

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

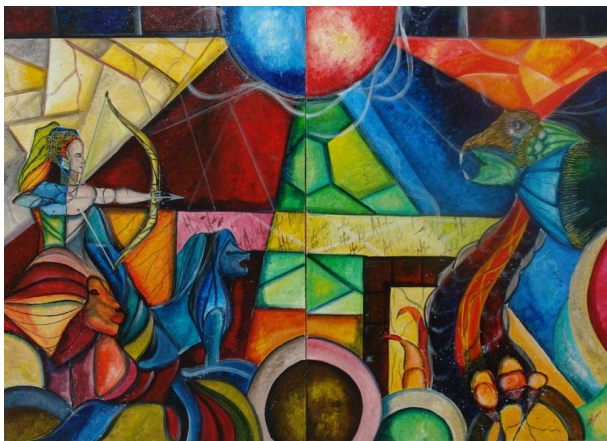
Año 35, agosto 2019 N°

89-2

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNc: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

La experiencia vivida del coestar en el bachillerato: existir como solicitud

Narciso Castillo Sanguino

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
Complejo Regional Mixteca, México
narciso.castilloso@udlap.mx

Resumen

El objetivo de este artículo es revelar la forma en la que los estudiantes co-están (*Mitsein*) en el bachillerato. Para ello, la investigación se aproxima a la experiencia vivida del coestar del estudiante de bachillerato desde la fenomenología hermenéutica. Los resultados, presentados a través de un texto fenomenológico, revelan que los estudiantes de bachillerato existen esencialmente como solicitud; es decir, siempre en relación con los demás. Desde este tipo de existencia, el estudiante es llamado a responder a su propio cuidado.

Palabras clave: bachillerato; experiencia vivida; coestar; fenomenología hermenéutica.

The lived experience of being with others in the high school: to exist as solicitude

Abstract

This paper aims to reveal the way in which the students co-exist in the high school. From a hermeneutic phenomenological method, this research focuses on the lived experience of the high school students understood as coexistence. The results, narrated in a phenomenological text, reveal that the high school students exist as solicitude; that is, they are always in relation to others. From this kind of existence, the students are called to respond to their own care.

Keywords: high school; lived experience; co-exist; hermeneutic phenomenology.

1. INTRODUCCIÓN: HACIA UN PREGUNTAR ONTOLÓGICO

Lo que ocurre en el bachillerato puede ser visto desde dos polos. Por un lado, se puede mirar desde lo académico, las notas, las tareas, los objetivos de aprendizaje, etc. Por otro lado, se puede observar lo que ocurre con el estudiante en tanto sujeto de experiencia; para dejarlo claro, se puede preguntar ¿cómo es la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato? En términos teóricos-filosóficos, el primer polo responde a una visión epistemológica de la educación; el segundo responde a una visión ontológica que se pregunta por las vivencias de los estudiantes junto al significado que le otorgan.

La visión epistemológica de la educación privilegia la reducción del *curriculum* a *techné* el cual implica la producción o la fabricación de algo o de alguien. Si vemos la educación desde esta mirada, el proceso educativo se considera como una cadena productiva de sujetos compuesto por tres pasos: *eidōs* (idea), *poiēsis* (construcción), y *ergon* (producto) (Dewar, 2016). Desde este punto de vista, los estudiantes son considerados “recursos que deben ser optimizados” (Thomson, 2001: 249) dejando fuera la visión ontológica; es decir, queda fuera el cómo viven y dan sentido a su propia experiencia de ser estudiante. La visión ontológica es reclamada por los alumnos, desde sus discursos desean ser escuchados, no desde lo que logran aprender sino desde lo que viven en la escuela según narra un estudiante.

