, que se les presentaron tanto al dejar Estados Unidos como al llegar a México. Son estudiantes que ponen en juego sus habilidades lingüísticas y su experiencia intercultural para construir su proyecto, elegir una universidad y una carrera, resolver su sustento e integrarse a un nuevo contexto social, cultural y escolar. Esta capacidad de agencia los lleva a romper con el estigma de indocumentados y a construirse una nueva

identidad como estudiantes universitarios, que les abre el horizonte como profesionistas. Contar con estudios universitarios les permite construir una nueva identidad imaginaria, desde la cual perfilan nuevos proyectos tanto para continuar estudios de posgrado, regresar a Estados Unidos con otro estatus, o bien, buscar nuevos caminos en otros países.

Este artículo constituye un aporte al campo educativo en tanto visibiliza a un nuevo sujeto estudiantil y porque muestra la capacidad de agencia de los estudiantes, la dimensión estratégica de las experiencias y el proceso de construcción y reconstrucción de una identidad. Es también valioso dado que muestra las negociaciones que llevan a cabo para resolver las tensiones entre los contextos en los que participan: entre México y Estados Unidos; entre su familia y su nuevo entorno; entre su pasado y su presente; entre estudiar y trabajar y todo ello, con vistas a construirse un proyecto propio.

## Notas

<sup>1</sup> Cabe aclarar que a lo largo del texto usaremos las nociones de alumnos y estudiantes, para diferenciar a los primeros, que son quienes cursan los niveles básicos (preescolar, primaria y secundaria) y bachillerato, de los segundos que son los que cursan el nivel superior. En este mismo sentido, hacemos la diferencia entre experiencias en torno a la escuela como institución y espacio de relaciones; y a los estudios como el uso social de éstos a través de los títulos o de la escolaridad.

<sup>2</sup> Desde finales del siglo xx y principios del nuevo milenio, se identifican como los cambios más significativos a la centralidad del conocimiento y la información en la conformación de una nueva fase, que se conoce como la sociedad del conocimiento (Tedesco, 2000). Son también significativos los cambios en la lógica de la organización social, a través de lo que se ha denominado la sociedad red (Castells, 1998) y los procesos de globalización económica. La incorporación intensiva de conocimientos y de información al proceso productivo ha generado nuevas demandas al sistema educativo, al requerir de fuerza de trabajo calificada para desempeñar las funciones que requiere este proceso y al exigir una capacitación constante.

<sup>3</sup> Los vínculos entre el sistema educativo y el mercado de trabajo presentan desajustes, en el

sentido que la escolarización no es garantía de ingreso al mercado; que se han devaluado los títulos universitarios y que se presentan altos niveles de desempleo y subempleo. Estos cambios en la organización social han generado procesos de desigualdad social y de segmentación en los distintos niveles sociales, entre países, regiones y grupos sociales. Los procesos de exclusión social han caracterizado también a esta etapa (Tedesco, 2000). Las transformaciones sociales han producido sentimientos de incertidumbre y una tendencia hacia la individualización (Beck, 2006; Bauman, 2005).

<sup>4</sup> Engloban un conjunto de enfoques teóricos que centran su interés en el análisis del significado humano de las acciones, entre los cuales se encuentran la etnografía, etnometodología, interaccionismo simbólico, fenomenología y la sociología interpretativa.

<sup>5</sup> Se denomina a los enfoques teóricos que reivindican al sujeto como constructor de la realidad y parten del supuesto de que los sujetos crean interpretaciones significativas de las situaciones, los objetos y las acciones de quienes los rodean. Algunos autores que se consideran dentro de esta corriente son Bourdieu por el constructivismo estructuralista; Giddens por la teoría de la estructuración social, así como también Peter Berger y Thomas Luckman por

la propuesta de la construcción social de la realidad.

<sup>6</sup> Se considera a un conjunto de perspectivas analíticas dentro de la Psicología cultural cuya premisa compartida es que los procesos psicológicos se co-construyen a partir de la participación de las personas en contextos situados de práctica. Vygostky ha sido considerado el pilar desde el cual a lo largo de los años diversos autores ubicaron sus propias unidades de

análisis: el giro narrativo de Jerome Bruner, el sujeto en comunidades de práctica de Jean Lave y Etienne Wenger, la persona y sus trayectorias de participación en diversos contextos socioculturales propuesta por Ole Drier, los procesos de interiorización-exteriorización entre lo cultural y lo subjetivo de Jaan Valsiner, entre otros.

<sup>7</sup> Mèlich (2002:75) entiende la experiencia como el aprendizaje que se ha adquirido con la práctica.