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

En su obra *Pulgarcita*, el fenomenólogo francés Michel Serres abre con la siguiente sentencia “antes de enseñar cualquier cosa a quien sea, al menos es necesario conocerlo. ¿Quién entra hoy a la escuela, al colegio, al liceo, a la universidad?” (SERRES, 2013: 4). Las palabras de Serres no hacen más que recordarnos que a pesar de ser especialistas en didáctica, en teorías epistemológicas, en material didáctico, en planeación didáctica, etc., nos encontramos con situaciones en las que no sabemos qué hacer ni cómo actuar debido al desconocimiento de nuestros estudiantes. Nos recuerda que la enseñanza verdadera no puede ser reducida a una simple técnica (van MANEN, 2016), ni nuestros estudiantes a simple producto (DEWAR, 2016); ya que, dicho sea de paso, son las miradas juveniles quienes constantemente nos recuerdan que no son objetos sino sujetos en (auto)construcción (MEIRIEU, 1998).

Desde este interrogar ontológico, esta investigación se pregunta por el estudiante de bachillerato en tanto coestar. Lo inquietante del bachillerato rebasa lo académico y se cristaliza en el no saber como actuar ante la presencia del otro (COFFEE, 2018). La escuela es más que libros y pizarras, es el espacio donde nos encontramos con otros,

donde suceden definiciones e indefiniciones ante la presencia de ese otro. La escuela es un lugar donde co-estamos; en esta línea, la investigación se pregunta por la experiencia vivida del joven estudiante de bachillerato en tanto coestar.

2. FUNDAMENTOS EXISTENCIALES: EL COESTAR Y LA SOLICITUD

A diferencia del preguntar epistemológico donde se privilegia el *curriculum* como *techné* que lleva a pensar al estudiante como algo ya preestablecido; el preguntar ontológico se caracteriza por considerar que el estudiante está abierto a posibilidades, que es sujeto en construcción a partir de sus vivencias. La fenomenología hermenéutica (FH) es útil para indagar la dimensión ontológica. La palabra fenomenología hace referencia a experiencia vivida, y la hermenéutica al arte de la interpretación y por lo tanto del significado; de este modo, por FH entendemos el estudio de la experiencia vivida junto a sus significados (FRIESEN, HENRIKSSON, & SAEVI, 2012). La FH fue desarrollada por Martin Heidegger a partir de preguntar por el sentido del ser; para esto, se aproximó al ser humano como el único ente que en su ser le va su ser (el único que se pregunta por su existencia) al que denominó *Dasein* traducido como Ser-ahí. “Para Heidegger el *Dasein* refiere a la comprensión elemental de que lo que significa estar-ahí,

como un ser humano particular en una situación dada” (HODGE, 2015: 6).

Para Heidegger, el *Dasein* posee una estructura fundamental que reconoce como estar-en-el-mundo. El mundo desde la perspectiva Heideggeriana no se refiere al espacio físico ni al planeta, sino al horizonte significativo donde nos encontramos con los objetos, las personas y las situaciones (ESCUDERO, 2016b); por ejemplo, los diseñadores y modelos se mueven en el mundo de la moda. Desde esta relación indisoluble comparecen las cosas de nuestro entorno inmediato (mundo circundante), y los otros en calidad de familiares, amigos, vecinos, etc. (mundo compartido); de este modo el *Dasein* descubre que no está solo sino que está con otros (*Mitsein*) en el mundo (HEIDEGGER, 1997).

Existen dos formas de cuidado (*Sorge*): *Bersorgen* que significa ocupación que se refiere al comportamiento técnico-instrumental con todos aquellos objetos que no tienen la forma del *Dasein*, y *Fürsorge* traducido como solicitud, para referirse al trato que el *Dasein* tiene con otros *Dasein* (HEIDEGGER, 1997). Esta investigación se interesa por el mundo compartido y consecuentemente por la solicitud. Esta palabra deriva del latín *sollicitudo* que significa preocupación, inquietud, asistencia, actitud solícita la cual se aplica al trato que tenemos con los demás (ESCUDERO, 2016a). La solicitud puede realizarse negativa y positivamente. La forma negativa se manifiesta

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

A partir de la solicitud como parte constitutiva de la estructura del estar-en-el-mundo del *Dasein*, se interroga el estar-en-el-bachillerato de los jóvenes en tanto coestar. Se sustituye mundo por bachillerato con la intención de manifestar que comprendemos el bachillerato como el mundo significativo del estudiante, dentro del cual actúa y se preocupa de los otros y por los otros, ya sea a partir de la indiferencia o del cuidado del otro. Esta investigación se guía a través de la solicitud entendiéndola como parte esencial del Ser (MORAN, 2002) y una forma que habilita un interrogar ontológico que permita comprender el coestar de los estudiantes en el bachillerato.

3. METODOLOGÍA: FENOMENOLOGÍA DE LA PRÁCTICA

Para revelar la forma en la que el estudiante co-está en el bachillerato se utilizó una “fenomenología de la práctica” (van MANEN, 2014) cuyo objetivo es ponernos en contacto con determinada experiencia vivida, en nuestro caso la experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato en tanto coestar. Este interés por la experiencia se aleja de una contribución a la teoría y pugna por iluminar el camino en cuestiones que permitan develar la mejor manera de actuar de forma práctica y sensible en nuestras relaciones cotidianas (ADAMS & van MANEN, 2017). Las características más importantes de una fenomenología de la práctica, propuestas por van MANEN (2007, 2014) son: se orienta a la comprensión de la práctica de vivir, se enfoca en la experiencia vivida, tiene sus raíces en la fenomenología, es abstemia a la teoría, se trata más de una actitud que de un método, utiliza la reducción y la *epoché* como método fundamental, y nos pone en contacto con la experiencia vivida a través de un texto fenomenológico de carácter vocativo.

3.1 Recolección de datos

En términos prácticos, se realizaron tres fases en la investigación: recolección de material experiencial, reflexión fenomenológica, y creación de texto fenomenológico. Los datos de

naturaleza empírica provienen de diez entrevistas en profundidad realizadas a igual número de estudiantes de un Bachillerato General Estatal localizado al sur del estado de Puebla, México. El 50% de los estudiantes eran hombres y el 50% mujeres, con un rango de edad de los 15 a los 19 años. Una fuente importante de material experiencial es el arte, “los fenomenólogos abrevan en el arte y recurren a textos literarios como la poesía, la novela, el cuento, el relato, el teatro y el ensayo como materiales de estudio y como recursos textuales para la escritura fenomenológica” (van Manen, 2003: 91). También recurrimos a este tipo de recursos, algunos textos significativos en la reflexión del coestar de los estudiantes son algunos fragmentos de El Principito de Antoine de Saint-Exupery, la carta de agradecimiento que Camus envía a su profesor de infancia, y poemas escritos por estudiantes de bachillerato. Con referencia a la validez, se utilizaron los criterios propuestos por van MANEN (2014), al apearnos a la “fenomenología de la práctica”.

3.2 La Reflexión Fenomenológica Hermenéutica

Llamamos reflexión fenomenológica al proceso de elucidar la forma en la que el coestar se devela y se significa desde el ser-en-el-mundo de los estudiantes de bachillerato. Este proceso implica romper con nuestra actitud natural del mundo y asumir una actitud fenomenológica que permita ver el fenómeno con ojos frescos y no

desde lo dado por supuesto (FINLAY, 2014). Las actividades que se realizaron durante este proceso parten de “la fenomenología de la práctica” misma que echa mano de métodos de las ciencias humanas, métodos existenciales, métodos filosóficos y métodos filológicos.

Dentro de los métodos de las ciencias humanas se realizó un análisis temático. Un tema da orden y control y principalmente es un medio para ver un significado pues permite en primera instancia revelar aquello significativo (van MANEN, 2003). En los métodos existenciales, se realizó la reflexión sobre el otro vivido que develó que en el bachillerato en tanto espacio compartido, la presencia del otro no pasa desapercibida y se instaure como un *pathos* entendido como un acontecimiento, como esos que “nos suceden, se topan con nosotros, nos caen encima, nos invaden, nos sorprenden, nos asaltan” (WALDENFELS, 2015). Los métodos filosóficos permitieron entrar al círculo hermenéutico a través de la reducción-*epoché*. Partiendo de la hermenéutica como criterio de verdad (VILLALOBOS, MARCÉLES, & AYALA, 2013), se reveló que los estudiantes esencialmente existen en el bachillerato como solicitud anticipativo-liberadora.