## Referencias

- Bauman, Zygmunt (2005). *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo*, Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado*, Madrid: Alianza Editorial.
- Carvajal, Alicia, Terry Spitzer, Carlota Guzmán y Juan Fidel Zorrilla (1996). "Alumnos. Estado de conocimiento", en P. Ducoing y M. Landesman (coords), *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 27-81.
- Castells, Manuel (1998). *La era de la información*, Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, José y Nuria Pérez de Lara (2010). "La experiencia y la investigación educativa", en José Contreras y Nuria Pérez Lara, *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Ediciones Morata, pp. 21-86.
- Corcuff, Philippe (1998). *Las nuevas sociologías*, Madrid: Alianza Editorial.
- Coulon, Alain (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París: Presses Universitaires.
- Dayrell, Juárez (2007). "A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil", *Educ. Soc. Campinas*, vol. 28, núm. 100, pp.1105-1128.
- Develay, Michel (1996). *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Molineaux, Francia: ESF éditeur.
- Dewey, John (2002). "Experiencia y pensamiento", en J. Dewey, *Democracia y Educación*, Madrid: Morata, pp. 124-134.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y Educación*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dubet, François (1994). "Les étudiants", en F. Dubet, F. Filatre, D., Merrien, F., Sauvage, A. y Vince, A. *Universités et villes*, París: L'Harmattan, pp. 141-210.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*, Madrid: Editorial Complutense, pp. 11-18 y 85-124.
- Dubet, François y Danilo Martucelli (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia*, Buenos Aires: Editorial Losada, pp. 11-86 y 433-460.
- Dreier, Ole (1999). "Personal trajectories of participation across contexts of social practice", *Outlines. Critical Social Studies*, vol. 1, pp. 5-32.
- Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós, pp. 195-302.
- Esteban, Moisés (2011). "Una interpretación de la Psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos", *Suma Psicológica*, vol. 18, núm. 2, pp. 65-88.

- Geertz, Clifford (1993). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, José (2003). *El alumno como invención*, Madrid: Morata.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (2005). “La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)”, en P. Ducoing (coord.). *La investigación educativa en México*, México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 641-832.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, DF: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/ Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM/Ediciones Pomares.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (2013). “La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos”, en C. Saucedo; C. Guzmán; E. Sandoval y J. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativas. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, México, DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/COMIE, pp. 27-279.
- Holland, Dorothy y Eisenhart, Margaret (1988). *Educated in romance: women achievement and college culture*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lacapra, Dominick (2006). *Historia en Tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, París: Nathan.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia impartida en la Universidad de Barcelona. Disponible en: [www.me.gov.ar/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Larrosa, Jorge (2006). “Sobre la experiencia”, *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. 19, pp. 87-112. (en línea). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Larrosa, Jorge (2011). “Experiencia y alteridad en educación”, en C. Skiliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (comp.), Rosario, Argentina: Homo Sapiens, Ediciones, pp. 13-44.
- Lave, Jean and Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mèlich, Joan-Carles (2002). *Filosofía de la finitud*, Barcelona: Herder.
- Passeggi, Maria; Furlanetto, Eleide; De Conti, Luciane; Gomes, Marineide; Chaves, Iduina; Gabriel, Gilvete y Rocha Simone (2014). “L'enfance a l'école: scénarios et enjeux de la recherche avec des enfants au Brésil”, en M. Lani-Bayle et M. Passeggi (dir.), *Raconter l'école. A l'écoute des vécus scolaires en Europe et au Brésil*, París: L'Harmattan.
- Pérez, Gilberto (2014). “Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología”, *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 31, octubre-diciembre (en línea). Disponible en: <http://www.researchgate.net/publication/267928190>
- Rochex, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*, París: Presses Universitaires de France.
- Rochex, Jean-Yves (2009). “Expérience scolaire et procès de subjectivation”, *Le français aujourd'hui*, núm. 166, pp. 21-32 (en línea). Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-3-page-21.htm>
- Roth, Wolff-Michael and Jornet Alfredo (2014). “Towards a theory of experience”, *Science Education*, vol. 98, pp. 106-126.

- Saucedo, R.C., y Guzmán, Carlota (2010). "Las voces de los estudiantes: ¿quiénes las escuchan y para qué?", en A. Soler Durán y A. Padilla Arroyo (coords.), *Voces y disidencias juveniles. Rebeldía, movilización y cultura en América*, México: Juan Pablos Editor/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 17-37.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Valsiner, Jaan (1999). "La cultura dentro de los procesos psicológicos: semiosis constructiva", *Revista de Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, núm. 1, pp. 84-90.
- Vygotsky, Lev (1994). "The problem of the environment", en R. Van der Veer and J. Valsiner (eds.). *The Vygotsky reader*, Cambridge; Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 338-354.
- Vygotsky, Lev (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas*, vol. 4, Madrid: Visor.
- Weiss, Eduardo (2012). "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos*, México, vol. 34, núm. 135, pp. 134-148.
- Weiss, Eduardo; Guerra, Irene; Guerrero, Elsa; Hernández, Joaquín; Grijalva, Olga; Avalos, Job (2008). "Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity", *Ethnography and Education Journal*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-31.