3.3 Construcción de texto fenomenológico

El objetivo de la fenomenología es crear un texto evocativo que aluda a la experiencia tal como es vivida por las personas; para esto,

utiliza diferentes fuentes que le permitan iluminar el sentido del fenómeno bajo estudio. En este sentido, se utilizaron datos empíricos y recursos provenientes de la literatura como fuentes para la reflexión y la ejemplificación en el texto fenomenológico. La utilización de este tipo de recursos es reconocida como métodos vocativos. Es importante hacer notar que en la investigación fenomenológica no se pueden presentar los resultados de manera aislada, “cuando se escucha una presentación de naturaleza fenomenológica, se escuchará en vano por el “resultado”, o “las grandes noticias”. Un poema se destruye cuando se resume, el poema es producto y resultado. Similarmente, la fenomenología es un proyecto vocativo” (van MANEN, 2014: 241). A partir de esta lógica, en la siguiente sección se presentan los resultados de la investigación estructurados en un texto fenomenológico.

4. TEXTO FENOMENOLÓGICO: EXISTIR EN EL BACHILLERATO COMO SOLICITUD

Who am I?	¿Quién soy?
I just am not able to understand.	No lo puedo comprender
Feeling so many mixed emotions	Me asalta una mezcla de emociones
Different	Me siento diferente
Helpless	Indefensa
Ignored	Ignorada
Lonely	Solitaria
And most of all	Pero sobre todo
Lost.	Confundida
The road of confusion	Me asalta la confusión parece no tener fin. Estoy llena de miedo.

seemed to have no end.	Las miradas prejuiciosas de los compañeros
I covered myself with a blanket of fear.	Me golpean una y otra vez Mientras entro
The judgmental stare of new classmates	Mis piernas tiemblan Cual ternero acabado de nacer
Did nothing else but lay upon me	Me detengo en la puerta Nuevo inicio
I walked in My legs were trembling	Nueva oportunidad Y un nuevo futuro (Traducción libre)
Like a newborn calf I stood at the door New beginning Opportunity And a future	

(Lesley Gutiérrez, 2003)

Estas palabras, escritas por una estudiante de bachillerato, retratan el momento vivido de llegar al bachillerato como afectación. Cuando llegamos nos descubrimos llenos de miedo ante la mirada apabullante de los compañeros, llenos de incertidumbre por llegar a un “mundo nuevo” (CASTILLO-SANGUINO y MONTES SOSA, 2018). Este momento nos revela que estamos arrojados a la existencia (Heidegger, 1997); esta condición nos lleva a reconocer que somos afectados por las cosas que nos suceden, que nos tocan y nos conmueven (ESCUADERO, 2016a). Ser tocado responde a una dimensión existencial de sabernos parte de un mundo compartido con otros *Dasein*. Ante este hecho, mostramos preocupación por los otros

en tanto coestar (*Mitsein*), esta preocupación es traducida por HEIDEGGER (1997) como solicitud (*Fürsorge*), una forma especial de cuidado (*Sorge*) que se manifiesta en nuestro trato con los demás.

4.1 El llamado a la solicitud

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

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

La mirada de los otros me da temor, no quiero que descubran que estoy aquí pues no estoy seguro si seré de su agrado o no. A pesar de ser el salón tan solo un espacio geográfico como cualquier otro, no es un espacio inanimado. Cada metro cuadrado transmite algo, cada

intersticio se reserva el derecho de admisión. Recuerdo que siempre me ha gustado sentarme en los lugares de enfrente, tengo ese mismo impulso al entrar al salón por primera vez. Sin embargo, las ataduras que surgen de mi interior me detienen bruscamente.

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

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

Poco a poco descubro que el bachillerato no me pertenece y que no me pertenecerá solo a mí pues lo comparto con los demás. A pesar de querer pasar desapercibido, me descubro en la mirada de los demás, algunos me escrudiñan, otros desvían la mirada con desdén y otros tantos no tienen empacho en mirarme de frente. Es extraño, pero a través de este hecho descubro que existo (SARTRE, 1981), descubro que no estoy solo y que no puedo ser yo sin la existencia de ese otro (HEIDEGGER, 1997). Me encuentro con ese otro y me produce distintas sensaciones. La revelación primera de la coexistencia ocurre como mirada ante la que reaccionamos con miedo, vergüenza u orgullo (SARTRE, 1981). El mismo autor enfatiza que ante la mirada del otro somos objeto. La descripción que hace Sartre sobre la aparición del otro hace acto de presencia en mí, al tiempo que siento miedo de ser

descubierto, también experimento orgullo y me niego a ser reducido a mero objeto. En cierto modo, experimento el bachillerato como **espacio de afirmación de lo que soy** y la forma en la que habito el mundo.

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

La extrañeza me es dada *de facto* y de algún modo tengo que ganarme un lugar en este espacio. Ante el descubrimiento del otro, descubro que lo más difícil de aprender no radica en las cosas netamente académicas sino en el desconocimiento de este nuevo lugar que estoy por habitar. Cuando descubro que no estoy solo en este sitio, cuando me descubro coexistente, siento la necesidad de conectarme con los otros. Esta necesidad responde a un movimiento bidireccional: eliminar lo extraño en ese otro y en mí mismo. Procuero con este movimiento recuperar la tranquilidad, pues cuando me encuentro con mis compañeros los siento intrusos y me siento intruso al mismo tiempo. La intrusión “carece de derecho y de familiaridad, de acostumbramiento. En vez de ser una molestia, es una perturbación en la intimidad” (NANCY, 2007: 12). Eso es, siento mi llegada al

bachillerato como una afectación, cuando me encuentro con los compañeros y profesores en tanto extraños no aparecen

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

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

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

Al principio, mi coexistencia con los otros está marcada por la indiferencia y por el poco interés que los otros tienen por descubrir quién soy en realidad, aquello que HEIDEGGER (1997) llama

solicitud negativa. Poco a poco, empiezo a crear lazos con esos otros que me acompañan en el bachillerato, la creación de lazos habilita una nueva forma de trato entre nosotros.

- (...) ¿Qué significa "domesticar"?

- Es algo demasiado olvidado – dijo el zorro. – Significa "crear lazos..."

- ¿Crear lazos?

- Claro – dijo el zorro. – Todavía no eres para mí más que un niño parecido a otros cien mil niños. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro parecido a otros cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo. Yo seré para ti único en el mundo... (de SAINT-EXUPERY, 2014: 92).

Comparezco en el mundo significativo del bachillerato como un estudiante común y corriente, parecido a los demás estudiantes. No he pasado por ningún proceso de creación de lazos que me haga diferente a los demás estudiantes, comparezco ante ellos y solo soy un elemento más del bachillerato, me notan, me miran, se dan cuenta que estoy presente; sin embargo, no soy significativo ante la carencia de un vínculo que pueda unirme a ellos. Poco a poco voy encontrando esos lazos que me unen. En el trato cotidiano, poco a poco igual que el zorro y el principito, **descubro la singularidad del otro**, ese extraño se me vuelve familiar y viceversa. Esta familiaridad, o forma de crear

lazos se da cuando descubro que comparto cosas en común. No son simplemente gustos o intereses, sino que tiene un significado más profundo porque se expresa en una determinada forma de *Ser*.

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

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

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

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

sus autocuidado y le devuelve a Viviana su autocuidado, a través de la ayuda mutua se visibiliza un *Dasein* eligiendo sus propias posibilidades moviéndose dentro de la modalidad de la solicitud anticipativo-liberadora (ESCUDERO, 2016A; HEIDEGGER, 1997; VILLALOBOS, 2017).

4.2 La solicitud como instancia cuidadora entre pares

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

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

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

Viviana intenta llevar a Saúl a responsabilizarse de su propio cuidado. Ella lo considera como dueño de sí y capaz de realizar decisiones por sí mismo, rasgos que corresponden a la solicitud anticipativo-liberadora. En la solicitud se manifiesta el reconocimiento de la singularidad de los estudiantes. Ser singular significa distinguirse de los otros a partir del reconocimiento de las cualidades particulares que cada uno posee. Cuando el Principito llega al jardín de rosas, se siente el más desdichado al descubrir alrededor de cinco mil rosas parecidas a la suya, no es hasta que encuentra al zorro que se le revela la singularidad de su rosa.

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

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

-Sois hermosas, pero estáis vacías -insistió-.

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

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

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

El reconocimiento destaca aspectos de nuestro Ser, “el reconocimiento es llegar a uno mismo a través de lo que el otro es” (van MANEN, 2016). **El reconocimiento surge como un rasgo fundamental de la solicitud**, del trato que tenemos con los otros desde una actitud del cuidado. No solo la capacidad proveedora de

aprendizaje del bachillerato me hace venir, sino el sentirme reconocido, el sentirme visto, el sentirme cuidado por los demás.

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

4.3 La solicitud con los maestros

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

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

responde con un frío –buenos días- e indica que nos sentemos, inmediatamente empieza a explicar la forma de trabajar y la forma de evaluar.

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

Querido señor Germain:

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

Albert Camus Argel, a 30 de abril de 1959

La carta que Camus dirige a su profesor revela que, en efecto, existe algún tipo de conexión entre alumno y maestro. Ya Dilthey había dicho que “el estudio de la pedagogía inicia con la descripción del educador en relación al educando” (FRIESEN, 2017: 744). Rescato la noción de relación pedagógica no con el objetivo de hacer un tratado sobre ella sino para subrayar que las relaciones que entabla el estudiante de bachillerato con el profesor son esencialmente significativas y exigen la comprensión por parte del maestro. Es imperativo que el estudiante comprenda el *Dasein* del profesor para que éste pueda establecer lazos de conexión con él.

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

Reconozco la importancia de conocer la forma de Ser de los profesores. Mientras los conozco, desaparece el sentimiento de extrañeza que me aqueja, empiezo a apropiarme de los espacios y me muevo con mayor soltura. Saber cómo son los profesores me ayuda a conformar una determinada forma de Ser y actuar. Por supuesto, actúo de distintas formas con cada profesor. Es muy común que el profesor de la clase pregunte si hemos entendido la lección y todos asintamos de manera afirmativa. Sabemos que esto no necesariamente es así, y sin embargo lo hacemos. En parte es por la falta de conexión que

tenemos con nuestros maestros, por el desconocimiento que tenemos de su forma de Ser y consecuentemente su forma de actuar. Estamos llenos de preconcepciones que evitan que nos acerquemos a los profesores: qué va a decir, seguro se va a enojar o me va a decir que ya no lo va a explicar.

Me daba miedo entrar, porque dije no la voy a armar acá. Y dice mi hermano, no, está fácil, solamente que pongas atención. Y yo le dije no, es que siento que está difícil, en matemáticas no le entiendo muy bien. Y ya me dijo, no es fácil, solamente ponle atención a la maestra, cuando no entiendas algo le preguntas. Me daba miedo y él me dijo no seas mensa, no te va a pasar nada. El primer día cuando entré fue muy diferente porque yo imaginaba que iban a ser muy estrictos, bien enojones y no sé, sentía que si me equivocaba en algo me iban a llamar mucho la atención ¡ajá muy enojones! Y cuando entré pues fue muy diferente. Cuando no entendía me lo explicaban bien. Yo pensé que me iba a decir -no pues yo ya lo expliqué- y no sé. Pero no, sí me lo volvían a explicar y ya fue cuando le entendía mejor. Noté que fueron muy amables, muy diferentes de cómo los imaginaba, no eran tan enojones. (Viviana).

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

Los profes te orientan, por ejemplo, las primeras veces cuando yo entré ¡este! me salía y se me acercó el profe y me dijo, «¿por qué te sales? ¿Tienes problemas en tu casa?» Que esto y el otro. Sí una vez le comenté y ya me dijo «es que a veces los adultos

tenemos problemas, pero no tiene porque afectarles a ustedes». Tiene razón el profe, ya desde esa vez ya no me volví a salir de clases (Rebeca).

Si quiero dejar de ser afectado debo acostumbrarme, familiarizarme con la presencia de los otros. Para eso debo comprender la forma en la que mis compañeros y maestros están en el mundo, comprender su ahí (HEIDEGGER, 1997), recuerdo que lo más difícil no es entenderle al maestro sino comprender su forma de Ser-ahí (Dasein).

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

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

No es porque quiero una calificación buena y le ando haciendo la barba al maestro. No es eso, sino que una vez comunicándote con un maestro te dan conocimientos diferentes a los que tú

piensas. Fuera y dentro de las clases. Porque yo siempre he tenido la dicha de comunicarme con gente adulta, platicar, así como chavos, pero dicen que tengo muy buena comunicación con la gente adulta. Entonces este siempre he visto el, es muy bueno platicar con ambas personas porque ves las diferencias entre un adolescente y las diferencias entre un adulto (Graciela).

4.4 El BGE como solicitud positiva liberadora

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

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

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

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

El llamado a la responsabilidad va acompañado con un sentimiento de mayor independencia el cual es asociado a la edad. El bachillerato lo identifiqué como el fin de una etapa: la niñez, con todas las implicaciones que eso tiene “ya estamos grandecitos para andar jugando”. En cuanto a la estructura de cuidado, el bachillerato se orienta con mayor fuerza al tipo de solicitud positiva liberadora, recordando que ésta le devuelve la posibilidad al *Dasein* de cuidar de sí mismo (HEIDEGGER, 1997), dice Xóchitl “los maestros hablan con

nosotros y sí tienen razón porque ya estamos grandecitos para andar jugando”; es decir, es tiempo de que adquieras la habilidad para responder a tu propio cuidado.

REFLEXIONES FINALES

Ser estudiante de bachillerato se revela esencialmente como solicitud positivo liberadora. En su existencia como este tipo de solicitud, el estudiante es llamado a responsabilizarse de su propio cuidado, a diferencia de la secundaria donde los estudiantes dependen de la mirada vigilante del maestro, el joven encuentra un espacio de libertad que viene acompañado con el comprender de su existencia como autocuidado.

Ser estudiante de bachillerato significa existir como solicitud, es decir como un preocuparse y ser afectado por la presencia de los otros. La presencia de los compañeros implica un reto ontológico para los jóvenes de bachillerato pues hay que ganarse un lugar, cuidar del otro. Durante este trayecto de la vida, los estudiantes se identifican con los compañeros a partir de formas compatibles de ser-en-el-mundo. En cuanto a la relación con los maestros, la presencia de éstos se revela como inquietante pues no se comprende la forma en la que están-en-el-mundo, cuando se logra un comprender, los jóvenes desarrollan formas posibles de estar en el bachillerato. La configuración del ser-estudiante-de-bachillerato no se da de forma aislada a partir de

intereses particulares, sino que forma parte de un entramado existencial donde el coestar se erige como parte fundamental del ser estudiante de bachillerato.

REFERENCIAS

- ADAMS, Catherine y VAN MANEN, Michae Anders. 2017. "Teaching Phenomenological Research and Writing". **Qualitative Health Research**. Vol. 27, No.:6: 780–791. SAGE Journals. <https://doi.org/10.1177/1049732317698960>
- CAMUS, Albert. 1994. **El primer hombre**. Ed. Tusquets. Barcelona (España).
- CASTILLO-SANGUINO, Narciso y MONTES-SOSA, Gabriel. 2018. "La experiencia vivida de ser estudiante de bachillerato de nuevo ingreso". **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**. No.: 51: 1-14. ITESO. Guadalajara (México). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-002)
- COFFEE, Angela. 2018. **Clutching the vacuum**. In **S. Travis, A. Kraehe, E. Hood, & T. Lewis (Eds.), Pedagogies in the Flesh. Case Studies on the Embodiment of Sociocultural Differences in Education** (pp. 79–82). Ed. Palgrave Macmillan. Cham (Germany).
- DE SAINT-EXUPERY, Antoine. 2014. **El principito**. Grupo Editorial Tomo S.A. de C.V. México D.F. (México).
- DEWAR, Mathew. 2016. **Education and well-being: an ontological inquiry**. Palgrave Macmillan US. New York (USA).
- ESCUADERO, Jesús Adrán. 2016a. **Guía de lectura de Ser y Tiempo de Martín Heidegger Vol. 1**. Herder editorial. Barcelona (España).
- ESCUADERO, Jesús Adrián. 2016b. **Guía de lectura de Ser y Tiempo de Martín Heidegger Vol. 2**. Herder. Barcelona (España).
- FINLAY, Linda. 2014. "Engaging Phenomenological Analysis".

- Qualitative Research in Psychology.** No.: 11: 121–141. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.807899>
- FRIESEN, Norman. 2017. "The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure". **Journal of Curriculum Studies.** No.:49: 743-756. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- FRIESEN, Norman, HENRIKSSON, Carina, SAEVI, Tone. 2012. **Hermeneutic phenomenology in education. Method and practice.** Sense Publishers. Rotterdam (Netherlands).
- GUTIÉRREZ, Lesley. 2003. "Family friend poems". Consultado el 3 de mayo de 2018. Disponible en: Recuperado de <https://www.familyfriendpoems.com/poem/starting-at-a-new-school-poem-who-am-i> Consultado el: 12.04.2018
- HEIDEGGER, Martin. 1997. **Ser y tiempo.** Editorial universitaria. Santiago (Chile).
- HODGE, Steven. 2015. **Martin Heidegger: challenge to education.** Springer. New York (USA).
- MORAN, Dermot. 2002. **Introduction to Phenomenology.** Routledge. London (England).
- NANCY, Jean-Luc. 2007. **El intruso.** Amorrortu Editores. Buenos Aires (Argentina).
- SARTRE, Jean Paul. 1981. **El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica (6ed.).** Losada. Buenos Aires (Argentina).
- SERRES, Michel. 2013. **Pulgarcita.** Manifiestos le Pommier. París (Francia).
- THOMSON, Iain. 2001. "Heidegger on ontological education, or: How we become what we are". **Inquiry.** Vol. 44, No.: 3: 243-268. Taylor & Francis.
- VAN MANEN, Max. 2003. **Investigación educativa y experiencia vivida.** Idea books, S. A. Barcelona (España).
- VAN MANEN, Max. (2007). "Phenomenology of Practice". **Phenomenology & Practice,** Vol. 1, No.: 1: 11-30. University

of Alberta. Alberta (Canada).

VAN MANEN, Max. 2010. **El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica (3a ed.)**. Paidós Educador. Barcelona (España).

VAN MANEN, Max. 2014. **Phenomenology of practice : meaning-giving methods in phenomenological research and writing**. Left Coast Press. Walnut Creek (USA).

VAN MANEN, Max. 2016. **Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do**. Routledge. New York (USA).

VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente., MARCÉLES, Víctor, y Ayala, Teresa. 2013. "Epistemología y Ciencia: La Hermenéutica Filosófica Como Crítica Al Método Científico". **Redhecs**. No.:16: 105–120. URBE. Maracaibo (Venezuela).

VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente. 2017. "La investigación educativa y la fenomenología de M. Heidegger". Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. 33 (83): 7-11. Disponible en: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23140/23181> Consultado el: 18.11.2018

WALDENFELS, Bernard. 2015. **Exploraciones fenomenológicas: acerca de lo extraño. (G. Leyva, Ed.)**. Anthropos, Siglo Veintiuno. Barcelona (España).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 89-2, (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve